

SCRIPTUM

Creative writing studies

Creative Writing Research Journal Volume 1, Issue 1, Fall 2014

Sabine Scholl: GIFT OF THE GODS OR CREATIVE LAB?
How to Teach Literary Writing in Europe • 6

Fiona Hamilton: WORDS AND THRESHOLDS
An exploration of writing process and practice • 32

Noora Kaikkonen & Karoliina Kähmi
CREATIVITY AND MENTAL DISORDERS –
IS THERE A CONNECTION? • 65

Niina Repo & Taina Kuuskorpi
SANATAIDETTA KRIISIPIIRILLE
Tutkimus voimaannuttavasta,
unista ammentavasta kirjoitusprojektista • 86

Mirka Korhola: KYLMÄ UNI
Kauhu kirjoittavan kehon ja sanojen suhteena • 121

Kirjallisuuskatsaukset:

Satu Erra: Theresa Lillis, The sociolinguistics of writing • 153

Outi Kallionpää: Natalie Golberg, The True Secret of Writing • 159

Risto Niemi-Pynttäri: Frank Farmer, After the Public Turn • 164

Editorial 1/2014

The research of creative writing is connected to the pedagogy and teaching of writing in writing schools. By research, teachers and writers can obtain important knowledge on writing processes, motivations and genres.

The Scriptum begins with an updated view on writer's Academies in the German speaking part of Europe. Sabine Scholl, a visiting teacher in many writer's schools, speaks about German Art and Writing studies. She presents the cultures of writing studies at the Universities of Leipzig, Hildesheim and Biel, at the Art University and at the free Poetry school of Vienna. Scholl visited the symposium of Art and Writing at the Helsinki Art University in spring 2014. Her presentation is published here.

Writing therapy is the leading theme in the articles of this first issue of *Scriptum*. Fiona Hamilton, a crucial figure of writing therapy in England, writes about the gap between art and therapy. She presents several points that offer the opportunity to overcome the opposition between art and therapy. The most important is the function of unconscious in language, which is crucial for author's work as well as in writing therapy.

What is creative writing from the point of view of brain research? Noora Kaikkonen and Karoliina Kähmi search for connections between mental disorders and creativity in writing, and how they may be interpreted.

How creative writing can increase the empowerment of people after crisis? Nina Repo has been mentoring and researching a "Crisis Group" in order to find empowering

elements in the participants' writings which were based on their dreams. The psychological tests conducted on the members of the "Crisis Group" are made by Taina Kuuskorpi. The empowerment of the participants is clearly indicated by the test. The participants' feelings of anguish have diminished, and the feelings of coherence have increased after meetings of the group. The article is in Finnish.

According to Mirka Korhola, the genre of horror may have an interesting relationship with bodily experiences. She presents this connection by utilising Michel Polanyi's philosophical concept of tacit knowledge, suggesting that the body remembers and knows and by writing it is possible to fictionalise this experience. In her Finnish article, Korhola argues that horror is not only writing produced by the genre, but it also articulates bodily experiences.

Next *Scriptum* will also be partly in English and partly in Finnish. It will be published by the end of 2014.

Editor-in-chief
Risto Niemi-Pynttari
Jyväskylä 9.9.2014

AREAS OF SCRIPTUM CREATIVE WRITING STUDIES

ARTISTIC RESEARCH: authors researching their own art, art as research.

LITERARY THEORY: Studies on narratology, intertextuality, tropes and the figures of the text or metafiction. Theories related in creative writing.

MEDIA WRITING: Studies on film and multimedia and writing, manuscripts, adaptation of literature on multimedia, visual narrative, voice in narrative and poetry.

PEDAGOGY OF WRITING: Studies on teaching children and young in verbal art, writing in schools, free groups and internet forums, workshops of writing, master and novice, comments between authors.

POETICS; Studies on composing the text; the genres of prose, lyrics and drama, the style, experimental and methodical writing, programmed poetry, writing as philosophical asking.

POETRY THERAPY: Studies in writing and mourning, depression, mental health, individual therapy, healing narratives and metaphors, healing groups, writing and self care, web healing.

PROCESS OF WRITING: Studies on schemes and composing the text, skills and virtuosity of writing, creative process, different versions of the text, textual criticism, verbal choices, shadows of the story, online writing, improvisation, editing, co-operation and collaborative writing.

RHETORIC: Studies on expression and audience, reader, public spheres.

SOCIAL MEDIA: Studies on digital writing, visual rhetoric with writing, social publicity, networks between writers.

Submitted articles undergo a supportive review process and a referee process by two mentors. We welcome 400 word abstracts and proposals for reviews. The editorial board reserves the right to evaluate which articles will be published, based on the referee statements. Authors must confirm that the submitted manuscript has not been published previously or submitted for publication elsewhere. More information and instructions for authors by email: creativewritingstudies@jyu.fi

Sabine Scholl

Gift of the Gods or Creative Lab?

HOW TO TEACH LITERARY WRITING
IN EUROPE

*Presentation at the See, hear, move: write, Symposium
of Art Writing in Theater Academy of the University
of the Arts, Helsinki on the 28–29 of March 2014.*

I made my first experiences in teaching literary writing at Vienna poetry school fourteen years ago, when the school had just started to set up Internet classes. This way I was able to instruct students from Vienna while living in Chicago and New York. Later on I was part of a team developing the first university-based writing program in Austria and became one of its first professors. Additionally I have been teaching literary writing at Deutsches Literaturinstitut Leipzig since 2007. Two years ago I organized a meeting of university-based institutions inviting teachers from Germany, Austria and Switzerland to discuss programs, experiences and perspectives of teaching literary writing in the German-speaking countries.

THE GENIUS PROBLEM

As my title says one of the main problems in establishing these writing programs was and is the belief in the genius of literature that was held up for centuries in our region. Although there are academies for art, music and theatre all over Europe, the notion of literature as a discipline that could be studied was met with fierce resistance. God-given talents, Immaculate Conception without the intervening of earthly craft and a portion of chance were considered as the main ingredients of writing good literature. Up to now this mistrust in the teachability and learnability of literature has not disappeared. Lots of self-taught writers are belittling and despising graduated writers maybe out of fear. Critics are lamenting about uniform writing styles and plots. So before we could even start our program in Vienna there was the huge problem of finding allies and financial support. Sometimes, when I heard colleagues from Spain and France talking about the same hurdles I even thought that this rejection was connected to Catholicism. Only the trust in the unfailing Master could create such conservative principles.

So this was not an easy start. I still remember the TV reporter's cynical smile when the evening news reported about our writing program and after trying to explain what we were about to do, this report ended with the interview of a well-known Austrian author who was confirming the uselessness of our future efforts. So we are still far from having the experiences that were made in the US over the last decades. We are a long way from reflecting the effects of such programs on the aesthetic and political outlook.

At the moment we Europeans – as I know from different schools that are organized in the European Network Of Creative Writing Projects - are confronted with practical questions, like the need for a systematic approach to free floating poetics by different authors-teachers, and on the other hand we are struggling to gain respect and credibility within the rationalization of university education, like the Bologna-System, and economic problems that are always an excuse to cut the funds for humanities at large.

But European institutions provide something extraordinary compared to the English speaking countries: our bachelor and master programs offer full time education in creative and literary writing. They are not complementary to other fields and often associated with academies for arts. Therefore some of us are using the term literary writing instead of creative writing in order to clarify our objective as we are not teaching how to become a better scientific writer and not doing any biographical or therapeutic writing. Our students are entering these programs because they want to be literary authors. Quite often they find out that they are more interested in writing about literature or editing or translating or even teaching literature or organizing literary events. Everything that is enriching the literary field is welcome. Apart from graduating, becoming a writer takes time and the outcome can never be sure. But that's characteristic of a profession that is deeply connected to personal development.

ON CREATIVITY

Writing literature is a complex process, combining irrational and rational aspects, researching facts and using emotional competence, organizing knowledge and being able to dive into the subconscious, learning rules and destroying known concepts to find surprising solutions, in short: being able to juggle contradictory movements. To teach literary writing you have to know about this creative process, you have to understand the difficult interactions of doing, undoing and redoing. What you cannot provide as a teacher is the student's ability to deal with time, with unruly events, with conditions of openness, awareness and the fragile requirements of the student's psychological progression.

Looking at creative processes and analyzing them from the outside is a very difficult task. Why? First, the writer who is too much aware of what he is doing can lose his fresh approach and stop writing. Second: as he is the one who is telling the researcher about the process the result is prone to speculation and self-aggrandizement or even self-promotion. And again, it will not be enough to report about daily writing, because the pace of internalizing and processing knowledge is differing from writer to writer. So the observation of creative processes - as it has been done in several scientific studies - depend on approximation and subjective evaluation.

Nevertheless, as a teacher you have to be able to perceive those conditions and talk about it. The writing class can provide a collective process of introspection for the author. Therefore the university seminar should offer a pro-

tected space, a room to move, a simulation somehow of the requirements of the outside world, a lab at its best. But let's not forget that we are dealing with individuals that are working inside an institution while their aim is to become independent from institutions. So while providing this protected room you will have to deal with dissatisfaction and rebellion as well. And not all personalities are made for collective programs for such a long period of time that it takes to complete a bachelor's degree. Some students on the other hand find it difficult to leave the institution and step into the unknown.

Furthermore it is not the writing process itself we are studying in our classrooms, it is the product, the text that we get to examine. Like Roland Barthes wrote about in his "Preparation of the Novel" we will rarely ever witness the immense work of preparation and ritualization that is happening before even one word is written. What we work with in the classroom is a text in the making and we try to find out if it meets our and the author's intention and expectations. We will initiate a collective reading process. We will examine it for perspectives and poetic qualities and try to learn why it is difficult for us to follow it, to like it or why there is a great risk that we dislike it. We will discuss and give feedback to the author, and maybe we will help the writer getting closer to its original idea about the text, clearing it from the dusts of uncertainty.

As we can learn from movies about writers it is nearly impossible to depict the creative process in an interesting way. For the viewer the writer's main work is quite boring to look at: A person sitting somewhere, staring at walls, papers, screens, sometimes moving fingers over a note book

or a keyboard. It is all happening inside the writer's body and even the colorful images of brain scans are nothing more than surfaces proving that something is going on. But what that is, we are never to know. We just observe. But we can help to get those young writers in our classes moving towards finding solutions, to use tools, to get deeper into problems, to redefine and concentrate. For me as a teacher this is the challenging task of working with the conscious and unconscious, of producing awareness for literature on various levels.

PROGRAMMES

Next I will give you an overview on institutions in Germany, Switzerland, Austria and their differences concerning program, setting, endowment, and financial background.

Leipzig

The Deutsche Literaturinstitut Leipzig, short DLL or in English: German Literature Institute Leipzig, is the oldest university institution founded by the communist party in the former GDR (German Democratic Republic) by means of which was to produce literature that would meet the needs of a proclaimed nation of workers and farmers. In the beginning it was meant to teach working class students how to write literature and tell the masses about their conditions and dreams. Part of the program was an internship at a nearby coal mine once a year to get a closer look at

the proletarians. Lots of quite famous writers of the former GDR attended classes there, a past that the research team at the contemporary Leipzig institute is now busy to analyze.

After the end of the GDR some representatives decided to reopen the school and it started with a new curriculum around the mid-nineties. It is providing a Bachelor and a Master Program. There are three full-time male professors and a changing staff of guest professors, all of them quite known authors of the German literary establishment. The curriculum for the bachelor's degree is a mixture of workshops and lectures focusing mainly on learning by doing than repeating knowledge about literature. After the first year which is spent to acquire basic structures and working on shorter texts, students choose between different genres, like poetry, play writing, essays, short story, prose and cross-genre projects. A lot of additional information is provided, like themes, types, techniques of narration, poetics, stylistics, aesthetics, cultural theory and theory of language, history of literature and contemporary literature. A reading class is mandatory to prevent the tendency that students who want to become writers often don't want to read other writers. All above classes are considered to take up only 20 percent of the students' time; the other 80 percent are reserved for writing on their own. To prepare them for the literary field, they attend classes in literary criticism, book business and are obliged to make an internship of 3 months in institutions in and around the literature business.

As there are just 15 to 20 student places in the bachelor program each year the task to select the best students out

of more than 600 applications is a hard one. Four groups consisting of three teachers (one for prose, one for drama, one for poetry) and a student are reading all texts, choosing up to 45 candidates for an extensive interview. These conversations are held by different groups of teachers and students to avoid preconceived opinions and judgments.

The master program is open to students of all faculties as far as they can submit an interesting concept for a longer text, eg. a novel, a play or a collection of poetry and a large amount of writing examples. Only 4 to 8 candidates have a chance to start this program of 4 semesters. They attend group workshops designated to their literary project, and some classes about methods, poetics and aesthetics of literary writing, which is especially necessary for those who are not coming from another literary or cultural studies program.

As I mentioned before it has become important for the institutional legitimation of such university-based literary writing schools to have research projects connected to the institute. At the moment the DLL research group is concentrating on the historical aspects of teaching literary writing, as they happen to have this big archive of former activities during the GDR.

The list of graduates who succeeded at publishing their work and becoming literary stars in Germany is very impressive. That's why the Institute in Leipzig is by far the most known, the most praised and the most hated. Some of you might have heard the term *Leipziger Schule* by which is described a certain type of painting after the German Unification following the style of Neo Rauch who studied and taught at the Leipzig Academy for the Arts.

I think that the DLL made a big effort to professionalize contemporary literature and provide publishers and readers with fresh perspectives, as did the Leipziger Schule for Contemporary Arts.

Hildesheim

The second most important writing school is based in Hildesheim. It was developed by the German Studies Department in 1999 and its program differs from Leipzig. As its name, “Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus”, signifies, it is a combination of practical, journalistic and theoretical studies of literature.

One full-time professor, male, several assistant professors and a group of instructors are teaching a bachelor and a master program. Applicants for the bachelor program have to submit 20 pages of literary texts and have – if chosen – to undergo an interview, first about their own work, and second, about one or more examples of contemporary literature.

Students learn to write their own literary texts and writing about literature so the field of future professions for graduates is more widespread than in Leipzig. In addition, classes include a minor research project for students that is focused mostly either on the material turn, i.e. about the material conditions of writing, or the digital turn, i.e. the influences new and social media have on conditions of reading and producing texts. Compared to Leipzig the Hildesheim program offers a more functional approach and a discussion of the implications of the digital era on

the literary field. Students also have to work as interns at cultural institutions, in the media or event business, like publishing houses, literary festivals, newspapers or radio stations to learn about their structures and confront themselves with various aspects of the cultural field. This makes it easier to decide which professional way to choose after graduation.

To extend those practical involvements furthermore the teachers at Hildesheim established lit-radio, a web radio station completely run by students. Here they learn to produce features, work with words and sounds, write and realize radio plays. They are recording and documenting readings by known authors, interviewing representatives of the literary business and so on. The very important point of these options is that the conflict between the old-school-narrative-literature-and-analog-book-business and the e-book-publishing-and-using-digital-tools-as-inspiration-and-medium is not an issue. You are allowed and even encouraged to explore both.

As it is always hard to use conventional grading systems for creative work we should have a look at their evaluation system. In Leipzig it is done by combining attendance, contributions to the group discussion and for the major part the evaluation of the student's text production. Still a spectrum of 6 to 8 grades is used.

In Hildesheim attendance and continuity are important as well, but the student's text is evaluated in an extensive face-to-face-discussion with the teacher. So the student will be informed about the qualities and flaws of the text and is able to rework it.

In addition to workshops and seminars where group

work is necessary another way of teaching literary writing is promoted in Hildesheim: the so called mentoring. This teacher-student-relationship is very intense and demanding so in Hildesheim it is only offered to students on a higher level who already have a clearer understanding of their intention and more insight into the writing process. For students just starting their studies mentoring could be overstraining, and even hindering, too much information, too much input could produce stress, writer's block, and rejection, even when the mentor just advises to keep a journal or taking notes.

The diversification of the Hildesheim program is increased by four different types of master programs: you could attend either a program concentrating on cultural management (where you have the possibility to participate in a bilingual program, that is held in cooperation with Marseille) or you choose to concentrate on literary writing, or on the theoretical side writing about philosophy of arts and media, or you select a master program that focuses on the performative aspects of the arts.

Applicants have to prove that they are already experienced in producing literary texts and submit a proposal for a literary work and a research project as well. In an interview they have to persuade a group of teachers of their intention to concentrate on this work over a period of two years. The evaluation of this interview is even more formalized than in Leipzig.

Other special features that define the profile of the literary writing institution in Hildesheim are:

1. A literary magazine produced and written by students

that is well known in Germany's literary scene and read also by literary agents and editors.

2. A small publishing house organized by students and teachers to give them the possibility to edit their own books

3. A festival for young contemporary authors organized by students with readings, discussions, performances and a literary competition that is held once a year

4. Poeticon – an online-platform for poetics hosted by a professor and some students based on the notion of doing literature, i.e. process-orientated. This concept is influenced by the French theory of “critique genétique” i.e. the reconstruction of literary processes in historical texts in order to learn about the material and the medial qualities of communication. That's why poeticon does not describe rhetoric or aesthetics as abstract nouns but in form of verbs describing possible strategies of writing, for example: to improvise, to collect, to copy, to omit, to visualize, to quote etc.

5. Editors' conference: once a year editors of well-known German publishing houses meet on university grounds to discuss new trends in contemporary literature and the publishing business. Students organize it as well and there are complementary workshops about editing held by the invited professionals. So this is another way for students of getting connected to the literary business.

6. Last but not least, the already mentioned web radio: a multi-media-pool about contemporary literature and a very lively platform. Students learn to handle video

and audio tools, software, combining their data with the possibilities of the web, using elements of content management systems to explore new ways of distributing literature and documenting cultural life.

I think this very practical approach allows students of Hildesheim to react and participate directly and form connections all over the literary field. This is the unique feature of the Hildesheim university program for literary and journalistic writing.

Biel

The literary writing program in the Swiss city of Biel was established in 2006. From the beginning it offered a bachelor and a master program. As the Schweizerische Literaturinstitut is part of an academy of arts students have the opportunity to cross over to other art forms such as theatre, performance, music, dance, and develop unknown combinations, like dancing poetry etc.

The Director, female, is orchestrating a team of tenured mentors, teachers, and guest professors, many of them bilingual or even trilingual. On the one hand this program was always meant to mirror the multilingual environment of Switzerland, but on the other hand Biel's geographical closeness to France made it logical to establish French and German as working languages in seminars and workshops. Like in Leipzig, experienced authors mostly teach literary writing classes. The theoretical side of the program, like literary theory, analysis of texts and drama, literary criticism is carried out by professors of literary studies. Students are

encouraged to participate in transdisciplinary projects. In so called toolboxes the students acquire abilities in other disciplines like using the media lab, learning to draw or combining their written work with conceptual art. Up to fifteen students are chosen to start these studies each year. As you can see besides literary talent, studying in Biel requires openness to all arts and the commitment to work on an individual outcome. By completing their bachelor studies students should be able to work on a text from research, writing, reworking, to editing, publishing, promoting and performing it. They are taught to establish a literary and cultural network. Like Leipzig and Hildesheim, many graduates from Biel get publishing contracts and literary prizes. Not because they are trained to conform the literary market as critics like to complain, but because those literary writing teaching institutions are doing the work that was done by the editing houses themselves in former times. Publishers cannot afford discovering and mentoring young talents any longer, often because this takes time but moreover because the publishing business has changed a lot. The old traditional structure of a publisher patriarch leading a house, knowing all authors and dealing with them for a decade or more, is gone. Editors don't have enough time and are thankful for the professionalization of young authors that are or were students at university institutions. So are also literary agents who enjoy fishing in a pool of fresh approaches to writing.

To continue their studies in Biel, students can attend a master program of contemporary arts practice that is defined by a transdisciplinary curriculum in which they mix classes in literature, music, media arts, fine arts and per-

formance art to achieve a wider spectrum of artistic education. Students who want to concentrate on the textual components can choose a more text-orientated project to complete their master or even cooperate with translators.

But the very special feature besides its transdisciplinary and bilingual approach in Biel is the extensive use of mentoring. Because of the variety of artistic expressions, languages and personalities face-to-face-meetings between mentor and his protégé proved to be a better way of dealing with the student's needs. And mentoring means even more than just talking about examples of the student's literary production. As creativity cannot be thought without the personal and psychological preconditions of writing these aspects are dealt with as well. The mentor is helping the student to find out more about his intention, his personal writing style, his flaws and strengths. The line between the professional and the personal relationship is thin. At its best it could be an exchange not only about the student's text but also about questions of literary aesthetics, dreams, utopias. As there is no formalized education for Swiss mentors the process and outcome of this method is depending on the teacher's subjective disposition. Therefore the institute is doing research in the field of mentoring. By starting out with this teaching method known since antiquity the research project is meant to explore ways of transmitting experience and knowledge outside the theoretical or philosophical or pedagogical standard to find new perspectives on this dialog between generations of writers.

There are a lot of questions for a start. Like: What is mentoring in an artistic context? Does it mean to accompany, to support, and to give feedback to a student and

his writing? How does mentoring work? What does it take to be a successful model for both sides? Does it require sympathy, trust? What kind of experience is made in the exchange? Should the mentor be a mirror? Or should he concentrate on providing writing tools only? How does the feedback the mentor gets, influence his mentoring style? On the one hand mentoring is a very individual approach to the student's needs, on the other hand it is running danger to become too close, too exclusive; misunderstandings or even conflicts arise. How to deal with it? Is mentoring some kind of institutionalized friendship? How about the conflict between the artistic preferences of the mentoring author vs. his duty to offer a service to the student? Is the experience as a writer enough to become a mentor? Or: can experience be transmitted to a younger colleague? Will he feel spoon-fed? Fed up? Overwhelmed? As we have heard the creative process is a tricky one and mostly the very important steps happen at moments when you are just not too attentive, not too concentrated. So this is nearly impossible to recreate in a mentoring situation. That's why the mentees are advised to keep journals about their writing and thinking habits that will be analyzed then weekly or every two weeks with the mentor.

For the moment the director of Biel decided to employ different approaches by hiring experienced writers and recently graduated writers that are closer to their students by age.

The downside of mentoring is its huge financial burden for the institution. Mentors cannot be in charge of more than 4 to 5 students per semester. So the student-professor-ratio is very low. The Schweizerische Literaturinstitut

gets sponsoring for its mentors by the Swiss federal government. Otherwise it would not be able to maintain this effective but expensive way of teaching young writers.

Vienna

As I told you I got involved in teaching literary writing by working for the Vienna poetry school, that was initiated as an independent artists' project in 1991. Its founders had spent time at the Jack Kerouac School for Disembodied Poetics and met the poet Allen Ginsberg there. They were inspired to bring this concept and some of its teachers to Europe. So from the beginning this school was meant to be bilingual and when they started inviting teachers from Spanish- and French-speaking countries even multilingual. The Vienna Poetry School views itself as a "laboratory for inspiration," a place where people interested in writing can discuss possibilities and techniques of writing with artists, authors, and musicians.

In 1992, the first classes and an international symposium on the topic of the "teachability and learnability of literature" were held, a subject that was totally new in Europe at that time as formulated in a statement:

Literature is just as hard and just as easy to teach as music and the fine arts. Of course, the only thing you can't teach is talent. Talent is the prerequisite () (...). As in music and the fine arts, what you can teach in poetics is material experiences and approaches, questions of form as treated in poetics, aspects of linguistics and the psychology of language. Excursions into the

neighboring arts, intercultural comparative poetics, and - what to me appears absolutely essential - the critical examination of poetic tendencies and traditions." (Rühm, in Hitze/Trauner: Über die Lehr- und Lernbarkeit von Literatur, Vienna, 1993, pp. 27 ff.)

With these considerations and an expanded understanding of literature in mind, the variety offered at the Vienna Poetry School is not surprising: Classes by the Mongolian voice artist Saymko Namtchilak, even by pop stars like Nick Cave, Falco, and Blixa Bargeld were available alongside studies of Buddhist connections between meditation and writing held by Allen Ginsberg, underwater poetry, translation classes for comics into Viennese dialect and so on.

After the swearing in of the new coalition in spring 2000, in which the far-right-wing party came to participate in the Austrian government for the first time, classes of the Vienna Poetry School were cancelled out of protest against the anti-immigration position of this party and had been conducted exclusively over the Internet: "We said, 'we'll go into exile. But we'll go into exile on the Internet,'".

Since then it has also expanded the media possibilities of literature and language. But the Vienna Poetry School is more or less an institution with temporary workshops. Therefore it always wanted to bring this education on to a higher level and establish a university-based writing program in Austria. That's where we, a group of authors started out around 1999.

After years of discussion what a university program should include, of extensive meetings with politicians and university people, of overcoming mistrust and disdain we

finally found a university willing to cooperate. Like in Switzerland it was an academy of arts that wanted to extend its program and contribute to the tradition of experimental writing in Vienna, a tradition that in this city was and is livelier than in monocultural and monolingual Germany. Now the meetings with organizers inside the university institutions started. And it was a long way to come to terms with the needs of bureaucracy and moreover the severe strings that are attached to establishing a curriculum for creative work within the European Bologna-System.

The Austrian program started in October 2009 with 15 students who were selected in a 3-step-process out of 340 applications. Additional to the required literary text the applicants have to complete a written test and an extensive interview about their motives, their knowledge about literature, their commitment and writing habits. The students are able to finish their studies within 6 semesters earning a bachelor-degree for literary writing. As I mentioned the special feature the Vienna university program offers is its openness to cross-genre- and transdisciplinary literary forms, like experimental, performance and transmedial literature. The cooperation with other disciplines of art, like printing, painting, architecture, graphics, media art and theory, etc. is possible and encouraged.

Several art projects were accomplished: for example, the production of a literary card play in cooperation with the printing class or an exhibition of art works our writing students developed with their peers from graphic design classes, producing, wallpapers, illustrated notebooks, unusual traffic signs or text sculptures.

Compared to other university institutes for literary writ-

ing like in Biel or Leipzig the Vienna institute has just one full-time professorship that is divided into two half-time positions. Apart from financial reasons we decided to proceed that way to give teachers who are literary authors enough time to complete their own writing. Therefore Vienna depends on temporary lecturers to achieve a variety of teaching. Classes are mostly workshop-oriented that is working and discussing in groups and relying on mentoring to a lesser extent. It is definitely the smallest program compared to the Swiss and German institutions. There is no master program and the institute does not participate in any research projects.

MY TEACHING EXPERIENCES

After establishing this literary writing program in Vienna I could accompany our first student group from their beginning until graduation. Not everything worked out the way we thought it would when following our first curriculum. There were disappointments and misunderstandings. Some students wanted to act independently, some wanted to have more individual time for their own projects, they felt the program did take too much of their energy. Some wanted to write more in class. Some were complaining about too many rules, some were convinced they needed more structure and directives. Some were not satisfied with the topics the teachers provided. Some criticized their disorganized teaching or the different teaching styles they performed. That's why a lively line of communication between teachers and students is extremely necessary.

Most of those different reactions are sparked by the diversity of the student body. Some are coming right out of high school, some have previously finished other study programs, mostly literary or media studies, some already worked for several years as journalists, graphic designers, etc. Therefore their personal, professional and theoretical preconditions are diverging a lot. To balance those contradictory needs with the formal and financial possibilities required a lot of discussions and some changes in the curriculum. Freedom of choice for the students adapting to the severe criteria of the European credit point system was a challenge.

Another important point in the beginning is the learning of criteria about how to talk about texts in group sessions. Those criteria need to be laid out clearly to avoid touchy-feely comments made to harmonize the group or simply ideological contributions to get rid of competitors.

Most of the students' wishes for change happen during the first year when they have to get used to the system and their new role of understanding themselves as writers. Feelings of self-aggrandizement and extreme insecurity are normal reactions.

The artistic ability and certitude that brought them to be accepted in the first place is now questioned and very often shattered into pieces when brought to a test. Some think the solution is to resist these new influences and not taking the second step, some withstand the crisis looking for new impulses. Psychologically the first year is the hardest.

In the second year most of the students find their way of coping with the university and the class situation. Again, this is a problem of time management: you get so much

input, and aside from dealing with social issues, jobs etc. to support yourself, the time to process all those stimulations and procedures is too short. And there is never enough time and energy for reading in addition to the books you are obliged to examine for your classes. Furthermore the reduction of study times that was created to get students faster into jobs might be good for other faculties but not for the artistic fields. Artists and writers need time for detours, idleness, for retreat. If they cannot find a balance between job, social life, psychological growth and literary work their productivity and the quality of their texts might not be satisfying enough.

In the third year when students are focusing on finishing their studies by working on the biggest project they ever undertook they don't care so much about the institution any longer. Working with students on a higher level is what I call the happy year. For the teacher, I mean, because group work now is closer to the ideal situation of exchange. After having received and discussed the concepts for their novels, plays, collections of poetry or aphorisms or short stories in individual meetings we get together in group sessions every two weeks. Talking about connections between horses and teenage girls, about self-exploitation of the digital bohemia in preparation for a theatre play, for example. Or discussing traditions of erotic literature, implications of human trafficking and the limits of researching those fields without getting too much involved, in preparation for a novel. Or analyzing novels constructed by different perspectives or how the achronological narrative of pulp fiction influenced Jennifer Egan's writing and how pollution is so wonderfully depicted in Japanese animes.

As you can see the spectrum is always very wide when a group of creative minds gets together. For me it was a real pleasure to watch those students grow into their abilities over a period of three years.

And that's the difference to my teaching experience in Leipzig where I teach only every other semester. The situation there is always fresh and the group has to learn to interact in a productive way from scratch. But sessions once a week create an intense working situation really fast. As a temporary teacher you will not know that much about the student's personal situation and the group dynamics that took place before you started your class. You can only try to act in an objective and democratic way. After introducing each other and the topics and specifics of the seminar I mostly present additional theoretical and literary material, like in a class about "the uncanny". In the beginning we read some short stories by the French author Marie Ndiaye to learn about her techniques. We read a theoretical text by Tzvetan Todorov about the fantastic and the uncanny. We brainstorm about personal horrors, talk about zombies, and the political messages in contemporary TV-zombie-series. The next step is the presentation of student's texts, mostly one or two per session. When the group is small, like up to 12 persons I want each student to give feedback to the author before we are opening the discussion talking about the following: are we able to tag along the author's intentions? Do we understand what the text wants to transmit? What were its intentions? Did the text achieve what he set out to do? How well are different elements balanced and if not, what is the reason for it? What is too much? Are there any motives to emphasize on? Very often the be-

ginning of a text is more a contemplation what to do next. Sometimes the author could remove parts of it.

Reading the text closely and analyzing it I often compare to detective work. And talking about it in a group situation is some sort of collective reflection that could help the author to get a clearer picture of his text. After the discussion I want the student to rework his text and hand in the final version for grading. If they wish to discuss it with me face-to-face they can do so, but normally they get enough input from the group.

So what we perform in class is intensifying the author's awareness of his doing and his product.

I already mentioned the role of group size in teaching literary writing. My experience is that a group of 8 is perfect but at the university not realistic. A group of 12 is still possible to deal with. 15 persons are too much, but you can always find ways to handle it. However this is the limit. Often students who have problems to articulate themselves are left out in bigger discussion groups, and it is two or three trying to dominate the situation with their views. Then it depends on the teacher's skills to intervene and transform the session into an experience all participants can profit from.

Finally I want to talk about the teachers our institutions have to find, recruit and even to educate. Those very important persons should have a variety of abilities as there are: being a good writer; having the tools, language and intention to reflect writing; social qualities, like empathy, willingness to dive into topics that are not always their favorite ones; engaging a lot but not too much to continue their own literary work; dealing with young people's per-

sonal problems, confronting opposition without getting too authoritarian, and a certain openness to aesthetic concepts the teacher does not always agree with.

At the moment we can distinguish three types of teachers:

1. Authors who are autodidacts and very often approach students in either a very formal or a very personal teaching style.
2. Authors who graduated from literary or cultural or media studies and already have teaching experiences in those fields. They will be able to work in a more didactic way and provide more organized theoretical background information.
3. Authors who graduated from a literary writing program who have knowledge about the student's needs and the procedures of the program from their own experience.

I think a combination of those three types is the most interesting for students. But I also think that a more formalized education of literary writing teachers and mentors would be necessary.

As different as the teacher's approaches are, one thing is clear: In the long run his teaching will be more or less start affecting his own writing, for good or for bad. You never know. In my case I could say that I am reflecting my own writing now more. But the main point for me as a teacher is that I am enjoying the exchange with my students a lot, I like the variety of their thoughts, problems and productions. I like passing on my experience and knowledge to

their fresh minds.

And coming back to the opposition of my title: Gift of the gods OR creative lab: I think, teaching literary writing is to create an environment where the gods and goddesses of inspiration like to visit and give away their gifts unsparingly.

Sabine Scholl

AUTHOR AND TEACHER

Sabine Scholl studied German philology, History and Dramatics from 1978 to 1987 at the University of Vienna. In 1987, she received a Doctor of Philosophy for her work about Unica Zürn. From 1988 to 1990 she was a lecturer at the University of Aveiro in Portugal. Since 1990, she has been a freelance author/writer. In 1992, she took part in the Ingeborg Bachmann Competition (literature competition) in Klagenfurt, in 1996, she was a member of the jury. She has worked as a lecturer and professor in several universities. From 1996 to 2000, she lived in Chicago, from 2000 to 2001 in New York and 2003/04, 2006/07, 2013/14 in Nagoya (Japan). Currently, she lives in Berlin.

Sabine Scholl is an author of novels, essays, poems, plays and audio dramas and a member of the “Grazer Autorenversammlung” (Grazer writer’s association).

Fiona Hamilton

Words and thresholds

AN EXPLORATION OF WRITING PROCESS
AND PRACTICE

Writers are often cautious about analysing their writing process. Poet Seamus Heaney commented that:

[I]t is dangerous for a writer to become too self-conscious about his own processes: to name them too definitively may have the effect of confining them to what is named.

Heaney goes on to say:

Words themselves are doors: Janus is to a certain extent their deity, looking back to a ramification of roots and associations and forward to a clarification of sense and meaning (Heaney, 1980).

Indirectly, his metaphor says something about writing process: in engaging with words, the writer looks in different directions and across thresholds, perhaps steps across them. This observation has relevance for the therapeutic writing sessions in healthcare, community and educational settings that I facilitate, and in many other applications of

writing, where words can be portals at thresholds between different landscapes, inner and outer. The term ‘writing’ in these contexts can shed familiar identities and gain new ones. As well as being an art practised and honed by individuals for particular audiences, creative writing can be a collaborative process that enables participants to connect with others, make transitions, transform perceptions or actions, think ‘into’ and afresh about life experiences, move forward differently. Participants in writing sessions may not consider themselves ‘writers’ and their writings may be exploratory and unpolished. Therapeutic writing may enable a looking ‘inwards’ for the individual participant but it also looks ‘out’, enhancing awareness of the possibilities of language and social narratives and their interplay with personal narratives, and resourcing participants to become authors in contact with these. In this article I will draw on my experience as writer and facilitator to reflect on how therapeutic writing influences and challenges expectations of what writing is and what it can do.

WRITERS ON WRITING

As Mark Robinson points out in his research involving interviews with people in healthcare-based writing groups and people who described themselves as writers (Robinson, 2000), there are pressures within literary culture to see ‘writing as therapy’ and ‘writing as art’ as distinct. Creative writing programmes offer abundant information on the art and craft of writing, guiding students to write better or become more effective writers. Many offer discursive spaces

where students can examine what ‘better’ writing might be, which usually focus on writing as ‘written product’. When writers and writing teachers comment on the process of writing, they tend to concentrate on how they shape material, develop characters, consider form and overcome challenges of plot, phrasing, language or perspective. It is less common for published writers to reflect on their associated thoughts, recollections, feelings, physical sensations, or adjustments of perception during writing. It is also less usual for them to comment on partial, unedited, incomplete, or provisional texts. Reasons for this reluctance may include inherited romantic notions of the writer as an inspired and struggling individual prone to bouts of inspiration that cannot, and should not, be analyzed. In a squeezed and rapidly changing publishing marketplace, there are arguably few incentives to expose or ruminate on writing process. The reluctance may also stem from a wish to distance the art of writing from writing as therapy, which is often caricatured as an introspective pursuit in which artistry and quality are subordinated to emotional catharsis.

However, when writers do comment on effects of writing process, their observations sometimes hint at experiences that might partially close the writing as art/therapy gap and allow connections to be made across this divide. For many, writing does influence ways of thinking and feeling. Joan Didion remarks: “I write entirely to find out what I’m thinking, what I’m looking at, what I see and what it means. What I want and what I fear” (2012) and Don de Lillo says: “I write to find out how much I know” (1991). Jonathan Rosen comments on “the painful paradox that to write about the world, you have to retreat from it” (2001)

but this reclusive writer does not so much exclude the ‘outside’ as bring it ‘within’ - he notes the curious inversions that occur: “Play is work; inside is outside; indolence is activity”. Other writers literally move into the outside world as part of their writing practice, requiring stimulation from physical interaction with environments to feed their writing. Joyce Carol Oates has explored how writing and running are complementary activities (1999) and Annie Proulx describes driving around in a truck without a particular destination in mind as part of her writing process: “what you see are signs, not direction signs but the others, the personal messages” (1999). Her depiction of herself, the writer, as a reader-of-landscapes, alert for nuances in the surrounding environment, eternally curious about things, people, objects, processes, resonates with characteristics of therapeutic writing, where attention to what is ‘out there’ (in the room, in a group, in past experience, in the environment, in the media, in literature) alternates with contemplative acts of writing and reflection, allowing new matrices of meaning to emerge.

RHYTHMS OF WRITING

As long as ‘therapeutic’ is associated primarily with self-scrutiny, writers are perhaps wise to keep their distance. After all, why should an artist explain, demystify, or deconstruct their own artistic process? Heaney’s warning about the dangers is echoed by many writers including poet Don Paterson in his T S Eliot lecture in 2004:

[T]he systematic interrogation of the unconscious, which is part of the serious practice of poetry, is the worst form of self-help you could possibly devise'... If you want to help yourself, read a poem - but don't write one (Paterson, 2004).

I will argue that therapeutic writing does not so much invite 'interrogation of the unconscious' as offer reflective spaces where inner and outer landscapes of feeling, thought, experience and environment may be explored, ruminated on, shared, discovered, revisited and reconsidered, and acted in and out of. Writing in this context is a consciously social and collaborative act and can take many forms, in many settings. It might be a walk in a park during which natural objects are picked up, closely observed, gathered, and written about, then observations shared with others. It might be the making of a collaborative poem by people who share one type of experience but are diverse in other ways. It might be writing with the aim of solving a problem or envisaging the evolution of a project or organisation. Perhaps the 'reflective spaces' of therapeutic writing, as well as being thought of as physical and mental arenas, might also be conceived as 'reflective rhythms' or orchestrations of words and not-words, since a typical therapeutic writing session involves pacing activities to allow participants to move between absorption in writing and reflection on it. In the gaps between activities and in pauses in conversation or writing, an additional mode of thinking is engaged in. In this process there are opportunities to explore personal meanings and sense of self and situation. Brian Keenan, who was taken hostage for four and a half years in Beirut from 1986-90, writes eloquently of begin-

ning such a process in a prison cell in his head rather than with pen and paper:

I would record the half-heard words in my head. I would record my feelings, never trying to work them into a structured language or comprehensible form

What emerged was

a rigmarole of confusing ideas, of abstract thinking, of religious mania, of longing, of grief for my family, so much of it incomprehensible to me but there in front of me, a witness to myself

Eventually, a dim sense of coherence, mixed with continuing confusion, was discernible to him:

Here in all this confusion some veins of life held everything together. I don't fully know what it was, yet remember feeling that in these strange pages was a whole human being (Keenan, 1993).

The intrusive interrogative gaze belonged to those who were holding him captive, not to writing itself, or to his reflections on his writing. These offered a gentler way of looking at his situation. A barely perceptible sense of 'a whole human being' emerged. The interweaving of reading with writing in a repetitive process of revisiting is highlighted by poet John Burnside:

[t]here are poems that, on repeated reading, have gradually revealed to me areas of my own experience that, for reasons both

personal and societal, I had lost sight of; and there are poems that I have read over and over again, knowing they contained some secret knowledge that I had yet to discover, but refused to give up on (Burnside, 2012).

Oscillation between immersion in writing and a obtaining a chink of reflective distance from the writing is familiar to most writers, but desired outcomes determine whether the writer is mainly looking for insights into how to ‘write better’ or how to understand or feel or live better. In therapeutic writing this oscillation is encouraged: between a more ‘felt sense’ and a cognitive appreciation of what has been written; between identities as ‘writer’, ‘reader’, ‘person’ that keep in mind all of these, in the presence of an attentive other. In stepping back from the words to read them, the writer moves out of the landscape she is both inside and creating, to a position where she can survey that landscape and consider it afresh. The ‘looking around’ may happen in conversation with others in a group, with a facilitator, in further writing, or in forms of repetition that expose varieties of readings within a single text. Celia Hunt identifies these different modes using the terms ‘reflection’ and ‘reflexivity’, where the latter involves being

[A]ble to switch back and forth fluidly and playfully from one position to the other, giving oneself up to the experience of ‘self as other’ while also retaining a grounding in one’s familiar sense of self (Hunt, 2004).

The oscillating states, deliberately attended to within the writing process, have been identified in other therapeutic

domains as a movement “between absorption in the flow of experience and the capacity to ‘step back’ and reflect upon it” (Bondi, 2013). The interplay between different modes of thinking might be broadly characterised as ‘affective/imaginative/imagery-rich’ and ‘conceptual’. Researchers with diverse interests have much to offer practitioners who seek to understand this better and while many will be familiar with Jung’s (1961) ideas on active imagination it would be fascinating to explore different domains such as the mathematics and philosophy of Gilles Chatelet (2000) in cross-disciplinary inquiry. This interplay of writing and reflection modes can bring about a tentative, gradual movement towards new meanings in therapeutic writing sessions, whose approach owes much to poetics as described by writer and practitioner Graham Hartill, where

[t]he stress is on process as much as on outcome. For us the term implies an engagement with the work that has no predefined formal outcome (Rapport & Hartill, 2010,32).

In repeatedly and deliberately engaging in this process, participants experience firsthand how they both influence and are influenced by their narratives, and then go on to ‘re-read’ these narratives from a slightly adjusted position, in the presence of others who may also contribute to fresh readings. Far from being plunged into excessive scrutiny of inner worlds, or expecting to find ‘neat and tidy’ renditions of experience or coherent forms or ‘answers’, participants are encouraged to stay with a process in which new perspectives and forms unfold through participation, and where ‘unfinished’ or partially coherent utterances are val-

ued and attended to. This is particularly important when working with people in health and social care settings. Anne Whitehead's discussion of pathography (Whitehead, 2013) highlights how people's experiences of illness can be disorientating and chaotic. Narratives may not only be devices for imposing control or mastery, but modes that can themselves reflect chaotic and contingent experience. Whitehead argues for more diverse literary forms and styles "encompassing more fragmentary or mixed-media narrative modes", making the creative space accommodating of both mystery and new insights. I believe that writing sessions can accommodate what is not written, pauses, blank spaces, hesitation, and not knowing - and that acknowledging that these too can be a significant part of a person's or group's narrative can itself be therapeutic. Writing thus provides in microcosm an experience of living, in which each grasped experience is also part of a flux. Therapeutic writing allows participants to attend to moments and their own responses in their own time. When the intention is not to edit and redraft writing for an audience outside the room or distant in time, there is an attention to the here-and-now and potential for reflexive approaches to self:

The wonderful thing about writing is that it forces you to confront yourself in a way you don't usually have to. (Rosen, 2001.)

The physical contexts for writing may be rooms in hospitals, prisons, residential homes, schools, homes, outdoor settings, and more. The mental-spatial contexts are infinite imagined spaces, discursive and communicative forums,

opportunities to consider and reconsider, and to play. All of these influence creative process and perceptions of writing and invite the important question raised by Alan Bleakley in his investigation into creativities in higher education (Bleakley, 2004): “Why is one kind of environment considered ‘creative’ and another not?”

WRITING AS A MEDIUM FOR REFLECTION

In research with international students at a British university it was noted that “through writing, protagonists have access to a powerful medium for reflection on who they are within the world they find themselves in” (Lago, 2004,100). The study identified three main helpful effects of writing: as a psychological ‘container’; as a source of enhancing personal understanding; and as having an interpersonal value’. In this study, students’ responses indicated that they found writing helpful in dealing with challenges to personal identity as they adjusted to living in a different country. Writing was also a medium for reflection on how expression in a mother tongue, in dialects, and in the host country’s language, influenced sense of identity and meaning. Similar findings emerged in a survey of feedback from forty participants who attended sessions I facilitated in a hospital and a primary healthcare centre between 2007 and 2011. Their responses to what they found useful or valuable showed six main themes:

- Opportunity to reflect on or revise personal narratives

- Opportunity and ways to express feelings and thoughts
- Positive change in emotions and confidence
- Artistic pleasure, distraction
- Being listened to/sharing with others
- Developing resources for self-care (Hamilton, 2013).

‘Therapeutic writing’ is a broad term and one that can have many different emphases. I will briefly outline some of these before going on to explore how writing can be a powerful medium for reflection. The term ‘therapeutic writing’ is regularly used to encompass aspects of ‘expressive writing’ as coined and implemented by James Pennebaker (Pennebaker, 2004), ‘poetry therapy’ (Mazza, 2003), ‘bibliotherapy’ (Hynes & Hynes-Berry, 1994/2012), ‘writing for wellbeing’ (Lepore & Smyth, 2002), ‘reflective writing’ (Bolton, 2010) and ‘journal therapy’ (Thompson, 2010). A variety of disciplines have engaged in research or writing on the applications and effects of writing, for example Medical Humanities (Hamilton, 2013), Social Sciences, Psychology, Narrative Studies (Bruner, 1991), Medicine (Greenhalgh & Hurwitz, 2000; Charon, 2007), Holistic Healthcare (Hamilton, 2012). According to Hartill, creative writing for therapeutic purposes includes:

[s]ongs and incantations, fairy tales and conversations, testimony, poetry and stories; and that is not the prerogative of any one gender, caste, race or age-group. This is an expansive apprehension that includes, but is in no way confined to, the literary as it is commonly understood; in fact, it can be said to present a different paradigm as to what ‘creative writing’ means. Cre-

ative writing for therapeutic purposes is both singular and collaborative; it speaks from and to the individual and the social group; it can be text and performance. It can be an agency of truth and growth (Hartill, 2013).

Therapeutic writing facilitators in the UK are increasingly part of the arts in health movement which is growing in response to government and other concerns about health and wellbeing, illness prevention, self care and the needs of an ageing population. In the UK writing facilitators acquire skills and qualifications via a variety of pathways as there is no current professional accreditation procedure. Lapidus (www.lapidus.org.uk), the national organisation for writing for wellbeing, provides an ethical code and information on core competencies for practitioners (French, 2011; Flint et al, 2004) which emphasize ethics, safety, self-care, offering choice to participants, and knowing when to refer to other professionals. Metanoia Institute, Ty Newydd Writer's Centre and Orchard Foundation provide tuition and resources for future practitioners. The accreditation model of the US, where poetry- and biblio-therapists are trained and accredited via the National Federation for Biblio/Poetry Therapy, has been posited by some in the UK as a way to promote professional recognition and maintain standards for literary arts practitioners (as well as people with therapeutic qualifications who wish to incorporate writing into their practice). In discussions about accreditation, interpretations of terms 'therapeutic' and 'therapy' are important. The word 'therapeutic' in relation to writing activities does not imply that writing itself is modeling itself as a therapy in the mode of existing therapies. It is true that 'therapeu-

tic' effects of writing are frequently described in terms of effects on individual 'inner life':

The word 'therapeutic' here denotes beneficial psychological change, which might include inner freedom, greater psychic flexibility, a clearer or stronger sense of personal identity, and an increased freedom to engage in creative pursuits (Hunt, 2000: 12–13).

However, introspection is not the only focus of therapeutic writing. Its techniques can be applied in outward-looking ways such as shared storytelling, teamwork, problem solving and deconstruction of habitual shared narratives (Gersie, 1997; Parkinson 2009; Bolton 2010). They may explicitly attend to the wellbeing or otherwise of groups, organisations and societies as well as that of individuals, and will recognise the interdependence of these. Therapeutically-oriented writers are interested in writing that might, according to John Dewey

[g]enerate a new relation between a human being and her environment - her life, community, world - one that 'makes possible a new way of dealing with them, and thus eventually creates a new kind of experienced object, not more read than those which preceded but more significant, and less overwhelming and oppressive' (Clandinin & Rosiek, 2007).

Facilitators bring literary knowledge, skills as writers, groupwork skills, and awareness of therapeutic dimensions and adapt these to attempt a variety of aims in different settings, for example (a small selection):

- Writing with people experiencing chronic or life-changing illness who wish to explore aspects of identity, body or relationship through writing, The Heart Felt Project in Bristol created a ‘virtual community’ by inviting people to make a representation of a heart that evoked a significant moment in their life and to write the story of the moment to attach to it. Participants included groups in GP surgery settings. A book and exhibition arose out of the project.
- Writing with prisoners seeking an outlet for creativity and to enhance expressive skills through reflecting on life experiences, or to write stories for their children from whom they are separated through the Storybook Dads/Mums scheme with the Writers in Prison Foundation.
- Writing with medical students seeking to understand and work with patient groups such as adolescents or older people, or complex conditions such as eating disorders or dementia, by engaging with patients’ writing and creative artefacts and being encouraged to be reflective and creative themselves in response. This can link with parts of the medical curriculum where scenarios have to be assessed and choices of professional action taken.
- Writing with employees in organisations or professional groups such as sports players seeking to envisage how they can evolve and improve their practice by finding metaphors to express aims, core values and roles and access a felt sense of the shared endeavour.

Facilitators of therapeutic writing aim to put themselves at the service of the participants and create a sense of parity of interaction and co-discovery in which the worth of each human being's stories is acknowledged. Researchers working at the interface between social science and literature such as Sparkes (2002) and Siddique (2011) highlight the delicacy required when engaging with complex personal stories, and facilitators can learn from their insights. Toll-ich (2010) offers valuable guidance on ethical considerations for researchers working with others' stories, and raises questions about ownership of stories which is pertinent. Siddique describes work as researcher employing ethnography and autoethnography in the field of counselling and psychotherapy (2011) and her account provides useful indications of the delicacy, awkwardness and transformative potential of occupying an 'in between' position and attending to different levels of narrative while being also listener, observer, co-creator, and reflective writer. Facilitators need to be aware of the pitfalls as well as rewards of writing as highlighted by researchers in medical education (Salmon & Young, 2011) and work ethically.

In sessions, the experience of authoring can be undertaken experimentally, playfully or seriously. This experience, particularly for marginalised or disadvantaged groups, is itself potentially therapeutic. It can disrupt uncomfortable past experiences of 'not being good enough' to write which many experience at school, or conditions that inhibit people from speaking authentically and being heard. This space may resemble Winnicott's 'potential space', a threshold or intermediary space between 'inner' and 'outer' phenomena (Winnicott, 1974) and where the act of en-

gaging with both may influence the potential space itself. One ‘therapeutic’ effect may be to reveal the interconnect-
edness of social and individual stories to participants.

I will now describe some writing activities in sessions to give some examples of therapeutic writing techniques in practice and suggest how we might use work in related fields to understand some of the effects of this type of writing.

REVISITING, RUMINATION, REPETITION

In therapeutic writing sessions there may be repetition, revisiting themes, or shifting from ‘jottings’ and scribbles to more coherent accounts or forms which are structured to encourage participants to discover elements of thought and feeling that were not previously fully evident to them.

An exercise I regularly use involves giving ‘starter words’ which participants use to write a list. The starter words are ones that have been used in conversation and have some ‘live’ relevance for the person. I ask them to write these at the beginning of each new line, repeating them over and over. Often, participants become more adventurous or later with their ideas as the list progresses. There may be a sense of liberation as simple nouns give way to verbal constructions, more abstract associations, and metaphors. Sometimes ‘nonsensical’ statements are introduced. In one session I brought a bowl of objects and the participant chose to pick out a key. He then wrote a short description of it by observing it closely. Next, I invited him to write in the list form. Here is an extract:

*A key opens a door
A key can be ordinary
A key can be made of brass
A key can be for your front door or your garage door
A key has small teeth in a pattern so you can open your door
A key is hard to tell from another key
A key will be recognised by its lock instantly*

The ensuing conversation allowed themes of being ‘just like others’ and ‘being recognised’ to be aired. The repetition had encouraged the writer to stay with the topic. Recently I tried this type of exercise myself with the starting point ‘writing is’. My first line was ‘writing is marks on the page’, and this led on to:

*writing is a pictogram
it can swerve
curl
curve
be straight
loop
double take
dot
underline
it can leave a trace
it can leave a trance
it can dream
it can imagine*

I gave myself five minutes to write and ended up with nearly three pages of short lines. Reading the words through afterwards, I noted some themes: the sounds of words; the

ability of writing to make one feel either powerful or insecure; writing's combination of mobility and fixity. I felt that if I had been asked simply to speak about writing I would have been unlikely to come up with many of these observations. I did a preliminary thematic analysis of my list and identified the following themes:

marks and traces
physicality and dynamism of mark-making and marks
trance, dream, imagining
surrender
control
sounds
collaboration and connection
paradoxes
freeing
weaving

In reflecting further, I made connections between these words and metaphors of skating and of knitting that held significance for me. I had previously used these in poems I had written about family stories and people. I recognised that both metaphors related to the act of writing. Skating evoked etching lines on a horizontal surface, with other layers of earth/history below. Knitting was an activity of a group of storytelling women whose 'scooping up' of snippets of life story resembled the way a knitter scoops up a stitch and links it into a new one in repeating sequence. Already, my reflections were opening up many dimensions and connecting them to the here and now.

In another exercise, participants were invited to write

about a significant but not traumatic recent experience in four bouts of five minutes, with a gap in between each. Their observations afterwards showed how their feelings about the experience changed as they repeatedly wrote - some became bored and then more experimental in their writing, others noted how they felt differently as they explored different facets of the original experience. The exercise was used partly to introduce the work of James Pennebaker, as this exercise bears some relation to his protocol for expressive writing, which has generated much valuable research into writing's effects (Lepore & Smyth 2002). Pennebaker was interested initially in the idea that expressive writing can be beneficial in preventing stressful inhibition of difficult emotion. His later investigations were into new understandings of emotional events; how familiarization with trauma can render it less troubling; and the importance of converting experience into language for psychological health.

Firsthand accounts of writing following trauma describe how initial shock and feelings of chaos can change as writing and reflection progress (Etherington, 2003; Bolton 2010: 77; Lingle Ryan, 2009). Psychologists and narrative therapists have described ways of working with grief and loss which focus on first person accounts and invite elaboration and 'thickening' of stories (Neimeyer, 2001; White & Epston 1990). These techniques include writing alongside talking, exploration of language and metaphors, visualization and revisiting narratives.

RECONSTRUCTION AND RE-CREATION

Writing may enhance awareness of memory processes and bring reactions of surprise or wonder ('I didn't know I was thinking about that', 'I haven't thought of that for ages'), fascination, discovery ('this is really interesting - it relates to what I've been concerned about recently') or altered perspectives ('it seems different when I think of it like this'). Close observation of a nearby object can bring about not only different ways of seeing but different ways of looking. I invited a group to look at their hands and write words that came to mind for three minutes. The length of time means the writer has to write in an associative, non-directed way for longer than the time it takes to record their initial observations. Here is one participant's list:

touch
warmth
piano
formal
light
bird
flutter
bump
bone
vessels
channels
knock
baby
mark
touch

knuckle
pucker
skin
fold
loose
shape

The participant observed afterwards how the words ranged from the tangible and nearby to associations such as ‘bird, flutter’ that evoked other times and places, and that the act of relating to her hand in this way was new to her. Another exercise invites participants to move around the room and write about ‘items not normally noticed’. One participant wrote:

[C]rumb, wooden stirrer, plastic lid, torn paper sugar sachet, dust, specks on window, sound system we haven't played music on, fourth raindrop from the left, puddle that will be here for one day only, sound of van's engine, the way a gull rotates its wings doesn't just flap up and down, twenty fifth raindrop on that bit of pavement, door jam (but I did notice it), my feeling about this room, the lack of a word for that feeling.

There are many ways the facilitator can invite refreshed looking or perceiving. Writing from a line in a poem invites a new reading of that poem. Writing about a person one sees around but doesn't know well, and then from that person's perspective, involves making connections between ‘self’ and ‘other’. Researchers in social sciences have explored how writing can be a way of ‘thinking differently’, for example Laurel Richardson, who suggests some ways of

‘using writing as a method of knowing’ including swapping tired familiar metaphors (such as ‘theory as a building’) for strange and different ones (‘theory as a tapestry’, ‘theory as an illness’, theory as story’, or ‘theory as social action’(Richardson & St Pierre 2005, 973).

Apparently simple writing exercises can provide experiential opportunities to think differently and make new connections. Geri Chavis explores how in writing sessions creative juxtapositions can engender connections between seemingly disparate and disconnected objects, things, words, experiences or people so that

[w]e show our courage to face the ambiguity and complexity that constitute human existence and open the door to new possibilities for increased understanding (Chavis, 2013, 161).

Heaney’s metaphor of doors and thresholds seems apposite. Therapeutic writing practitioners help to design alternative writing spaces with ‘an attitude of knowing that other possibilities, interpretations, and ways of explaining things are possible’ for the individual in a network of relationships. Clandinin and Rosiek’s discussion of ‘Borderland Spaces and Tensions’ points to how institutions and groups can be ‘fraught with power struggles over whose voices are worth listening to’ (Clandinin & Rosiek, 2007, 46). Therapeutic writing sessions may open doors in and out of these spaces. Writing techniques are encouraged in some spheres of medical education: Greenhalgh and Hurwitz propose a number of beneficial effects of paying close attention to narratives, or patients’ stories: in patient-doc-

tor consultations they can ‘allow construction of meaning’; in the education of patients and professionals they may ‘enforce reflection’; in research they may ‘set a patient-centered agenda’, ‘challenge received wisdom’ and ‘generate new hypotheses’ (Greenhalgh & Hurwitz, 2000, 7).

Making meaningful connections across ‘thresholds’ in expressive writing can be seen as ‘acting, an experiment through the ‘cloud of unknowing’ (Ihanus, 2005). The process also accommodates and acknowledges states that are not comfortable or resolved. The way in which ‘counter-narratives’ in our lives can “surge into reflection, infusing one’s history with new meaning, complexity and depth” (Adams, 2002, 5) can be unsettling as well as lead to greater integration. Writing may involve not writing. The important thing is that therapeutic writing offers space to ‘take the space’, including the pause between words, the moment of quiet in a dialogue, the empty page. Writing may not merely be pen on page, or even words alone. I use pen and paper, and also from time to time use clay, pictures, collage, wire, objects, a walk in city or countryside, natural phenomena, movement and music.

WRITING AS PERFORMANCE

‘Performance’ can be as simple as reading out a piece of writing to an attentive other. It can be a more elaborate group performance. Nicholas Mazza’s poetry therapy model proposes a Symbolic/Ceremonial stage which attends to performative dimensions such as storytelling and expansion of metaphors (Mazza, 2003). For David White,

performance, and witnessing of writing, is seen as an integral part of ‘shaping lives and relationships’, not merely a description of what is happening or has happened, nor indeed as artefact per se. (White & Epston, 1990, 12). These modes suggest how writing with a therapeutic aspect can be about addressing shared or conflicting group stories and re-reading or re-writing cultural narratives that influence the individual.

Poet Gillian Clarke recounts how when she was giving a workshop in a mental healthcare setting, a man who had been traumatised and had not spoken for years suddenly started reciting Wordsworth’s ‘Daffodils’. Her poem ‘Miracle on St David’s Day’ describes the moment:

*Like slow
movement of spring water or the first bird
of the year in the breaking darkness,
the labourer’s voice recites The Daffodils’. (Clarke, 1985)*

In the poem the listening nurses are ‘frozen, alert’ on hearing the man speaking. It is as if the actual daffodils outside have become temporarily stilled in response, awed, receptive and momentarily dumb themselves, implying the converse, that flowers actually ‘speak’. The poem evokes a sense of profound connection arising from the moment of unexpected, feared, yet welcome utterance from a previously silent person, which both stills and eventually generates new writing. It evokes a number of interwoven readings and writings clustering around a transformative moment. Dewey described ‘a changing stream that is characterized by continuous interaction of human thought with our per-

sonal, social, and material environment' (Clandinin & Rosiek, 2007) and this can be prominent in therapeutic writing process.

The voicing of words can be significant: the writer reads out, is heard, hears themselves read. Novelist Jane Smiley describes how she discovered this to be helpful in writing her novel 'The All-True Travels and Adventures of Lidie Newton':

Through this I came to see novel writing as more like running water through a hose than putting objects into a box. Because I spoke the novel as it came out, I was also more aware of how it went in: of the questions I asked people and their answers, of the things I observed and used, of what I eavesdropped upon and read and cooked together into the day's offering (Smiley, 1999).

Reading aloud to another became part of her creative process of discovery, a performance of a kind, before the story reached its reading audience. Voicing words is a way of embodying them involving breath and vocal chords, and eardrums' vibrations and movements in the air between speaker and listener. In therapeutic writing sessions I often invite participants to read silently first and then give opportunities for reading aloud. The sense of connection within a group can be greatly enhanced through writing, then reading out, a group piece, particularly if the group co-creates a chorus that is spoken in unison. Personal narratives are thus situated in wider contexts and networks in a kind of 'balancing act' that 'works to hold self and culture together' and that 'creates charged moments of clarity, connection, and change' (Holman Jones, 2013). As facili-

tator I can highlight varieties of readings of texts and texts' connections to other narratives, noting without necessarily making this explicit that each text can be, as Holman Jones says 'an ensemble piece. It asks that you read it with other texts, in other contexts, and with others. It asks for a performance'.

(EXTRA) ORDINARY STORIES

The constructivist view of storying human lives that underpins the work of narrative therapists David White and Michael Epston proposes that psychological health relies on the creation and maintenance of meaningful narratives:

[i]n order to make sense out of our lived lives and to express ourselves, experience must be "storied" and it is this storying that determines the meaning ascribed to experience (White & Epston, 1990, 9–10).

Narrative inquiry research has paid attention to the rich stories in 'ordinary life':

Narrative inquiries (are)...not only a valorizing of individuals' experience but also an exploration of the social, cultural, and institutional narratives within which individuals' experiences were constituted, shaped, expressed, and enacted - but in a way that begins and ends that inquiry in the storied lives of the people involved (Clandinin & Rosiek, 2007, 42).

Therapeutic writing facilitators have privileged access to participants' responses to the process. To understand these processes and effects in detail requires expertise from various domains – from psychologists, literary specialists, narratologists, social scientists, neuroscientists and neuropsychologists, therapeutic writing practitioners and writing participants themselves. Novelist George Saunders commented in his acceptance speech for the Folio literary prize for English-language fiction 2014 on how fiction and literature can remind people, in spite of much public discourse to the contrary, that 'we're not separate, we're connected' and described how the act of writing involved a process of 'softening the borders' between himself and other people. Discourses about mindfulness, whole person healthcare and writing as ecological process are gaining prominence, while long-standing organisations such as PEN and Survivors' Poetry afford marginalised groups opportunities to express themselves and be heard. Whether the therapeutic element consists of individuals experiencing connection with others in a group, or of their noticing 'roots' back in time, or 'clarity' about future direction, the shared experience can, as Brady (2005, 998) suggests "move the discourse to what defines us all - what we share as humans". Writers, whatever their context, however they identify, are in some sense saboteurs of the familiar and habitual, explorers in language intent on "rescuing truth from the over-familiar, to make it fresh and strange, to revivify language and narrative" (Rapport & Hartill, 2010). Doubts about therapeutic effects of writing that stem from an interpretation of therapeutic that is closely allied with popular 'self-help' do not sufficiently take account of the details of this writing practice and its

contexts. The process of writing and reflection as described can expand awareness of how stories, narratives, telling and receiving, are social acts and co-constructions of meaning, and that they can be dismantled as well as created. It can make more available a sense of choice about revising or re-vivifying narratives, not only within individual lives, but in communities, and to people for whom the identity 'writer' is not a given. Writing in this way is not only about 'turning inwards' but also about 'looking out'. It is experienced as a process that perpetually resists attempts to enclose it in a static form, reminding participants that all narratives, whether seemingly ordinary or exuberantly extraordinary, can occupy a space both provisional and meaningful.

*Fiona Hamilton is a writer, tutor of Creative Writing for Therapeutic Purposes with Metanoia Institute, London and Bristol UK, director of Orchard Foundation (www.orchardfoundation.co.uk) and therapeutic writing practitioner in healthcare and education settings. She was Chair of Lapidus UK 2010-13. Her story in verse 'Bite Sized' is forthcoming (September 2014) with Vala Publishing.
hamiltonfi@yahoo.co.uk*

REFERENCES

- Adams, M. (2002) "Introduction: Counter-narratives and the Power to Oppose" in *Narrative Inquiry* 12(1) (pp.1-6). Amsterdam: John Benjamins.
- Bleakley, A. (2004) "Your creativity or mine?: a typology of creativities in higher education and the value of a pluralistic approach" in *Teaching in Higher Education* 9:4 (pp. 463-475). Taylor Francis Online.
- Bolton, G. (2010) *Reflective Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bondi, L (2013) "Research and therapy: generating meaning and feeling gaps" in *Qualitative Inquiry* 19 (1) (pp.9-19).
- Brady, I. (2005) "Poetics for A Planet: Discourse on Some Problems of Being-in-Place" in N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Sage Handbook of Qualitative Research* (pp.979-1067). Thousand Oaks: Sage.
- Bruner, J. (1991) "The Narrative Constructoin of Reality" in *Critical Inquiry* (18:1) Chicago: University of Chicago Press.
- Burnside, J.(2012) How poetry can change lives. (Accessed 28 August 2014). <http://www.telegraph.co.uk/culture/books/poetryand-playbookreviews/9020436/How-poetry-can-change-lives.html>.
- Charon, R. (2007) "What to do with Stories" in *Canadian Family Physician* 53(8): 1265-1267.
- Chatelet, G. (2000) *Figuring Space: Philosophy, Mathematics, and Physics*. Trans. Robert Shaw and Muriel Zaghera. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Chavis, G.G. (2013) "Looking out and looking in: Journeys to self-awareness and empathy through creative juxtapositions" in *Journal of Poetry Therapy* 26: 3 (pp.159-167). Philadelphia: Taylor Francis.
- Clandinin, D.J and Rosiek, J (2007) "Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions" in *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (pp. 35-75). Thousand Oaks, Ca: Sage.

- Clarke, G. (1985) *Miracle on St David's Day* in *Collected Poems*. London: Carcanet.
- DeLillo, D. (1991) in Leith, W. "Terrorism and the Art of Fiction" in *The Independent* 18 Aug 1991.
- Didion, J. (2012) "15 famous authors on why they write" (Accessed 28 August 2014). <http://flavorwire.com/303590/15-famous-authors-on-why-they-write/>
- Etherington, K. (2003) *Trauma, the Body and Transformation*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Flint, R., Hamilton, F., Williamson, C. (2004) Core competencies for working with the literary arts for personal development, health and well-being. (Accessed 30 August 2014). <http://www.orchard-foundation.co.uk/New-Page-3.htm>
- French, W. (2011) *Getting Started as a Writer in Health and Social Care Settings*. (Accessed 30 August 2014). <http://www.orchard-foundation.co.uk/New-Page-3.htm>
- Gersie, A. (1997) *Reflections on Therapeutic Storymaking*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Greenhalgh, T. and Hurwitz, B. (2000) *Narrative based medicine*. London: BMJ Books.
- Hamilton, F. (2012) "Language, story and health" in *Journal of Holistic Healthcare* 9[2] 17-21.
- Hamilton, F. (2013) "The Heart of the Matter: Creating Meaning in Health and Medicine Through Writing" (pp156-157) in *Medicine, Health and the Arts*. London: Routledge.
- Hartill, G. (2013). Unpublished.
- Heaney S (1980) "Feeling Into Words" in *Preoccupations: Selected Prose 1968 – 78*. London: Faber and Faber.
- Holman Jones, S. (2013) "Autoethnography: Making the Personal Political" in N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Sage Handbook of Qualitative Research* (pp.763-791). Thousand Oaks: Sage.
- Hunt, C. (2000) *Therapeutic Dimensions of Autobiography in Creative Writing*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hunt, C. (2004) "Writing and Reflexivity" in *Creative Writing in*

- Health and Social Care ed F. Sampson. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hynes, A. M. & Hynes-Berry, M. (1994/2012) *Biblio/poetry therapy: The Interactive Process: A Handbook*. Clearwater, MN: North Star Press of St. Cloud.
- Ihanus, J. (2005) "Touching stories in biblio-poetry therapy and personal development" in *Journal of Poetry Therapy* 18:2 (pp.71-84) Philadelphia: Taylor Francis.
- Jung, C. (1961) *Memories, Dreams, Reflections*. London: Random House.
- Keenan, B. (1993) *An Evil Cradling*. London: Vintage.
- Lago C.O. (2004) "When I Write, I Think: Personal Uses of Writing By International Students" (pp 95-105) in Bolton, Howlett, Lago & Wright (eds) *Writing Cures: An Introductory Handbook of Writing in Counselling and Therapy*. London, Brunner Routledge.
- Lepore S. J. and Smyth J. M. (2002) *The Writing Cure: How Expressive Writing Promotes Health and Emotional Well-being*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lingle Ryan, J. (2009) "Reweaving the self: creative writing in response to tragedy" in *The Psychoanalytic Review* 96:3. New York: Guilford Press.
- Mazza, N. (2003) *Poetry Therapy: Theory and Practice*. New York: Brunner-Routledge.
- Neimeyer, R.A. (2001) "The language of loss: Grief therapy as a process of meaning reconstruction" in R. A. Neimeyer (ed) *Meaning reconstruction & the experience of loss* (pp. 261-292). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Oates, J.C.(1999) "Writers on writing" in *New York Times*. (Accessed 28 August 2014.) <http://www.nytimes.com/library/books/071999oates-writing.html>
- Parkinson, R. (2009) *Transforming Tales*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Paterson, D. (2004) "The Dark Art of Poetry, T S Eliot Lecture". <http://www.poetrylibrary.org.uk/news/poetryscene/?id=20>.(accessed 28 August 2014).

- Pennebaker J (2004), *Writing to Heal*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Proulx, A. (1999) "Writers on writing" in *New York Times*. (Accessed 28. August 2014). <http://www.nytimes.com/library/books/051099proulx-writing.html>
- Rapport, F. & Hartill, G. (2010) "Poetics of Memory: In Defence of Literary Experimentation with Holocaust Survivor Testimony." *Anthropology and Humanism*, Vol. 35, Issue 1, pp 20–37. Wiley Online Library: American Anthropological Association.
- Richardson, L. & St Pierre, E. (2005) "Writing: A Method of Inquiry" in N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Sage Handbook of Qualitative Research* (pp.763-791). Thousand Oaks: Sage.
- Robinson, M. (2000) "Writing well: health and the power to make images" in *Journal of Med Ethics: Medical Humanities* 26 (pp.79–84). London: BMJ.
- Rosen, J.(2001) "Writers on writing" in *New York Times*. (Accessed 28 August 2014). <http://www.nytimes.com/2001/05/07/arts/07ROSE.html>
- Salmon, P. & Young B. (2011) "Creativity in clinical communication: from communication skills to skilled communication" in *Medical Education* 45 (pp.217–226).
- Siddique, S. (2011) "Being in-between: The relevance of ethnography and auto-ethnography for psychotherapy research" in *Counselling and Psychotherapy Research* 11(4) (pp.310-316). London: Taylor Francis.
- Smiley, J. (1999) "Writers on writing" in *New York Times*. (Accessed 28 August 2014).<http://www.nytimes.com/library/books/042699smiley-writing.html>
- Sparkes, A.C. (2002) "Autoethnography: self-indulgence or something more?" in A. Bochner & C. Ellis (eds) *Ethnographically Speaking: Autoethnography, Literature and Aesthetics*. US: AltaMira Press.
- Thompson, K. (2010) *Therapeutic Journal Writing*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Tolich, M. (2010) "A Critique of Current Practice: Ten Founda-

tional Guidelines for Autoethnographers” in *Qualitative Health Research*. (Accessed 28 August 2014). <http://qhr.sagepub.com/content/20/12/1599>

White, M. & Epston, D.(1990) *Narrative Means to Therapeutic Ends*. Adelaide: Dulwich Centre.

Whitehead, A. (2013) “The Medical Humanities: A Literary Perspective” (pp107-127) in *Medicine, Health and the Arts*. London: Routledge.

Winnicott D. W. (1974) *Playing and Reality*. Harmondsworth. Penguin

Noora Kaikkonen & Karoliina Kähmi

Creativity and mental disorders – is there a connection?

In this article the main goals are to evaluate the supposed connection between creativity and mental disorders and to discuss recent findings of brain research in this field. First, some aspects of creativity are presented, and then the recent research concerning the link between creativity and mental disorders is introduced. Especially the connection between mental disorders and creative writing is discussed, as well as the creativity of people who suffer from affective and psychotic disorders. Some interesting brain research results concerning these disorders and creativity are mentioned. Lastly, the writers expound how the creative process can be examined using imaging methods such as electroencephalogram (EEG), functional magnetic resonance imaging (fMRI) and positron emission tomography (PET).

As a conclusion, the writers propose that some evidence on the hypothesized connection between creative writing and affective disorders has been found. More research is needed to reveal the complex neurobiology behind creative actions.

WHAT IS CREATIVITY?

It is difficult to define what creativity is. There are hundreds of definitions, that approach the phenomenon from different points of view. Creativity is useful when one needs to communicate ideas and values or to solve problems (Franken, 2001, 396). In order to be creative, one needs to be able to view things in new ways or from a different perspective and to generate new possibilities or new alternatives. The ability to generate possibilities or to see things uniquely does not occur by chance; it is linked to other qualities of thinking, such as tolerance of unpredictability, flexibility, and the enjoyment of new things. (Franken, 2001, 394.) Creative persons are often interesting, stimulating and bright, they experience the world in original ways. (Csikszentmihalyi 1996, 25–26.) Creative persons are widely known to be sensitive and independent, even rebellious. Creative individuals have found a balance between many things, e.g., hard work and rest, smartness and naivety, playfulness and discipline, humbleness and pride. They have also found a workable combination of responsibility and irresponsibility as well as imagination and a rooted sense of reality. (Csikszentmihalyi 1996, 58–73.) In other words, while creativity is linked with mental balance, it is not possible to be creative if one thinks in an ordinary way. Creative thinking is always somehow distinctive. Creative persons are often eccentric and have a vivid imagination. The difference between brain functions behind creative and normal, every-day cognitive tasks is unclear (Abraham 2013, 1–9). It has been said that different cognitive and emotional states may enhance the individual's creative potential.

Psychoanalytical theories have discussed creativity as a part of personality. D.W. Winnicott has suggested that creativity rises from individual's depressive traits as means to replace an irreplaceable loss with an imaginative fiction (Winnicott 1963, 230–241; and 1971, 53–85). Melanie Klein has proposed a similar fictional replacement to take place in anxiety and paranoid-schizoid phases, where the disrupted reality is replaced with a fictional one (Klein 1929, 436–444). In these theories, both the depressive and paranoid-schizoid phase are normal developmental states of the human psyche, thus timing the onset of the assumed connection between creativity and psychological instability to early childhood. Andreasen and Glick have also proposed that creativity is more connected with temperamental factors than with mental disorders (Andreasen & Glick 1988, 207–217).

Creative activity in the central nervous system (CNS) has been associated with anatomical changes such as alterations in both integrity and amount of both white and grey matter in frontal areas, including prefrontal and striatal parts of the forebrain (Jung et al. 2010, 1–20; Takeuchi et al. 2010a, 578–585; Takeuchi et al. 2010b, 11–18), as well as integration of the connective structure between hemispheres, corpus callosum, and association cortices (Takeuchi et al. 2010b, 11–18.). Frontal lobe activity has been found to play a significant role in creative tasks, enabling the formation of alternative strategies (Heilman et al. 2003, 369–379.). Functional alterations, such as pronounced frontal lobe activity, both bilateral and right hemisphere activity (Carlsson & al. 2000, 873–885; Bowden & Jung-Beeman 2003, 730–737), and pronounced alpha synchronization

(Fink et al. 2009, 734–748) have also been observed to occur during creative tasks.

CREATIVITY, WRITING AND MENTAL DISORDERS

Creativity and mental disorders are often considered to be linked with each other. Some researchers consider this link to be nothing but a myth (see Aukeantaus 2010, 68–72). Artistic traits are easily associated with a common assumption of underlying psychological pathology, leading to the prejudicial idea of a "mad artist". Artists often tend to present unconventional behavior which a layman could easily mistake for that of individuals affected with mental disorders. However, what is considered as a healthy, normal psyche has a broad range of varieties. It is therefore important to note that creativity does not necessarily demand any underlying psychological pathology, though researchers have speculated that some similarities in the central nervous system functions between creativity and mental disorders do exist. Frosch reminds us that creative furor differs significantly from mania. Although it might be reminiscent of an affective disorder episode, it is structured and capable of producing a product. (Frosch 1996, 506–508.)

Researchers of the Karolinska Institutet have made some observations concerning the connection between creativity and affective disorders. They examined the medical records of about 1.2 million Swedish patients in order to find out if creativity was associated with mental disorders. They also combed through the records of the patients' relatives. They discovered that bipolar disorder was the only mental condi-

tion people in most “creative” professions were more likely to suffer from than the control patients. Then again, the researchers noticed that creative professionals were more likely to have relatives who were diagnosed with schizophrenia, bipolar disorder, anorexia and autism than the relatives of the control patients. (Kyaga et al. 2013, 83–90.)

Many famous creative people, such as authors, are known to have problems with mental health. Authors most typically suffer from a bipolar or unipolar depression, but there are also many writers who have been diagnosed with schizophrenia. However, it is essential to remember the importance of both historical and social contexts when interpreting the works of an artist in this sense (Frosch 1996, 506–508). The sociocultural environment of the era defines the limits of behavior that can be considered as normal. The definitions of mental disorders can, and have varied, over time and in different cultural environments. Historical context may also greatly influence our understanding of the connection between mental disorders and creativity, since diagnostics and reporting may vary substantially. Furthermore, it is very difficult to deduce posthumously from the works or letters whether or not a historical writer or some other creative characters actually suffered from a mental disorder. Broadly speaking, the definition of a mental disorder includes behavior that causes significant distress to the affected individual and/or their surroundings, and is therefore considered as a risk for the individual’s health. These limits permit a quite large variety of behavior that can thereby be considered as normal.

According to Kyaga’s study, creative individuals themselves do not have more mental disorders (excluding bipo-

lar disorder) than so-called ordinary people. The findings included one interesting exception: creative writing. Being an author is, according to the study, associated with increased likelihood of not only bipolar disorder but schizophrenia, depression, anxiety disorders, substance abuse and suicide. (Kyaga et al. 2013, 83–90). Why is that? There are many competing explanations. Writing may be a form of self-care for the authors. Could it be that people with mental problems find writing to make them feel better? Without writing their disorders might be more severe. Or maybe professional writing is, for some reason, a cause for mental illness? The third possibility is that the ability and desire to write arises from the same source as mental illnesses.

It has been suggested that mental disorders, such as major depressive disorder (MDD) and bipolar disorder, may give a sufficient ground to further develop ideas and therefore increase the creative actions of an individual. This could perhaps happen through a so-called incubation period a depressive phase may create (Holm-Hadulla 2013, 266–274; Simone & Dijksterhuis 2014, 1–34). Also, different social and individual experiences related to mental disorders may broaden the understanding of life and the human existence of an individual by raising questions and attempts to solve the problems in a novel way. Then again, social environment may even enhance and reward the signs of connection between creative, especially artistic, traits and mental disorders by setting social norms that expect unconventional behavior from those with high creative properties. Interestingly enough, especially with respect to writing, it has been suggested that instead of the

active phases of an affective disorder, the actual source of most active creative and artistic periods are the euthymic phases caused by proper medication (Andreasen & Glick 1988, 207–217). This suggests that the periods of mental disorder could act as brain storming periods, while the true creative potential is used during the phases when mental disorders do not drastically affect the normal, every-day life of an individual.

From a general perspective, mental disorders tend to have a deteriorating effect on an individual's life, even shortening their estimated life expectancy. It has been suggested that hypomanic and depressive episodes might also deteriorate the quality of creative work. The benefits of psychological instability have also been questioned. Yet for a person to be creative, they need to have a pronounced trait of openness of personality. Openness to new experiences is often connected with simultaneous psychological vulnerability. Psychological risk factors, such as psychic vulnerability, can predispose an individual for developing mental disorders, such as depression or a psychotic disorder, later in life. Recent neuroscientific research has revealed some perplexing observations concerning possible common neural processes behind creativity and mental disorders. We will discuss those observations in more detail in the following sections.

BIPOLAR DISORDER AND CREATIVITY

Especially mood disorders have been observed in connection with creative traits. In a study concerning writers at the Iowa University the researchers found that writers, as well as their first-degree relatives, were at greater risk of suffering from mood disorders than the members of the control group. The prevalence of mood disorders among writers was 80%, whereas in the control groups it was merely 30%. Furthermore, Andreasen found that also the first-degree relatives of writers had a pronounced prevalence for affective disorders in comparison to the members of the control group, and that the relatives of writers were more likely to be successful in some other field requiring creative cognitive skills, such as in arts or science (Andreasen 1987, 1288–1292). Kyaga has also observed connections between writing as a profession and bipolar disorder, as well as in being an author and having mental disorders, most typically affective disorders. In line with the previously mentioned study, Kyaga found a pronounced prevalence of different affective disorders among the relatives of writers (Kyaga et al. 2012, 83–90). The notions propose a connection between affective disorders and creative writing skills. It has also been suggested that there could be a common form of creativity expressing itself through various media or subtypes. Could creativity in both sciences and arts have a common origin, or do the different creative tasks demand different functional alterations in ways of creative cognition? (Andreasen & Ramchandran 2012, 49–54).

Language is commonly associated with left hemisphere functional activity, whereas abstract and practical thoughts

are associated with right hemisphere activity. It has been suggested that individuals suffering from bipolar disorder might have an atypical localization for language and praxis in the brain. Right hemisphere lateralization has been suggested to occur as a natural variant for language processing (Knecht & al. 2003, 917–927). Differences have been observed concerning the anatomical structure, such as white matter integrity, and functionality of the brain, e.g., the connectivity of subgenual cingulate and amygdalo-hippocampal complex, in the brain of patients suffering from bipolar disorder. Left-sided lateralization was also observed in this study (Houenou & al. 2007, 1001–1010). The probable differences in lateralization and the functional properties of the brain of the individuals with certain types of bipolar disorder and schizophrenia may have benefited the individuals by facilitating some more developed cognitive abilities, such as creativity or artistic traits and even the writing itself. Therefore it has been suggested that these otherwise detrimental changes might have produced a selection favor (Berrittini 2006, 235–247; Nettle & Clegg 2006, 611–615), which doubles as a hypothesis for the fairly constant rates at which mental disorders tend to occur worldwide. In addition to the findings on bilateral activity during tasks that demand creativity, it has been reported that artists who have suffered an otherwise debilitating brain damage have continued their artistic work afterwards. This suggests that creative abilities aren't fixed to certain brain areas, but might form a network-like functional pattern that activates during creative tasks (Zaidel 2005, 177–183).

Damage to central nervous system (CNS), capable of

producing anatomical changes in the brain, has been observed to be sometimes related to increased artistic traits. In relation to that, serious cognitive disabilities, such as neurological disorders, have been perceived to affect artistic traits later than other cognitive abilities demanding higher cognitive functions (Miller & al. 1996, 1744–5; Drago et al. 2006, 3011–3015; Cummings et al. 2008, 1–20). According to the aforementioned studies, anatomical and functional differences, whether caused by a natural variety or a disease affecting CNS, can be occasionally observed together with distinct creative abilities.

PSYCHOTIC DISORDERS AND CREATIVITY

Psychotic range of mental disorders, mainly schizophrenia, have been associated with unusually active and atypical formation of connections within the so-called default network, a network of brain areas that activates during rest (Whitfiel-Gabrieli et al. 2009, 1279–84). Default network activity has been observed to be most prominent during resting states and reduce during target-oriented cognitive functions. It has been located in brain regions such as the medial prefrontal cortex (MPFC) and posterior cingulate cortex/precuneus. The reason why default network activity is in focus in this article rises from the hypothetical connection between creativity and mental disorders. Creativity has been suggested to be connected with the so-called incubation periods or periods of diminished creative action, e.g., idle or depressive phases, during which thoughts, though not actively processed, are observed, selected and

further developed for the active creative phases. Also, creativity is characterized by the recurrence of unconscious thoughts and other unconscious cognitive processes which are often described by the creative persons themselves as the very sources of their creative potential (Andreasen & Ramchandran 2012, 49–54). It has been suggested that a heightened resting state activity might be present during those aforementioned periods of diminished creative activity, and therefore, by enabling the unconscious processes, connected with an overall higher rate of creative thought production.

It has been suggested that of writers suspected of suffering from some form of a mental disorder within the psychotic range, such as Franz Kafka, may possibly have had alternating default network activity. Take for example the case of Franz Kafka: his letters reveal that he used sleep deprivation, solitude, and darkness as means in an attempt to obtain a state suitable for creative writing. This kind of a state is closely related to dissociative experiences. Hallucinative experiences feature prominently in Kafka's text (Mishara 2010, 1–37). Mishara suggests that the neuroscientific explanation for these experiences might lay in the activation of the social networks of the brain. Social networks are defined as neural networks which function in social cognition. They have been suggested to create imaginative fictional social realities to compensate the loss of signals for the CNS from the real life events. These networks might be related to the excessive functionality of the default network.

Cortical activity plays an important role in processes creating alternate states of consciousness, as well as in

processes demanding higher abstract cognitive skills, such as imagination and creative thinking. Hyperexcitability of cortical regions might lead to hallucinatory symptoms. In the CNS, a system of inhibitory neurotransmitters regulates the overall activity of the CNS with gamma-aminobutyric acid (GABA) being the leading inhibitory neurotransmitter. Postmortem studies have shown that patients suffering from schizophrenia have suffered from diminished GABA neurotransmission. Diminished neurotransmission of inhibitory signals might lead to cortical hyperexcitability, and since hallucinations are connected with cortical activity, it has been suggested that GABA could also be one of the possible agents causing hallucinatory symptoms. Furthermore, it has been observed that light deprivation reduces the amount of GABA, suggesting a neurobiochemical background for Kafka's method of seeking solitude and darkness in order to achieve a creative state of mind (Mishara 2010, 1–37).

Schizophrenia and psychotic states are also characterized with changes in dopamine, NMDA (N-methyl-D-aspartic acid), and AMPA (α -amino-3-hydroxy-5-methyl-4-isoxazolepropionic acid) glutamate activities, e.g., receptor function.. Schizophrenia and other psychotic symptoms have been associated with alterations of dopamine levels in the CNS. Sleep deprivation has also been proposed to affect these pathways, suggesting a connection between sleep disturbances and the related short-term psychotic experiences (Mishara 2010, 1–37). Activation of the default network has been found to be connected with the simultaneous activation of noradrenergic transmitter system and the locus caeruleus. The activation of the noradrenergic transmitter

system leads to increased dopamine levels, a feature which has been observed to be connected with schizophrenia. Anatomically, these changes have been observed to occur in areas of the hippocampus and parahippocampal cortex, both of which also have a crucial role in memory assignments (Buckner 2013, 351–358).

IMAGING THE CREATIVE PROCESS

Electroencephalogram (EEG) was one of the first technical applications to be used in the research on creativity and brain functions. It measures the electric activity of the CNS, presenting as graphic waves. Alterations in alpha wave activity and lateralization have been the most prominent findings in EEG studies concerning creativity (Abraham 2013, 1–9). By means of more sophisticated imaging methods, such as functional magnetic resonance imaging (fMRI), diffusion tensor imaging (DTI), and positron emission tomography (PET), both the anatomical features and the functional differences in central nervous system activity have been more easy for the scientists to reach.

Before fMRI, time posed a problem concerning the imaging of mental processes, since the processes measuring creativity are usually time-dependent and impossible to detect with techniques that only gather spatial information. With fMRI and PET, physical activities such as writing can be studied more closely (Richards et al. 2009, 967–83). Yet, questions have been elicited that need to be answered concerning the neurobiological measuring of a creative task, e.g., the duration of imaging, the varying amount of data,

and the definition of a creative task as well as the creative process, which are also hard to detect. The functionality and quality of experimental designs have been stressed as important subjects to be focused on in the future. It has also been noted that attention must be paid to the fact that the creative properties of an individual can vary over time in both degree and quality. (Abraham 2013, 1–9.) Furthermore, the interpretation of data and results also pose a challenge concerning whether or not the observed changes are directly connected with the phenomenon the research is interested in, or may there occur factors that affect the results via some indirect pathways.

Furthermore, measuring creativity as a process can also be considered as a primarily social and cultural process, apart from the biological and neuroscientific approach presented in this article. The idea that creativity is the property of an individual, and that it can be measured through highly individualistic measurements focusing on certain observable, anatomical changes has been discussed in the context of whether creativity can be observed by means of traditional “hard sciences” such as biology and medicine. Creativity can also be considered to be a social process, where the relationships and co-operation between different individuals can be seen as conditions for the occurrence of creative activity. Perhaps the studies on creativity that utilize measuring tools offered by hard sciences, will find their place within the larger continuum of research concerning creativity, not just by striving to explain the phenomenon from a natural scientific point of view, but by providing a different perspective on the subject. After all, quantitative knowledge is only one part in the process of

establishing deeper knowledge on any given subject.

With writing as the focus, evidence has been found of the crucial part of the left inferior parietal cortex and the angular gyrus (AG) in word comprehension, both spoken and written (Geschwind 1965, 237–294, Mesulam 1998, 1013–1052). Writing and written word processing have been studied using PET scanning. As a result, increased activity in the frontal and temporal areas of the left hemisphere, as well as in the angular gyrus, were observed. Parietal cortex has also been observed to activate during the processes that involve writing (Brownsett & Wise 2010, 517–23; Rapp & Lipka 2011, 1180–97). In addition to left-sided lateralization, activation of left pre-and middle central gyri as well as left middle temporal gyrus and left anterior cingula have been noted, the two latter being connected also to the "theory of mind", that relates feelings and capability of social consciousness to certain patterns in CNS functioning (Ciaramelli et al. 2013, 1–54).

Contrary to the aforementioned studies that have observed changes in the left hemisphere with writing and written word processing, bilateral cortex activation has also been noted in a word-association test conducted with individuals with presumably high creative potential. Activation occurred also in visual cortices and other areas responsible for motor functions, suggesting broader network activation during creative word-association tasks. No difference was noted among the activation of different brain areas during the task when comparing the group of artists to the group of scientists, although their professions require different styles of creative expression. This suggests a similar way of origin for creative cognitive processes (Andreasen & Ram-

chandran 2012, 49–54). The aforementioned observations suggest that activity of the central nervous system during creative processes might arise from various areas of the brain and involve bilateral activation of the hemispheres. This would mean that creativity is not confined to simply just the left hemisphere commonly associated with linguistic phenomena, or the right hemisphere, connected with creative activity, as was already mentioned in the earlier paragraphs of this article.

Attention has been also paid to certain parts of ventral stream in the learning and development of language. Occipital areas, which process mainly visual information, have been observed to be connected with brain areas responsible for phonologic and linguistic abilities (Duffau 2008, 927–34; Sakai 2005, 815–19). This further supports the hypothesis that creative tasks activate more than one area in the brain, resulting in a network of activation in different CNS structures.

CONCLUSION

As a conclusion it seems that some evidence has been found to support the presumed connection between creative writing and affective disorders. Also, in creative tasks the activity of the CNS is not solely linked to certain brain areas, but might form a network of brain regions associated with each other. Creativity has been seen as a means for an individual to cope with psychic stress. It seems that writing and creativity may share similar neuroanatomical pathways with the theory of mind, thus linking creative writing with

complex emotional processes and thereby possibly giving a neuroanatomical ground for the observations that creative writing can help solve problems related to emotional traumas. What remains to be answered in the future is how precisely the CNS functions during creative cognitive tasks, and are the presumable changes likewise in different processes demanding for different creative abilities. Also, if the hypothesized connection between mental disorders and creative writing is affirmed in the future, it can offer an explanation for the reason why creative writing has remained an enthralling and appealing activity throughout human history. It can also offer new ways for therapy concerning mental disorders.

We are just beginning to understand the varied processes behind creativity. Although questions arise, answers can be found through different research methods. More research is needed to reveal the complex neurobiology behind creative actions.

Noora Kaikkonen is a Licentiate of Medicine (M.D.) and a doctoral candidate at the Department of Arts and Culture, University of Jyväskylä, Finland. Main interest of her research is creative writing and it's connection with mental disorders.

Karoliina Kähmi (M.A.) is a trained poetry therapy instructor and a doctoral candidate at the Department of Arts and Culture, University of Jyväskylä, Finland. Subject of her research is: Poetry Therapy as a tool for group of people diagnosed with schizophrenia.

REFERENCES

- Abraham A. 2013. "The promises and perils of the neuroscience of creativity". *Frontiers in Human Neuroscience*. 5;7:246. pp. 1-9. (Accessed 29.8.2014) <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3672678/>
- Andreasen N.C. 1987. "Creativity and mental illness: prevalence rates in writers and their first-degree relatives". *The American Journal of Psychiatry*. 144(10):1288-92.
- Andreasen N.C., Glick I.D. 1988. "Bipolar affective disorder and creativity: implications and clinical management". *Comprehensive Psychiatry*. 29(3):207-17.
- Andreasen N.C., Ramchandran K. 2012. "Creativity in art and science: are there two cultures?" *Dialogues in Clinical Neuroscience*. 14(1): 49–54.
- Berrittini W. 2006. "Genetics of bipolar and unipolar disorder". In: Stein DJ, Kupfer DJ, Schatzberg A.F. (eds). *Textbook of mood disorders*. Washington: American Psychiatric Publishing, pp. 235–47.
- Bowden E.M., Jung-Beeman M. 2003. "Aha! Insight experience correlates with solution activation in the right hemisphere". *Psychonomic Bulletin and Review*. 10(3):730-7.
- Brownsett S.L., Wise R.J. 2010. "The contribution of the parietal lobes to speaking and writing". *Cerebral Cortex*. 20(3):517–23.
- Buckner R.L. 2013. "The brain's default network: origins and implications for the study of psychosis". *Dialogues in Clinical Neuroscience*. 15(3): 351–358.
- Carlsson I., Wendt P.E., Risberg J. 2000. "On the neurobiology of creativity. Differences in frontal activity between high and low creative subjects". *Neuropsychologia*. 38(6):873-85.
- Ciaramelli E., Bernardi F., Moscovitch M. 2013. "Individualized Theory of Mind (iToM): when memory modulates empathy". *Frontiers in Psychology*. 4:4, pp. 1-54. (Accessed 29.8.2014). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3561727/>
- Csikszentmihalyi, M. 1996. *Creativity: Flow and the Psychology of*

- Discovery and Invention. New York: Harper Perennial
- Cummings J.L., Miller B.L., Christensen D.D., Cherry D. 2008. "Creativity and dementia: emerging diagnostic and treatment methods for Alzheimer's disease". *CNS Spectrums*. 13(2 Suppl 2):1-20; quiz 22.
- Drago V.I., Crucian G.P., Foster P.S., Cheong J., Finney G.R., Pisani F., Heilman K.M. 2006. "Lewy body dementia and creativity: case report". *Neuropsychologia*. 44(14):3011-5, 369-379.
- Duffau H. 2008. "The anatomo-functional connectivity of language revisited: new insights provided by electrostimulation and tractography". *Neuropsychologia*. 46:927-934.
- Fink A., Grabner R.H., Benedek M. et al. 2009. "The creative brain: investigation of brain activity during creative problem solving by means of EEG and FMRI". *Human Brain Mapping*. 30(3):734-48.
- Frosch W.A. 1996. "Creativity: is there a worm in the apple?" *Journal of the Royal Society of Medicine*. 89(9) 506-508.
- Geschwind N. 1965. "Disconnection syndromes in animals and man". *Brain*. 88:237-294.
- Heilman K.M., Nadeau S.E., Beversdorf D.O. 2003. "Creative innovation: possible brain mechanisms". *Neurocase*. 9(5):369-79.
- Holm-Hadulla R.M. 2013. "Goethe's anxieties, depressive episodes and (self-)therapeutic strategies: a contribution to method integration in psychotherapy". *Psychopathology*. 46(4):266-74.
- Houenou J., Wessa M., Douaud G., et al. 2007. "Increased white matter connectivity in euthymic bipolar patients: diffusion tensor tractography between the subgenual cingulate and the amygdalo-hippocampal complex". *Molecular Psychiatry*. 12(11):1001-10.
- Jung R.E., Grazioplene R., Caprihan A. et al. 2010. "White matter integrity, creativity, and psychopathology: disentangling constructs with diffusion tensor imaging". *PLoS ONE*. 22;5(3):e9818, pp. 1-20. (Accessed 29.8.2014). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2842439/>
- Klein, M. 1929. "Infantile anxiety-situations reflected in a work of art and in the creative impulse". *International Journal of Psycho-Analysis*. 10:436-444.

- Knecht S., Jansen A., Frank A., et al. 2003. How atypical is atypical language dominance? *NeuroImage*. 18(4):917–927.
- Kyaga S., Landén M., Boman M., Hultman C.M., Lånström N., Lichenstein P.2012. "Mental illness, suicide and creativity: 40-Year prospective total population study". *Journal of Psychiatric Research*. 47(1):83-90.
- Mesulam M.M. 1998. "From sensation to cognition". *Brain*. 121(Pt:6):1013–1052.
- Miller B.L., Ponton M., Benson D.F., Cummings J.L., Mena I. 1996. "Enhanced artistic creativity with temporal lobe degeneration". *Lancet*. 21–28; 348(9043):1744–5.
- Mishara A.L. 2010. "Kafka, paranoid doubles and the brain: hypnagogic vs. hyper-reflexive models of disrupted self in neuropsychiatric disorders and anomalous conscious states". *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*. 20;5:13.
- Nettle D, Clegg H. 2006. "Schizotypy, creativity and mating success in humans". *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*. 7;273(1586): 611–615.
- Rapp B., Lipka K. 2011. "The literate brain: the relationship between spelling and reading". *Journal of Cognitive Neuroscience*. 23(5):1180–97.
- Sakai, K.L. 2005. "Language acquisition and brain development". *Science*. 4;310(5749):815–19.
- Simone M.R., Dijksterhuis A.P. 2014. "Creativity—the unconscious foundations of the incubation period". *Frontiers in Human Neuroscience*. 11;8:215. (Accessed 29.8.2014). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3990058/>
- Takeuchi H., Taki Y., Sassa Y. et al. 2010. "Regional gray matter volume of dopaminergic system associate with creativity: evidence from voxel-based morphometry". *NeuroImage*. 51(2):578-85. a
- Takeuchi H., Taki Y., Sassa Y. et al. 2010. "White matter structures associated with creativity: evidence from diffusion tensor imaging". *NeuroImage*. 15;51(1):11-8. b
- Whitfield-Gabrieli S., Thermenos H.W., Milanovic S. et al. 2009. "Hyperactivity and hyperconnectivity of the default network in

schizophrenia and in firstdegree relatives of persons with schizophrenia". Proceedings of the National Academy of Sciences USA. 27;106(4):1279–84.

Winnicott, D.W. 1965. *The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. Reprinted 1990 London: Karnac Books Ltd.

Winnicott, D.W. 1971. *Playing and Reality*. Reprinted 1989 New York: Routledge.

Zaidel D.W. 2010. "Art and brain: insights from neuropsychology, biology and evolution". *Journal of Anatomy*. 216(2): 177–83.

Niina Repo & Taina Kuuskorpi

Sanataidetta kriisipiirille

TUTKIMUS VOIMAANNUTTAVASTA,
UNISTA AMMENTAVASTA KIRJOITUSPROJEKTISTA

JOHDANTO

Tutkin sanojen voimaannuttavaa vaikutusta kriisin kokeneiden ihmisten keskuudessa sanataideprojektissa, joka ammentaa aineistonsa unista. Alkusysäyksen projektille antoi oma kokemukseni syöpähoidoista, joiden aikana hoidettiin kyllä tehokkaasti fyysistä puolta, mutta henkiseen hyvinvointiin liittyvät tukitoimet olivat oman aktiivisuuden varassa.

Jatkoin kirjailijantyötäni hoitojen aikana ja koin kirjoittamisen parantavan oloani ja helpottavan vaikeiden asioiden käsittelyä. Eräässä syöpäyhdistyksen tilaisuudessa, jossa luennoin ”Selviytymisen taiteesta” ja syöpähoitojen aikana kirjoittamastani teoksesta Arpi (WSOY 2008), tapasin miehen, jonka lause sai minut miettimään, kuinka antoisaa ja tärkeää ohjattu sanataide voisi olla kriisin kokeneille.

Aloin kirjoittaa silloin beti, mutta lopetin pian, kun sieltä tuli niin abdistavaa ja tylsää tavaraa. (MIES N. 65-V, SYÖPÄKUNTOUTUJA PÄIVÄKIRJAN KIRJOITTAMISESTA)

Sanataide, jota käytän tässä tekstissä luovan kirjoittamisen synonyymina, on monia asioita, mutta tylsää sen ei tarvitse olla. Haluaisin sanataiteen olevan ihmisten ulottuvilla joustavana, monipuolisena, suruista ja iloista rikkaana työkaluna. Kysymykset, joihin olen tässä tutkimuksessa etsinyt vastauksia, ovat: Vaikuttaako sanataideprojekti elämänhallinnan, ahdistuneisuuden ja masentuneisuuden kokemukseen ja siihen, miten ihminen asennoituu omaan tilanteeseensa? Millaiset kirjoitusharjoitukset toimivat voimaantumisen välineinä?

I VOIMAANTUMINEN

Tutkimuksessani voimaantumisella tarkoitetaan ihmisen sisäisen voimantunteen lisääntymistä. (Siitonen 1999.) Oma voimantunnettaan (self-empowerment) voi kehittää. Voidaan puhua vahvan voimantunteen omaavista (empowered) ja vahvan sisäisen voimantunteen kokemisesta (being empowered) (Heikkilä-Laakso ja Heikkilä 1997, 345–353). Tutkin, miten ryhmässä kirjoittaminen ja erilaisten kirjoitusharjoitusten tekeminen vaikuttaa ihmisen voimantunteeseen. Jotta kirjoittamisen vaikutusta voidaan arvioida, on jäseneltävä, mistä elementeistä voimantunte muodostuu.

Marc Zimmermanin mukaan voimaantumisen kannalta on tärkeää, että ihminen uskoo voivansa vaikuttaa asioiden kulkuun omassa ympäristössään. (Zimmerman 1995, 581–599); ks. myös Zimmerman 1990, 71–86 ”opittu toiveisuus”.)

Voimaantumisen kognitiivisessa mallissa Thomas ja Vel-

thouse (1990, 666–681) yksilöivät neljä kognitiota henkilökohtaisen voimaantumisen arvioimisen perustaksi. Ensimmäinen näistä on vaikuttavuuden tunne: Miten vaikutan? Toinen on kyvykkyys: Onko minulla pätevyyttä? Kolmas on merkityksellisyys: Onko toimintani merkityksellistä? Neljäs on valinnanmahdollisuus: Voinko tehdä todellisia valintoja vapaasti?

Teorettinen pohja voimaantumisen arvoimiselle on muodostettavissa Antonovskyn kehittämän salutogeenisen teorian (1979) avulla (Eriksson ja Lindström 2005, 460–466). Teoria keskittyy terveyttä ylläpitävien tekijöiden tunnistamiseen. Keskeinen käsite on koherenssin tunne eli elämönhallinta, joka terveysvaikutusten näkökulmasta on merkittävä suojatekijä. (Antonovsky 1990, 1993a, 969–974, 1993b, 725–733). Kuormittaville tekijöille altistuminen on elämässä väistämätöntä. Selviytymisessä keskeisiä ovat ihmisen sisäiset ja ulkoiset voimavarat ja kuormittumisen hallintakyky.

Elämönhallinnan lisäämisessä ihmiset pyrkivät muuttamaan olosuhteita tai niistä tekemäänsä tulkintaa suotuisammaksi. Elämönhallinnan keinot voivat olla mukautumista edistäviä, kuten ongelmien ratkaisemista, paineiden onnistunutta selvittämistä tai muiden tuen hankkimista (Honkinen 2009). Ihminen, jolla on vahva koherenssin tunne, kokee ympäröivän maailman jäsenytyneeksi, käsiteltävissä olevaksi ja tarkoituksenmukaiseksi. (Eriksson 2007, 938–944.)

Tässä tutkimuksessa tutkittavien kokemusta ja mahdollista voimaantumista kirjoittamisen avulla arvioitiin intervention alussa ja lopussa kirjoitettuja kirjeitä analysoimalla. Kvantitatiivista aineistoa kerättiin kahden kyselytestin avul-

la. Elämänhallintaa, jota voi pitää yhtenä voimaantumisen osatekijänä, kuvaava koherenssin tunne mitattiin SOC-ky-selytestillä (Antonovsky 1983,1-11). Mielialan ja masentuneisuuden tunteiden, jotka myös liittyvät voimaantumisen kokemukseen, mittaamiseen käytettiin RBDI -testiä (Raitasalo 2007). Testit teki ja analysoi psykologian tohtori Taina Kuuskorpi.

Luovan kirjoittamisen ja terapian suhde

Kysymys sanataiteen ja terapian suhteesta on noussut esiin useita kertoja tutkimukseni yhteydessä. Mitä voimaannuttava sanataide on? Onko se taideterapiaa? Kysymys on tärkeä tutkimukseeni liittyvän kirjoittajaryhmän toiminnan ja tavoitteiden selkeyden sekä eettisyyden takia. Miksi ihmiset osallistuvat? Mitä heille luvataan? Kysymys on tärkeä myös itse tutkimuksen ja sen tulosten kannalta. Mitä tutkittiin? Omien kokemusteni takia haluan osoittaa ilman terapia-kontekstia toteutetun luovan kirjoittamisen hyvinvointia ja terveyttä edistävät ulottuvuudet, jotta kirjoittaminen voimaantumista tukevana työkaluna saataisiin entistä useamman osallistujan ja ohjaajan ulottuville.

Taideterapian vaikutuksia on tutkittu. Yksi tällainen ko-koava tutkimus on “Effects of creative arts therapies on psychological symptoms and quality of life in patients with cancer” (Puetz, Morley & Herring 2013). Tutkimukses- sa todettiin tanssin, musiikkiterapian ja muun taideterapi- an vähentävän syöpäpotilaiden masennusta, ahdistusta ja kipua ja parantavan potilaiden elämänlaatua. Vaikutusten havaittiin olevan selviä, mutta kestävän vain vähän aikaa

taideterapian loppumisen jälkeen (2013, 960–9). Tunteita käsittelevän kirjoittamisen vaikutuksia on tutkittu rintasyöpöpotilaiden keskuudessa. Tutkimuksessa oli kaksi ryhmää, joista toisessa kirjoitettiin syvimmistä tunteista, ajatuksista ja syöpäkokemuksista. Toisessa ryhmässä kirjoitettiin muista, arkisista aiheista. Tunteista kirjoittavan ryhmän jäsenet kävivät vertaisryhmää harvemmin lääkärissä. He nukkuivat paremmin ja heidän kivuntuntemuksensa vähenivät. (Moshera, DuHamela, Lama Maura, Yuelin, Massiea & Nortonb 2012, 88–100).

Luova kirjoittaminen ja sanataide eivät ole terapiaa, vaikka kirjoittaminen itsessään voi olla terapeutista tai omata terapeuttisen funktion. Taideterapia tavoittelee muutosta ja terapeuttisen prosessin aikaansaamista sekä itsetuntemuksen lisääntymistä (Linnainmaa 2005, 11, 12; Hulden 2002, 82; McCarty Hynes 1986, 49–59). Näitä sanataide ei voi luvata. Sanataiteen tavoitteet ovat kirjoittamisessa ja muu, hyvinvointiin liittyvä, tulee, jos tulee, myönteisenä sivutuotteena.

Luovan kirjoittamisen ryhmässä tehdään monenlaisia kirjoitusharjoituksia ja käsitellään tekstejä yhdessä. Ryhmän ohjaaja toimii taiteilija tai kirjoittajaohjaaja. Ryhmiä on erilaisia: innostamaan pyrkiviä, tekstien käsittelyyn keskittyviä, teemoitettuja, eri kohde- ja ikäryhmille suunnattuja. Kirjo on laaja, lasten harrasteryhmistä, joissa ruokitaan kirjoittamisen iloa ja innostusta, akateemiseen kirjoittajakoulutukseen, jossa keskitytään kirjoittajaidentiteetin rakentamiseen ja tukemiseen, kirjoittamisen taitoon ja eri lajien monialaiseen hallintaan.

Tässä tutkimuksessa luovan kirjoittamisen ryhmän teema olivat unet, osallistujina kriisin kokeneet ihmiset, työ-

tapana kirjoitusharjoitusten tekeminen ja teksteistä keskusteleminen ja tavoitteena sen testaaminen ja tutkiminen, vaikuttavanko unista kirjoittaminen ja kirjoitusharjoitusten tekeminen ihmisten sisäiseen voimantunteeseen. Tehtävien tarkoitus oli auttaa kirjoittajia näkemään asioita ja itsensä eri tavalla, uusista kulmista ja innostaa kirjoittamaan monipuolisesti. Unia käytettiin kirjoitusharjoitusten materiaalina. Kirjoittamisen tavoitteena ei ollut käsitellä tai analysoida traumoja tai kriisejä, mutta ei niistä kirjoittamista kiellettykään. Kirjoitetut tekstit jaettiin muiden kanssa joko sähköpostilla tai ääneen lukemalla ja tapa käsitellä niitä oli innostamaan pyrkivä ja keskusteleva. Osaa tarinoista kommentoitiin narratiivisen ajattelun mukaisesti kuulijan mieleen tulevan oman tarinan kautta. Tekstejä ei käsitelty taidon näkökulmasta. Tässä mielessä ryhmän toiminta lähestyi perinteisten kirjallisuusterapeutisten ryhmien toimintaa.

Keskeisenä ja tärkeänä asiana pidin ryhmässä tehtyjen tehtävien ja kirjoittamisen kautta kokeiltujen näkökulmien monipuolisuutta ja runsautta, itseään luovaa kirjoittamista. Luovaa ajattelua on taito irrottautua alkuperäisestä asiasta, ideasta tai ärsykkeestä ja ohjata ajattelua eri suuntiin eteneville poluille. Luovasti ajatteleva ihminen kykenee tuottamaan tilanteisiin tai ongelmiin useita vaihtoehtoisia ratkaisuja. Avoimissa ongelmanratkaisutilanteissa vaihtoehtojen määrä on rajaton. Kirjoittamisessa tilanne on yleensä aina avoin, kirjoittaja voi täysin vapaasti valita seuraavan askeleensa. (Kuuskorpi 2014, 202, 203) Sanataideohjaajan tehtävä on ruokkia kirjoittajan luovuutta virikkein ja tehtävin.

Voimaannuttavan sanataideryhmän ja luovuusterapeutisen kirjallisuusterapiaryhmän välinen ero voi olla hyvin-

kin pieni, jos molempien tavoite on terveyden edistäminen ja työkaluina toimivat kirjoitetut ja luetut tekstit ja niistä keskusteleminen. Molempiin ryhmiin pätee Gillie Boltonin kirjoittamisen terapeuttisuuteen liittyen kirjoittama: Asioista, joista on vaikea tai mahdoton puhua, voi kirjoittaa. Tulosta ei tarvitse näyttää muille, jollei halua. Kirjoitetuun voi palata ja jatkaa tekstin tai ajatusten työstämistä. (Bolton 1998, 22.)

Yksi terapian tehtävistä on auttaa ihmisiä muuttamaan vanhoja kertomuksiaan ja rakentamaan sellaisia uusia kertomuksia, jotka ovat asiaankuuluvampia ja merkityksellisempiä heidän nykyisen ja tulevan elämänsä kannalta (Rosen 1996). Sanataideryhmissä kirjoittavien mahdollisuudet kertoa monenlaisia tarinoita itsestä ja maailmasta ovat myös selvät. Harjoitusten ja tekstien yhteydessä tunteita, ongelmia ja elämässä tapahtuneita muutoksia tulee käsitellä ja usein kirjoittaminen on pitkäkestoinen harrastus, elämäntapa. Tutkimuksen mukaan pitkäkestoisuus lisää tunnepitoisen kirjoittamisen myönteisiä vaikutuksia (Baikie & Wilhelm 2005, 11.) Sanataideryhmässä toimivan suojana ja ilona ovat korostuneesti mielikuvitus ja fiktio. Voi käsitellä vaikeita asioita suoraan tai etäännyttäen, fiktion muodossa. Sanataidetyötä tekevän Celia Huntin mukaan fiktiivisen kirjoittamisen yhdistäminen elämäntarinoihin edistää sekä kirjoittajan luovuutta että kirjoittamisen terapeuttisia, itsetuntemusta lisääviä, puolia (Hunt 2000, 10,11.) Fiktio on käypä työkalu myös kirjallisuusterapeuttisissa ryhmissä.

Yksi kirjallisuusterapiaryhmän ja sanataideryhmän erotavista tekijöistä voisi olla tapa, jolla tekstejä käsitellään. Luovan kirjoittamisen ryhmässä tekstejä käsitellään usein taidon näkökulmasta. Terapiakirjoittaminen mielletään

kirjoittamiseksi vailla kaunokirjallisia päämääriä. Eri ryhmissä kirjoitettujen tekstien laadullinen tai tyyllinen ero voi kuitenkin olla pieni. Hunt on todennut, että kirjoittaja voi kirjoittaa aluksi terapiatyyppejä tajunnanvirranomaisia tekstejä, mutta siirtyä vähitellen kaunokirjallisempaan ja strukturoidumpaan suuntaan kirjoittamisessaan (Hunt 2000, 187). Liisa Enwald on pohtinut kirjoittajakoulutuksen ja kirjallisuusterapian eroja ja todennut juuri taidon kommentoinnin ja kehittämisspyrkimysten erottavan lajeja ja liittyvän kirjoittajakoulutukseen. (Enwald 1991, 37) Sanataiteen liikkeessä olevalla kentällä on kuitenkin nykyään kaikenlaisia ryhmiä ja ajatusta ryhmästä, jossa kommentoidaan tekstejä vain taidon näkökulmasta voi pitää liian kapeana.

Yksi sanataideryhmään liittyvä myönteinen näkökulma voisi olla, että ryhmään osallistuva on paikalla kirjoittamisen takia, kirjoittajana, eikä näin välttämättä leimaudu ongelmiinsa. Tekstien ujostelematon kommentointi ja uusien ilmaisujen etsimiseen liittyvä leikki voivat tarjota raikaita ja tervetulleita näkökulmia vaikeisiin asioihin ja niiden käsittelyyn. Kaikki eivät ole ehkä halukkaita osallistumaan terapiaan, mutta itse kirjoittaminen tai kirjoittajapiiritoiminta saattavat kiinnostaa. Voimaannuttavan sanataideryhmän vetäjän olisi joka tapauksessa hyvä varautua tilanteeseen, jossa kirjoittaminen nostaa pintaan ahdistavia asioita ja tunteita, joita ei sanataideryhmässä käsitellä ja tarpeen niin vaatiessa suositella kyseiselle ryhmäläiselle psykologia tai terapeuttia.

Ryhmien välisiä eroja miettiessä on hyvä muistaa, että vetäjät viimekädessä määrittelevät miten kussakin ryhmässä toimitaan. Kirjoittamisen hyödyt eivät pysähdy rajoihin,

ryhmämääritelmiin tai toimintatapoihin. Monenlaiset ja keskenään erilaiset ryhmät ovat tarpeellisia.

Unista kirjoittavan ryhmän toimintatavat

Tässä tutkimuksessa kerroin kirjoittajaryhmän osallistujille sekä kutsussa että ensimmäisellä tapaamisella, että kyseessä oli sanataideryhmä ja että olen taustaltani taiteilija ja sanataideohjaaja. Kävimme läpi ryhmän tavoitteet ja toimintatavat, keskeiset käsitteet ja puhuimme kirjoittamisesta, kirjoitusharjoituksista ja siitä, mihin niillä pyrittiin. Loimme ryhmälle omat, keskinäiseen luottamukseen perustuvat, säännöt: käytämme omia nimiämme ja sähköpostia, emme näytä tekstejä ulkopuolisille, kommentoinnin saa halutesaan keskeyttää.

Ajatukseni omasta ja osallistujien roolista olivat seuraavat: voimauttavan ryhmän vetäjä on fasilitaattori, mahdollistaja. Hän ei voimaannuta ketään vaan ihmiset voimaannuttavat itse itsensä. (Fetterman, Kaftarian, Wanfersman 1996, 5.) Ryhmän vetäjältä vaadittavia ominaisuuksia ovat ihmissuhdetaidot ja arviointikyky. Sanataideryhmän vetäjän rooliin kuuluu tehtävien antaminen, tekstien kommentointi ja ryhmän toiminnasta huolehtiminen. Hänen tehtävänsä ei ole ymmärtäjän, huolehtijan tai lohduttajan, ellei jokin tilanne tällaista erityisesti vaadi. Sanataideryhmään osallistuvilta vaaditaan intoa kirjoittamiseen ja halua jakaa omat tekstinsä muiden kanssa sekä kiinnostusta toisten teksteihin. Ryhmätyöskentelyn avainsanoja ovat luottamus ja toisten arvostus.

Tutkimuksessani kirjoittajaryhmälle luotiin oma, erityi-

nen kirjoittamistila. Ryhmä kokoontui kahdessa tilassa, joista toinen oli uniaiheiseksi elämystilaksi lavastettu kellari, toinen luokkahuone. Emilia Karjula (2013) kirjoittaa tekstissään ”Kirjoittaminen rituaalisena leikinä - Kirjoittajaetnografian kynnyksellä” subjunktiivisesta tilasta, jossa fyysinen ja henkinen tila yhdistyvät. Subjunktiivinen on rituaalitutkijoiden Turnerin ja Schecnerin mukaan juhlan, rituaalin ja mielikuvituksen modus, joka ilmaisee mitä voisi olla. Se ilmenee arjesta erotettavissa vuorovaikutteisissa tiloissa ja toiminnoissa, kuten juhlissa ja teatterissa. (Karjula 2013). Unikurssin ensimmäisellä tapaamisella siis pyrittiin luomaan subjunktiivinen tila, jossa luova kirjoittaminen olisi mahdollista, arkijärjestys astuisi pois voimasta ja tilalle tulisivat uudet säännöt, jotka olisivat voimassa kirjoituskurssin tapaamisilla ja tehtävien tekemisen aikana.

Kurssin aikana kirjoitetuista teksteistä osaa käsiteltiin ilman arvottavaa kommentointia esimerkiksi uuden tarinan kautta. ”Luettu toi minulle mieleen...” Vaikka ryhmän teemana olivat unet ja niihin liittyvä kirjoittaminen, tehtiin kirjoitusharjoituksia runsaasti myös muista aiheista kirjoittamisen loputtomien mahdollisuuksien avaamiseksi.

Miksi harjoitusten aiheina olivat unet

Kurssin aiheena olivat unet ja unista kirjoittaminen. Unet sopivat hyvin voimaannuttavien sanataideharjoitusten ja tarinoiden materiaaliksi. Ne ovat yllättäviä, mielikuvituksellisia ja monikerroksisia. Ne ovat tarinoita, joita ihmiset kertovat itselleen ilman tietoisien järjen kontrollia. Erityisen kiehtoviksi ja voimaannuttavan kirjoittamisen näkökul-

masta hedelmällisiksi unet tekee ajatus unista ikkunana ihmiseen itseensä. (Lehtovuori 2005, 115.) Unet heijastelevat päivällä koettua ja mielen päällä olevia asioita omalla symbolirikkaalla ja metaforisella tavallaan. Unisymboliikkaa ja toistuvia unia seuratessaan ihminen voi havaita tietystä elämänskysymyksessä alitajunnan edellyttämän tai tapahtuneen muutoksen. (Peltomäki 2012, 22.) Uniaan seuraava ihminen saa uuden näkökulman itseensä.

Narratiivinen, reflektoitu identiteetti muodostuu ihmisen kertoessa itselleen tarinaansa. (Hänninen 2002, 61–62.) Muutos, kriisi, esimerkiksi vakava sairaus, asettaa haasteita sisäisen tarinan uudelleenmuodostamiselle: miten sairautta selitetään ja identiteettiä rakennetaan uudelleen ja miten tarinalliset lähestymistavat palvelevat psyykkisen hyvinvoinnin säilyttämistä (Hänninen 1999, 75). Voimaantumisen kannalta ei ole lainkaan yhdentekevää millaista tarinaa itsestään kertoo, onko tarinan sankari voittaja vai häviäjä, yksin vai onko hänellä apureita. Osa tarinoista ihminen kertoo päiväsaikaan, osa tarinoista kumpuaa alitajunnasta, unina.

Alitajunnan välittämät viestit ovat kiinnostavia. Tällaisiako minä mietin, näinkö suhtaudun itseeni, muihin ja asioihin? Onko minussa taistelutahtoa vai olenko jo luovuttanut? Pakenenko aina vihollista vai käännytkö ja kohtaan hänet? Tällainenko minä olen? Jos olen unissani aina uhri, onko asialle mahdollista tehdä jotakin? Voiko unilleen tehdä muutakin kuin vain tarkkailla niitä? Yleisesti ajatellaan, että unet tapahtuvat spontaanisti ja uskotaan, ettei uniinsa voi vaikuttaa tai ettei niitä voi ohjailla. (Siikala 2002, 254–255; Price-Williams 1992, 247–249; Paal 2011, 239.)

Patricia Garfield (1983) on eri linjoilla ja antaa kiehtovia näkökulmia siihen, miten uniinsa voi pyrkiä vaikuttamaan. Voi tehdä harjoituksia, joiden lopputuloksena unet muuttuvat. Pelkurista tulee taistelija. Sanataiteilijan kannalta tilanne on herkullinen – ei tarvitse odottaa yötä vaan uniinsa voi vaikuttaa keskellä päivää, kynä kädessä!

Voi kirjoittaa uniin uusia käänteitä. Voi tehdä sovinnon takaa-ajajan kanssa. Voi lopultakin avata sen oven jota unessa ei koskaan saa auki. Voi kirjoittaa painajaiselle uuden, onnellisen lopun, josta tavasta käsitellä painajaisia on kirjoittanut muun muassa psykologian tohtori Katja Valli. (Valli 2012.)

Unien tarkkailu voi olla antoisaa myös luovana toimintana. Voi antaa tarinoiden tulla ja luovuuden pulputa. Unista ammentavassa, voimaannuttavassa sanataideryhmässä unien tulkinta ei ole keskeistä. Ryhmä työstää unia ja keskustelee niistä tarinankerronnan näkökulmasta. Millaisen oman unen tai tarinan toisen kertoma uni tuo mieleen?

Uniin voi soveltaa lukuisia kirjoitusharjoituksia. Unet voi kirjoittaa ylös mahdollisimman tarkasti. Unista voi poimia avainsanoja, pohtia niitä ja kirjoittaa niistä uusia tekstejä. Uneen voi sovittaa tarinan klassista rakennetta. Unen sankari on tarinan sankari, hän lähtee seikkailuun, toteuttamaan tehtävää, tavoittelemaan jotakin tärkeää... Unen voi muuttaa tarinan muotoon tietoisesti, kirjoittaa unelle vaihtoehtoisia loppuja, uusia käänteitä.

Unitarinoista ja työskentelystä kiinnostunut Eeva Lehtovuori on esitellyt seuraavat tehtävät. Anna unelle otsikko. Tarkkaile aisteja: näköä, kuuloa, tuntoaistia, tuoksua, makuja. Millaisia yksityiskohtia unissa on? Millainen unen tunnelma on? Kirjoita unestasi uutisraportti. Kirjoita ote

jonkun unesi henkilön päiväkirjasta. Kuka unen henkilöistä voisi auttaa sinua? Kuvittele unesi selväuneksi, jonka aikana unennäkiä tietää olevansa unessa ja voi ohjailta untaan. Miten unesi silloin olisi jatkunut? (Lehtovuori 2005, 126).

II INTERVENTIO JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Aluksi kurssin osallistujat kirjoittivat ennakkotehtävät, joissa he kertoivat tavoitteistaan ja voinnistaan. Lopuksi he kirjoittivat kirjeet, joissa he kertoivat tuntemuksistaan ja voinnistaan kurssin loppuessa. Kirjeet analysoitiin. Aineistoa kerättiin kahden kyselytestin avulla. Elämänhallintaa kuvaavaa koherenssin tunnetta mitattiin Antonovskyn SOC-kyselytestillä (1983) ja mielialan ja masentuneisuuden tunteita RBDI -testillä (Raitasalo 2007). Kyseessä on Suomen oloihin Beckin lyhyen depressiokyselyn (BDI) pohjalta kehitetty masennusoireilun ja itsetunnon kysely, jonka avulla kartoitetaan koettua, itse tunnistettua ja ilmaistua masentuneisuutta, itsetuntoa ja ahdistuneisuutta. Mitattujen tunteiden runsauden (elämänhallinnan tunne) tai vähyyden (masennus, ahdistus) katsottiin liittyvän voimaantumisen kokemukseen.

Kutsua voimaannuttavaan kirjoittajaryhmään ja siihen liittyvään tutkimukseen levitettiin sähköpostilistoilla. Ilmoitus julkaistiin lehdessä ja vietiin syöpäklinalle.

Etsimme kriisin kokeneita ihmisiä mukaan sanataiteen voimaannuttavia vaikutuksia tutkivaan hankkeeseen, joka alkaa toukokuussa kirjoittajatapaamisilla, joiden aiheena ovat unet

ja unitarinat. Ryhmään toivotaan osallistujiksi henkilöitä, joiden kriisistä, esimerkiksi syöpädiagnoosista, on enintään viisi vuotta. (OTE KUTSUSTA)

Projektiin ilmoittautui 22 ihmistä. Ennakkotehtävässä heitä pyydettiin kirjoittamaan kirje, johon kuuluivat seuraavat osat: kuva, joka tavalla tai toisella kertoi heistä, kertomus omasta voinnista ja kurssiin kohdistuvista odotuksista sekä leikkisä pullopostiviesti itsestä ryhmän vetäjälle.

Ensimmäiseen tapaamiseen saapui 17 ihmistä. Kaikki osallistajat olivat naisia, nuorimmat alle 30-vuotiaita, vanhimmat yli 60-vuotiaita. Kriisit, joiden takia kirjoittajat tulivat mukaan, olivat erilaisia. Syitä olivat: syöpään sairastuminen, avioero, lapsettomuus ja elämän yleinen epävarmuus pätkätöineen ja rahavaikeuksineen, aviokriisi, läheisen itsemurha tai kuolema, diagnooitu masennus, sosiaaliset jännitykset. Usealla ryhmäläisellä kriisejä oli useampi kuin yksi.

Toiveita tai tavoitteita, joita kirjoittajat kurssiin liittyen mainitsivat, olivat itsetuntemuksen lisääntyminen, paremman voinnin tavoittelu, kirjoittamisen aktivoiminen tai uudelleen löytäminen, toive mukavista kirjoitustehtävistä, ”sairauden sommittelusta elämän ympärille” eikä toisin päin.

Osallistuja (N30), kirjoitti seuraavalla tavalla:

Kuvailin itseäni aikoinaan venäläiseksi puunnukeksi, jonka jengat ovat nyrjähtäneet väärille wrille. Olin juuri aloittamassa kolmen vuoden taipaletta kallonkutistajan vastaanotolla. Kaikki palaset elämässäni tuntuivat olevan hujan hajan ympärillä. Neljä vuotta myöhemmin tunsin olevani oikeilla

jengoilla, palaseni kutakuinkin paikoillaan.

Kunnes isäni kuoli.

(Kunnes isäni teki itsemurhan)

Kunnes tulin raskaaksi.

(Kunnes tulin vahingossa raskaaksi)

Ja puunukkeni juurista alkoi kasvaa uusia, itselleni täysin vieraita hahmoja.

Äiti.

Avovaimo.

Isätön tytär.

Eikä minulla ole aavistustakaan, millaisilla jengoilla ne aikovat pysyä pystyssä.

Osallistuja (N37) kuvasi kurssiin liittyviä toiveitaan näin:

Olen pitkään suunnitellut elämäni sairauteni ympärille, nyt on aika suunnitella sairaus elämän ympärille. Täältä kurssilta toivon työkaluja tähän perspektiivin muutokseen. On myös mukava tuntee, että saa jotakin aikaan ja on aktiivinen toimija passiivisen uhrin sijaan. (N37)

Uniin liittyviä kirjoitusharjoituksia

Koska yksi tutkimuksen tavoitteista oli löytää voimaantumista tukevia kirjoitusharjoituksia, tehtiin kurssin aikana runsaasti uniin, aisteihin ja tunteisiin liittyviä tehtäviä. Tehtävien tarkoitus oli sanataiteen keinoin lähestyä ja käsitellä unia, tunteita ja kokemuksia, tutkiskella itseä uusista näkökulmista. Esimerkki tunteiden käsittelyyn liittyvästä kirjoitusharjoituksesta:

1. Tee googleruno: valitse tunnetila - rakkaus, inho, viha, suru, ilo, kaipaus jne. ja tee runo googlestä sanalla tai sen taivutuksilla tulleista osumista. Voit poimia lauseita ja sanoja vapaasti saamistasi osumista, pilkkoa ja taivutella runosi tarpeisiin. Näin sana saa uusia, yllättäviä sisältöjä ja yhteyksiä.

Osallistuja (N46) kirjoitti tehtävään seuraavanlaisen vastauksen.

Minä, joka en pelkää edes muurahaisia

Pelkään aina pahinta

Pelkään lihomista, läheisyyttä, lentämistä ja lapsia

Pelkään miehiä ja masennusta, naisia, nuketusta, ja nukkumatta jäämistä

Pelkään pimeää, potkujia, psykoosia, parisuhdetta, rokotuksia, rakkautta ja raskaaksi tulemistä

Pelkään syöpää, synnytystä, sydänkohtausta, sotaa

Pelkään tulevaisuutta, työttömyyttä ja työtä itsessään

ja aina välillä minä pelkään tulevani hulluksi

koska pelkään ukkosta ja ufoja, unihalvausta, ulosottoa, vatsatautia, vanhenemista, vanhempieni kuolemaa ja jopa vauvaani

pelkään yksinäisyyttä, yöllä, yksinoloa

yksin

Minä pelkään yksin.

Seuraava tekstiesimerkki on vastaus harjoitukseen, jossa kirjoitettiin painajaisunesta eri tekstilajeja. Tarkoitus oli testata, hälveneekö unen painostavuus kirjoittamalla. Osallis-

tuja (N27) piti unia ja niistä kirjoittamista erityisen innostavina ja harjoitus oli hänelle mieluinen.

Alkuperäinen uni:

Näin unta, että nukun koiran kanssa samassa sängyssä. Sitten koira olikin tavallaan ihminen, ja ovella oli joku, ja koira-ihminen koitti päästää sen sisään. Minä panin vastaan. Oven takana oli jokin paha. Ehkä joku mieshahmo. Ovi pysyi kuin pysyikin kiinni. Sitten oli aamu. Ikkunaverhon takana näkyi jotkut kasvat.

1. Uutinen:

NUORI NAINEN KOKI KAUHUA TURUN YÖSSÄ

Viime yönä turkulainen nainen otti poikkeuksellisesti koiran viereensä nukkumaan. Koira muuttui kesken unien ihmiseksi. Tämä oli yritti kaikin voimin päästää hiipparin sisään. Nainen sai estettyä. Aamulla kun hän heräsi, oli hiippari yhä ikkunan takana.

2. Runo:

*Koiran lämmin kuono
hakeutuu kiinni kylkeeni nukahdamme
herään ja koira ei ole enää koira
ei, se on ihminen
Ovella joku paha koittaa sisään
lemmikkini, älä avaa sitä!
Ja koko yön me taistelemme: hän repii ovea auki
minä painan kiinni
Ja vielä aamulla*

*näen pahan miehen kasvot
ikkunaverhojen raosta*

3. Juorulehti:

KOHUKOIRA AIHEUTTI JÄLLEEN HÄMMINKIÄ!!!
*Uskomaton ihmis-koira on taas täällä! Kaameat suunnitel-
mansa jäivät onneksi vain yritykseksi, kun hän viime yönä
koitti auttaa tunkeilijan sisään turkulaisnaisen kotiin. Lue
järkyttyneen naisen uskomaton haastattelu sivulta 14! Vain
Jymyssä yksinoikeudella! (N27)*

Tehtävän tulos herätti hilpeyttä kirjoittajassa ja koko ryh-
mässä eikä painajainen sen näkijän mielestä vaikuttanut
tehtävän tekemisen jälkeen enää yhtä ahdistavalta.

III TULOKSET

Unista ammentavan voimaannuttavan kirjoittamisen tutki-
muksen tuloksia voi pitää myönteisinä.

Alkutestaukseen osallistui 17 ihmistä, lopputestaukseen
12. Osallistujista kaksi lopetti kurssin kesken, toinen yllät-
tävän, työelämään liittyvän kriisin takia, toinen sairastu-
misen takia. Kolme ihmistä oli estynyt kurssin viimeiseltä
tapaamiskerralta, jolloin lopputestit tehtiin ja loppukirjeet
kirjoitettiin.

Koska kurssin kesto oli lyhyt, neljä tapaamista kuukau-
den aikana, tulee tuloksia tulkita sitä vasten. Kuinka kauan
kurssin vaikutukset kestävät kurssin loputtua? Jotkut mai-
nituisia edistysaskelista tai löydetyistä hyvistä asioista tun-

tuivat kurssin keston nähden suurilta. Joka tapauksessa ne kertoivat kirjoittajan olevan kurssin loppukirjettä kirjoittaessaan hyvällä ja innostuneella mielellä.

Suurin osa osallistujista koki vointinsa olevan kurssin päättyessä hyvä tai seesteinen. Muutama kertoi suhtautumisensa elämään ja vastoinkäymisiin muuttuneen myönteisemmäksi. Kurssilla tehtyjen tehtävien ansiosta oli läpikäyty tunteita, kirjoitettu vaikeiksikin koetuista asioista. Toisaalta oli naurettu paljon. Ryhmän myönteinen vaikutus oli mainittu kaikissa loppukirjeissä. Vain kaksi kahdestatoista vastaajasta kirjoitti, ettei voinnissa ollut positiivisia muutoksia. Toinen kirjoitti väsymyksestä, joka liittyi rankkoihin syöpähoitoihin. Osin myönteiset tulokset selittyvät muulla kuin kirjoittajakurssin vaikutuksilla, esimerkiksi kurssin keväisellä ajankohdalla. Osallistujat kirjoittivat elämän mahdollisista muista joko ilostuttavista tai masentavista tekijöistä, mutta jokainen heistä mainitsi myös kurssin, ryhmän ja tehdyt harjoitukset yhdeksi tekijäksi senhetkiseen olotilaansa, joka siis yhdeksällä vastaajalla kahdestatoista oli myönteinen.

Osallistujien ajatuksia kurssista ja koetusta

Osallistuja (N30), joka aloituskirjeessä kuvaili itsensä venäläiseksi puunukeksi, oli kokenut kirjoittamisen haasteelliseksi, mutta päässeensä kirjoitusharjoitusten ansiosta alkuun joidenkin vaikeiden asioiden käsittelyssä, joita ei aiemmin ollut kyennyt kohtamaan.

Kun yritin kirjoittaa itselleni kirjettä viime marraskuulle, jol-

loin olin vielä autuaan kasassa ja helvetin rakastunut, huomasin että vaikeinta oli antaa sanoja isään liittyville tunteille. Mutta kirje oli myös alku. Se oli ensimmäinen yritys edes kokeilla kirjoittamista, vaikka joka kerta kun pääsin tarpeeksi lähelle kipeimpiä pisteitä, pillahdin itkuun. En usko, että ilman ryhmässä olemista olisin näinkään pitkällä. (N30)

Osallistuja (N29) kirjoitti, että oli ollut ihanaa harrastaa jotakin ja unohtaa hetkeksi sairautensa. Tekstien jakaminen muiden kanssa oli tuntunut hyvältä ja itsetuntoa kohottavalta. Kirjoittaminen oli tuntunut hauskalta ja hyödylliseltä.

Useimmissa loppukirjeissä kirjoittaminen koettiin palkitsevaksi, mutta muutama poikkeuskin mahtui joukkoon.

Tuntuu ettei kirjallisuus ole lajini. Ajanjakso oli itselleni liian kiireinen ja olisin tarvinnut itselleni enemmän omaa aikaa ja pysähtymistä. (N50)

Millainen osallistujan vointi oli kun kurssi loppui?

Kahdella osallistujalla oli hyvä vointi sekä kurssin alussa että lopussa. Yksi osallistuja kirjoitti kärsineensä fyysisistä kivuista ja olotilansa pysyneen samana kuin kurssin alussa. Olotilan paranemisesta mainitsi viisi kirjoittajaa.

Voin paljon paremmin kuin kuukausi sitten. (N29)

Levollisesta ja hyvästä olosta kirjoitti kaksi osallistujaa. Yksi osallistuja kiitti kurssista ja saamastaan kannustuksesta, mutta kirjoitti olevansa syöpähoitojen jäljiltä väsyksissä.

Yksi epäili mielialaansa synkemmäksi.

Kun täytin mielialakyselyt, tuntui siltä, että vastaukseni olisivat synkemmät kuin kurssin aluksi. Ei se kuitenkaan kurssin syytä ole. Mielialat vaihtelevat muista syistä. (N60)

Syitä myönteisiin muutoksiin mainittiin useita. Uniryhmän tapaamiset oli koettu useimmissa loppukirjeissä myönteisiksi ja kirjoittajalle tärkeiksi. Kirjeissä kirjoitettiin keväästä, hyvistä ihmissuhteista, terveydentilaan liittyvistä positiivisista uutisista. Kirjoitusharjoitukset koettiin yleisesti innostaviksi. Viisi osallistujaa mainitsi kurssista olleen apua itsetutkiskelussa, kirjeissä mainittiin, että unien tarkkailu oli auttanut kuuntelemaan itseään tarkemmin tai käsittelemään mieltä painaneita asioita.

Yhdestä osallistujasta tuntui, että hän oli kyennyt työskentelemään tunnemaailmansa kanssa.

Tällä kurssilla olen yllätynyt siitä, miten hauskalta kirjoittaminen välillä tuntuu.

*Tuntuu silti tärkeältä tajuta, miten paljon tämänkin kuu-
kauden aikana on tapahtunut pääni sisällä. Olen tuntenut
ihan todella vahvasti työskenteleväni tunnemaailmani kim-
pussa. Jotakin ihan todella tapahtuu. (N31)*

Osallistujat, jotka eivät kokeneet olotilansa parantuneen, kirjoittivat elämässä tapahtuneen asioita, jotka painoivat mieltä tai mainitsivat fyysiset kivut. Kirjeissä, joissa mainittiin olon olevan hyvä tai parempi, oli mukana myös iloa ja toiveikkuutta.

*Jos elämäni tarkoitusta pohtii
äskeiset kaavakkeet kun nostivat tuon pintaan
niin se olkoon toipuminen
ja kyllä, olen toipunut valtavan hyvin! (N27)*

*Alussa kuvani oli lehdetön puu ja sen taakse sumuun kiertyvä
tie. Kuvasta puuttuivat värit. Pidin kuvaa kauniina, mutta
surullisena. Puussa oli joskus ollut lehdet, ja oli mahdollista,
että se taas kasvattaisi uudet lehdet (joskaan ei varmaa). / Tä-
mänhetkisessä kuvassani olisi sama puu, mutta myös hennon
vihreää väriä. Ei vielä varsinaisesti lehtiä, mutta tieto siitä,
ettei puu ole kuollut. Sumu on hieman hälventynyt ja polku
näkyä selvemmin. (N43)*

Millaisia ajatuksia kirjoitustehtävät herättivät?

Kirjoitusharjoitusten runsautta ja monipuolisuutta pidettiin myönteisenä asiana. Unipäiväkirjan pitäminen ja unista kirjoittaminen jakoivat mielipiteitä.

Unet ovat kiehtovia, kuten se viimeöinen, jossa paasasin kansalle siitä, että KAIKKI on mahdollista, jos uskot siihen tarpeeksi! Ja todisteeksi sanoin, että vihreät viinirypäleet osaavat lentää / ja kas, sitten ne lensivät! (N27)

Uniin keskittyminen on parantanut untani ja olen keskittynyt öisiin tarinoihin eri tavalla. Unien pohtiminen on ehkä jollain tapaa auttanut näkemään itsensä uudella tavalla. Harjoitukset ovat olleet viihdyttäviä ja pysäyttäviäkin. (N38)

Olen yllättynyt myös siitä, kuinka hankala on ollut ottaa unista kiinni, vaikka niitä on tullut ihan mahdollomat määrät. Kuukauden aikana sain muistiin vain yhden unen. (N31)

Yksi osallistuja ei kuukauden aikana sairautensa takia kyennyt näkemään unia. Vaikka unipäiväkirjan pitäminen olisi koettu haasteelliseksi, koettiin uniin liittyvät kirjoitustehtävät toimiviksi.

Kenties tämän kurssin vaikutuksesta kertoo se, että viime yönä näin ensimmäistä kertaa unen, jossa minä jahtasin jotakuta, olin kai etsivä varkaan perässä. Aiemmin olen ollut aina se, jonka pitää paeta. Erityisesti pidin tehtävästä, jossa painajaiselle kirjoitettiin uusi loppu. Se auttoi minua ymmärtämään, miksi kyseinen uni on painunut mieleeni ja että minun olisi hyvä tehdä jotakin kuolemanpelolleni. (N24)

Ryhmän jäsenet kiittivät myös muita harjoituksia. ”Harjoitteet olivat mukaansatempaavan mahtavia ja pirteitä pirstysruiskeita.” (N39) Yksi osallistuja oli kokenut aistiharjoitukset erityisen myönteisesti. Toinen piti tankarunojen tekemistä juuri hänelle sopivana harjoituksena. Yksi kirjoittajista kiitti ensimmäisen tapaamiskerran aikana luotua subjunktiivista kirjoitustilaa.

Sen vielä sanon, että heti alkuun luotu ”kirjoittajahuone” oli minulle tärkeä tehtävä. Aion jatkaa sen huoneeni kalustamista ja elävöittämistä. Lisäksi kirjoituspiilotehtävä oli arvan ihana. Keksin itselleni niin loikoisan paikan, että sinne on hyvä palata, vaikka haluaisi vain rauhoittua, ei välttämättä edes kirjoittaa. (N24)

Millaisia ajatuksia ryhmässä työskentelyyn liittyi?

Ryhmässä työskentelyä kiitettiin kaikissa kirjeissä. Hyvä, turvallinen ja empaattinen ryhmä toimi vertaisryhmänä ja tukena.

Ryhmässä oli turvallista toimia. Tuli uusia oivalluksia itselle omista teksteistä. Ihanaa, että joku muu kiinnostui ja jatkoi omalla tavallaan. (N57)

Olen nauttinut ja iloinnut uniryhmän tehtävistä ja kokoontumisista. Tehtävät ovat herätelleet mielikuvitusta ja toisin näkemisen kysyä. Keskusteluissa olen saanut voimaa ”vertaisten” oivalluksista ja kannustuksesta. (N43)

Vaikka ihmiset tai sosiaaliset tilanteet jännittivät, oli ryhmässä hyvä olla.

Vierastan yhä ihmisiä, mutta minun oli hyvä olla tässä ryhmässä. Ajatus että meitä kriisin kokeneita on näin paljon ja miten lämmöllä olimme toistemme kanssa, voimaannutti minua valtavasti. (N29)

Omista ongelmista sai puhua, mutta ei tarvinnut, jos ei halunnut. ”Tilanteestani avautuminen ryhmässä ei tuntunut alusta asti luontevalta, ja onneksi sitä ei tarvinnut tehdäkään.” (N30)

Yksi kirjoitti, että oli hienoa huomata, ettei vaikeidenkaan asioiden käsittelyn tarvinnut olla tylsää ja paikallaan junnaavaa. Naurettiin paljon. Toinen mainitsi kokeneensa kriisin kokeneiden ihmisten toisilleen jakaman lämmön ja

ymmärryksen hyvänä ja myönteisenä. Toisten tekstit koettiin kiinnostaviksi. Kaiken kaikkiaan ryhmään liitettiin monenlaisia myönteisiä ajatuksia.

Esimerkkejä aloitus- ja lopetuskirjeistä

Osallistujien kirjeet ennen kurssia ja kurssin loppuessa olivat henkilökohtaisia ja koskettavia. Osallistujien oman ääneen ja tunnelmien kuulemiseksi, mitä pidän tärkeänä ja oleellisena, kuten esimerkit kahden osallistujan kirjeistä osoittavat.

Esimerkki I:

ENNEN KURSSIA

Olen eksesyksissä omassa elämässäni.

Ennen suhtauduin tulevaisuuteeni luottavaisesti, epätietoisuus ei huoletanut. Uskoin siihen, että elämä kantaa, ja niin se kantoikin. Vasta viisi vuotta sitten, vähän ennen 40-vuotissyntymäpärvääni, alkoivat vaikeudet kasaantua. (N43)

Kirjoittajan äiti oli joutunut sairaskohtauksen takia vegetatiiviseen tilaan ja kuoli lopulta 59-vuotiaana. Tuli avioero, pätkätöitä, köyhyyttä, mahdoton rakkaussuhde, joka päättyi. Kirjoittajan elämän suuria suruja oli aloituskirjeen mukaan myös lapsettomuus.

Ennen kaikkea toivon löytäväni itsestäni tulevaisuudenuskoa.

Haluaisin löytää uudestaan sen luonnollisen vapauden tunteen, jossa eksyminenkin on mahdollisuus.

KURSSIN JÄLKEEN

Ihana toukokuu.

Suhtaudun elämääni levollisemmin ja luottavaisemmin kuin aiemmin tänä keväänä. Koen saaneeni perspektiiviä asioihin, ja uusia rakentavia näkökulmia. Uniryhmä on ollut varmasti yksi voimauttava tekijä vaikka ei ainoa. Kevään herääminen on tuonut mukanaan hyviä, pieniä hetkiä. Tuokioita ystävien kanssa, onnistumisia töissä, sovintoa itsen ja muiden kanssa.

Elämäni faktat ja reunaehdot eivät käytännössä ole kuu-kauden aikana muuttuneet, mutta en enää ota kaikkea niin kuolemanvakavasti. Hyviä ja pahoja päiviä tulee ja menee.

Olen iloinen, että sain tilaisuuden osallistua tähän ryhmään. Uskon sen kantavan elämässäni hedelmää vielä pitkälle tulevaisuuteen. Olen saanut työkaluja, joilla käsitellä bankalilta tuntuvia asioita. Tuntuu hyvältä huomata, ettei ongelmien ratkominen aina tarvitse olla tuloksetonta märehä- mistä vaan myös kepeää, leikkisää, luovaa. (N43)

Tämän osallistujan kuva oli aluksi sumussa oleva lehdetön puu. Lopussa puu oli alkanut vihertää ja sumu hälvetä.

Esimerkki II:

ENNEN KURSSIA

Osallistuja (N38) oli sairastanut syöpää yli vuoden ja käy-

nyt läpi lukuisia hoitoja. Tilanne oli vakaa, mutta ei vielä ohi. Alkukirjeessään osallistuja kirjoitti halustaan keskittyä elämään sairauden ulkopuolella ja hakevansa työkaluja perspektiivin muutokseen. Hän ei halunnut olla enää passiivinen uhri vaan aktiivinen toimija.

KURSSIN JÄLKEEN

Olen todella tyytyväinen siihen, että osallistuin tähän ryhmään. Olen saanut siitä paljon iloa ja myös itseluottamusta. On ollut kivaa, että on ylipäättään jotakin tekemistä, harrastus. Tämä oli myös tilaisuus ylittää itsensä, sillä ajatus luovasta kirjoittamisesta ja omien kirjoitusten lukemisesta tuntui alkuun jännittävältä. Jännittävää se olikin, mutta hyvällä tavalla.

Vointini alkoi olla jo ensimmäisen kirjeen aikaan hyvä ja nyt se on yhä kohentunut niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Olen saanut kannustavia viestejä sairauteni suhteen ja myös kesän tulo tietysti piristää. Olen myös kokenut tämän ryhmän erityisen positiivisena asiana elämässäni.

Ensimmäiseen kirjeeseeni liittämäni kuva oli silloin enemmänkin haavekuva tai toive, pyrkimys. Koen, että olen tämän kuukauden aikana lähestynyt tätä kuvaa, vaikkakin olenkin enemmänkin seesteinen ja raukea kuin iloinen ja energinen. Mutta valoa on. Valoa ja kukkia.

Psykologisen testauksen tulokset

Psykologiset testit teki ja analysoi psykologian tohtori Taina Kuuskorpi. Elämönhallintaa kuvaava koherenssin tunne mitattiin Antonovskyn SOC-kyselytestillä (1983). Mielia-

lan ja masentuneisuuden tunteiden mittaamiseen käytettiin RBDI -testiä (Raitasalo, 2007). Kyselyssä on 13 masennusta ja yksi ahdistuneisuutta kartoittava kysymys sekä lisäksi näiden perusteella muodostettava itsetunnon asteikko. Kysymykset kuvaavat toisessa ääripäässään rakentavaa itsetuntoa ja toisessa haittaavaa depressiivisyyttä. Kysely on lyhyt, ja siinä on helposti ymmärrettävät kysymykset sekä perinteisiä masennusasteikkoja monipuolisemmat vastausvaihtoehdot. (Raitasalo, 2007). Testituloksia analysoitiin keskiarvojen ja jakautumien avulla, sillä otoksen koon vuoksi tilastolliset analyysit eivät olleet mahdollisia. Testit pisteytettiin käsikirjojen ohjeiden mukaan.

Tulokset osoittavat tutkimusjakson aikana tapahtuneen myönteisiä muutoksia kaikilla neljällä tutkitulla alueella: koherenssintunteessa, masentuneisuudessa, ahdistuneisuudessa ja itseluottamuksessa tapahtuneen. Muutoksia on saattanut aiheutua monista syistä, tässä tutkittavien ryhmän sairauden tilaan vaikuttavat tekijät ennen muita. Myönteiset vaikutukset ilmenevät kuitenkin läpi tutkimuksen ja niin suuressa osassa ryhmää, että intervention myönteistä vaikutusta voidaan pitää varsin selkeänä.

Koherenssin tunteen muutokset

Tutkittavien koherenssin tunne mitattiin ensimmäisellä ja viimeisellä tapaamiskerralla. Kaikki alkumittauksessa olleet eivät osallistuneet viimeiseen kertaan, joten alku- ja lopputiedot on 12 osallistujalta. Testitulosten mahdollinen vaihteluväli on 29–203. Mittaustulosten vaihteluväli oli alkuatilanteessa 73–155 pistettä ja lopputilanteessa 106–172.

Testissä suurempi pistemäärä viittaa suurempaan koherenssin tunteeseen, eli pistemäärien nousu kuvaa tilanteen kohenemista ja testattavan elämänhallinnantunteen vahvistumista.

Testausten summapistemäärän keskiarvot olivat 122 ja 140 kun yleiset keskiarvot ovat 100,5–164,5, joten tämän tutkimuksen keskiarvot sijoittuvat vaihteluvälin keskitasolle. Koherenssin tunne koheni ryhmässä selvästi tutkimusjakson aikana. Nousua oli keskimäärin 18 pistettä. Kahden tutkittavan koherenssin tunne laski lievästi: 6 ja 7 pistettä. Muiden 10 tutkittavan koherenssin tunne voimistui 12–45 pistettä. Kokonaisuutena koherenssin tunteen voidaan sitten sanoa voimistuneen selvästi.

Mielialatestin tulokset

MASENTUNEISUUS: Muutos negatiiviseen pistemäärän suuntaan kertoo myönteisestä muutoksesta: masentuneisuuden määrän laskusta. Masentuneisuus oli alkutestauksessa keskimäärin 5,8 pistettä ja lopputestauksessa 2,4 pistettä. Keskimäärin tutkittavien masentuneisuuden tunteet olivat laskeneet 3,5 pistettä jakson aikana. Muutoksen suunta näkyy selkeästi: jokaisen tutkittavan masentuneisuuden pistemäärä laski. Lasku vaihteli välillä 1–13. Osalla tutkittavista muutos myönteiseen suuntaan oli erittäin voimakas eikä kenenkään masentuneisuuden taso lisääntynyt tutkimusjakson kuluessa. Keskimääräinen pisteiden alentuma oli 3,5, joskin pienen tutkittavien määrä vuoksi keskiarvoon vaikuttavat voimakkaasti kaksi erityisen suurta muutosta: -9 ja -13 pistettä.

AHDISTUNEISUUS: RBDI-testiin on laadittu yksi erityisesti ahdistuneisuuden tunteen mittaamiseen tarkoitettu kysymys. Alkumittauksessa tutkittavista 21 % (3 tutkittavaa) ei ollut ahdistuneisuutta, lievää ahdistuneisuutta ilmaisi 57 % (8) ja keskivaikeaa ahdistuneisuutta 21 % (3). Jakson aikana tilanne oli muuttunut siten, että 43 % (6) ei kokenut ahdistuneisuuden tunteita, lievää ahdistuneisuutta tunsu 50 % (7). Yhden tutkittavan ahdistuneisuuden taso oli kohonnut vaikeaa ahdistusta ilmaisevalle tasolle. Keskimäärin ahdistuneisuuspistemäärä oli alkutestauksessa 2,93 ja lopputestauksessa 2,57. Kuudella tutkittavalla 43 % ahdistuneisuuden määrä ei ollut muuttunut ja kuudella (43 %) määrä oli laskenut. Kahdella tutkittavalla (14 %) taso oli noussut pisteen.

ITSETUNTO: Mielialatesti on rakennettu siten, että masentuneisuuden vastapainona on vahva itsetunto ja itsetuottamus selvitä eteen tulevista ongelmista. Summapistemäärän kasvu osoittaa itseluottamuksen ja itsetunnon rakentavuuden ja autonomisuuden voimistumista.

Tutkittavien itsetunnon pistemäärä oli alkutilanteessa noin neljä pistettä ja lopputilanteessa keskimäärin noin viisi ja puoli pistettä. Itsetunnon vahvistuminen näkyi ryhmässä. Muutokset olivat pieniä, mutta suunta oli selvä: 62%:lla (9 tutkittavaa) itsetunto voimistui, 15% (2) taso ei muuttunut ja 23% (3) muutosta tapahtui negatiiviseen.

Eettisiä huomioita

Mielialakyselyissä (sekä BDI että RBDI) pisteytyksen yhteydessä on aina tärkeää tarkastella testattavan masentu-

neisuuden vaikeustason yhteydessä itsemurha-ajatuksia (kysymys 7). Tässä tutkimuksessa tarkastettiin välittömästi alkutestauksen jälkeen vaikeustason ja kysymyksen 7 tulokset. Tältä osin tutkimuksen ja intervention toteuttaminen ja jatkaminen ei synnyttänyt kysymyksiä osallistujien jaksamisesta. Myös mahdollinen tarve hoitotoimenpiteisiin masentuneisuuden vaikeustason vuoksi oli tarkistettava. Testaukset suorittanut psykologi antoi jokaiselle tutkittavalle henkilökohtaisen palautteen testituloksista. Koska ryhmän tilanne oli kaiken kaikkiaan selvästi kohentunut eikä vaikean tasoisia masentuneisuuden tunteita enää lopputestauksessa ilmennyt, huolenaihetta testitulosten perusteella ei ollut. Niitä tutkittavia, joilla kuitenkin vielä havaittiin masentuneisuuden tuntemuksia lopputestauksessa, annettiin kannustusta ja ohjeita hakeutua hoitokontaktiin, mikäli tuntemukset jatkuvat tai pahenevat. Kaikille tutkittaville jäi myös yhteystieto testauksesta vastanneeseen psykologisiin mahdollisten jälkikysymysten tai esimerkiksi hoitoon hakeutumiskysymysten selvittämiseksi.

LOPUKSI

Uniaiheista ammentavaan voimaannuttavaan sanataideryhmään liittyvä tutkimus osoitti sanataiteen vaikuttavan osallistujiin voimaannuttavasti. Sekä kokemuksesta kertovat kirjeet että psykologinen testaus osoittivat ihmisten hyötyneen sanataideryhmään osallistumisesta. Jatkossa on hyvä pohtia mittareita, joilla voimaantumista ja sanataiteen vaikutuksia arvioidaan. Voisiko voimaannuttavalle sanataiteelle kehittää oman testin, joka ottaisi paremmin huomioon mitattavan asian ja sen seuraukset? Millä muilla keinoin kuin testein voimaantumista voi mitata? Unet sopivat hyvin kirjoitusharjoitusten materiaaliksi. Jatkossa unien sijaan on kiinnostava kokeilla muita sanataideharjoituksia, loitsuja, runoja, omaelämäkertakirjoittamista, huumoria ja niin edelleen. Ovatko vaikutukset samansuuntaiset vai onko jokin kirjoittamisen lajeista tehokkaampi tai tehottomampi kuin joku toinen? Uniaiheinen kirjoitusryhmä tapasi toukokuussa. Mitä jos voimaannuttava sanataideryhmä kokoontuu marraskuussa – vaikuttaako vuoden-aika tuloksiin?

Niina Repo (FM) kirjailija

luovan kirjoittamisen yliopisto-opettaja Turun yliopistosta

*Psykologinen testauksen ja testitulosten analysoinnin suoritti PsT
Taina Kuuskorpi.*

LÄHTEET:

Antonovsky, Aaron 1993a, "Complexity, conflict, chaos, coherence, coercion and civility". *Social Science & Medicine*. 37(8): 969–974.

Antonovsky, Aaron 1993b, "The structure and properties of the sense of coherence scale". *Social Science & Medicine*. 36(6): 725–733.

Antonovsky, Aaron 1990, *Pathways leading to successful coping and health*. New York: Springer Publishing Co.

Antonovsky Aaron 1979, *Health, Stress, and Coping*. San Fransisco: Jossey-Bass Publisher.

Baikie, K. A. & Wilhelm, K. 2005, "Emotional and physical health benefits of expressive writing". *Advances in Psychiatric Treatment Journal*. (Luettu 29.8.2014)

<http://apt.rcpsych.org/content/11/5/338.full.pdf+html?sid=1d819a50-f81f-4b3f-bc2d-104fb235e4ed>

Enwald Liisa. 1991. "Terapiakirjoittaminen ja kritiikin veitset." Teoksessa Juhani Ihanus (toim) *Päiväkirjasta hypermediaan*. Helsinki. Kirjastopalvelu Oy.

Eriksson, M. 2007, *Unravelling the mystery of salutogenesis. The evidence base of the salutogenic research as measured by Antonovsky's Sense of Coherence Scale*. Väitöskirja. Åbo Akademi University Vasa. Turku: Folkhälsan.

Eriksson M. & Lindström B. 2005, "Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: a systematic review". *Journal of Epidemiology Community Health*. 59(6): 460–466.

Fetterman, David M. & Kaftarian, Shakeh J. & Wandersman, A. (eds.) 1996, *Empowerment evaluation: knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Garfield, Patricia: *Luovaan unennäköön* (1983, alkuperäinen teos 1974) Helsinki. Tammi.

Heikkilä-Laakso, Kristiina & Heikkilä, Jorma 1997, *Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B 57.

- Honkinen, Päivi-Leena 2009, Nuorten koherenssin tunne: mittaaminen, ennustavat tekijät, seuraukset. *Annales Universitatis Turkuensis* 282. Turku: Turun yliopisto.
- Hulden, J. 2002, ”Kokemuksia nuorten kirjallisuusterapiasta”. Teoksessa Juhani Ihanus, (toim.). *Koskettavat tarinat. Johdantoa kirjallisuusterapiaan*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Hunt, Celia, 2000, *Therapeutic Dimensions of Autobiography in Creative Writing*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Hunt, Celia and Sampson, Fiona (2006) *Writing: Self and Reflexivity*. Palgrave Macmillan.
- Hänninen, Vilma 1999, Sisäinen tarina, elämä ja muutos. *Acta Universitatis Tampereensis* 696. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karjula, Emilia 2013, ”Kirjoittaminen rituaalisena leikkinä – Kirjoittajateknografian kynnyksellä”. Julkaisematon seminaariesitelmä.
- Kuuskorpi, Taina 2014, ”Yhdessä luovuksissa”, 201–234, Teoksessa Emilia karjula (toim. Kirjoittamisen taide ja taito. Jyväskylä. Atena.
- Lehtovuori, Eeva 2005, ”Unimaailman mahdollisuudet”. Teoksessa Terhikki Linnainmaa ja Silja Mäki (toim.) *Hoitavat sanat – Opas kirjallisuusterapiaan*. Helsinki: Duodecim.
- Linnainmaa, Terhi, 2005, ”Mitä kirjallisuusterapia on?” Teoksessa Terhikki Linnainmaa ja Silja Mäki (toim.) *Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan*. Helsinki: Duodecim. Helsinki: Duodecim.
- McCarty Hynes, A. ja Hynes-Berry, M. (1986) *Bibliotherapy. The Interactive Process: A Handbook*. USA: Westview Press.
- Moshera, Catherine, E. & DuHamela, Katherine N. & Maura, Joanne Lama & Yuelin, Dicklerb & Massiea, Lia Mary Jane & Nortonb, Larry 2012, ”Randomized Trial of Expressive Writing for Distressed Metastatic Breast Cancer Patients”. *Psychology and Health* 27:1, 88–100, DOI. (Luettu 29.8.2014) <http://dx.doi.org/10.1080/08870446.2010.551212>
- Paal, Piret 2011, *Written cancer narratives: an ethnomedical study of cancer patients thoughts, emotions and experiences*. Elore.
- Paal, Piret 2011, ”Kun sairastuin syöpään: kirjoitettujen kertomusten funktiosta ja statuksesta”. Teoksessa Sami Lakomäki, Pauliina Latvala & Kirsi Laurén (toim.) *Tekstien rajoilla: monitieteisiä*

näkökulmia kirjoitettuun aineistoihin. Helsinki: SKS.

Peltomäki, Pirja, 2012. Unipäiväkirjan kirjoittamisesta Unipäiväkirjan narraatiot ja tarinallisuus kirjoittamisen näkökulmasta (Jyväskylän yliopisto, gradu 2012) (Luettu 29.8.2014)

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201207182103>

Puetz T., Morley C., Herring M. 2013, "Effects of creative arts therapies on psychological symptoms and quality of life in patients with cancer" JAMA Intern Med. 2013;173(11):960–969. (Luettu 29.8.2014) <http://archinte.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=1687521&resultClick=3>

Raitasalo R. 2007. Mielialakysely. Suomen oloihin Beckin lyhyen depressiokyselyn pohjalta kehitetty masennusoireilun ja itsetunnon kysely. Helsinki: Kela, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 86.

Rosen, Hugh & Kuehlwein, Kevin T. 1996, Constructing Realities: Meaning-Making Perspectives for Psychotherapists. San Francisco: Jossey-Bass.

Sampson & Hunt 2006, Writing: Self and Reflexivity, Palgrave Macmillan, Basingstoke, Hampshire and New York.

Savolainen, Miina 2005, Maailman ihanin tyttö – voimauttava valokuva. Taiteen maisterin loppuyö. Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.

Siitonen, Juha 1999, Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelu. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis E 37.

Thomas, KW & Velthouse, BA 1990, "Cognitive elements of empowerment: An "Interpretive" model of intrinsic task motivation". Academy of Management Review. 15(4): 666–681.

Valli, Katja 2012, Painajaisiin voi luoda onnellisen lopun. Turun yliopisto. (Luettu 29.8.2014) <http://www.utu.fi/fi/Ajankohtaista/Uutiset/arkisto/painajaisiin-voi-luoda-onnellisen-lopun.html>

Zimmerman, MA 1995, "Psychological empowerment: Issues and illustrations". American Journal of Community Psychology. Vol. 23. No. 5, 1995.

Zimmerman, MA 1990, "Toward a theory of learned hopefulness: A Structural model analysis of participation and empowerment". Journal of Research in Personality 24, 71–86.

Mirka Korhola

Kylmä uni

KAUHU KIRJOITTAVAN
KEHON JA SANOJEN SUHTEENA

Kaipaus henkilökohtaisen kokemuksen äärelle ja toisaalta tarve ihmistenvälisen maailman kokonaisuuden ymmärtämiseen kirjoittamisen prosessissa ovat sekä tämän artikkelin tutkimuskohde että kirjoittajan työn sydän. Miten kirjoittajan on mahdollista ilmaista mahdollisimman autenttisesti ja olemassa olevan kielen keinoin oma, sanaton kokemuksensa? Miten irrationaaliset pelot ja kauhukokemukset voidaan kääntää ymmärrettäviksi, samaistuttaviksi kertomuksiksi? Kirjoittajalla ja lukijalla on tarve ymmärtää näitä ihmiselämän perustavanlaatuisimpia kokemuksia, päästä yhä lähemmäksi, löytää uusi lähestymiskulma kuitenkin yhteisesti sovittua kieltä ja ilmaisun keinoja hyödyntäen.

Tieto, jota kirjoittaja – olipa hän harrastaja tai ammattilainen – siirtää tekstin kautta lukijoille on henkilökohtaista, kokemusperäistä, hiljaista, mutta se saa äänen tekstin kautta. Hiljainen tietäminen ei ole pelkästään olemassaoloa, se on olemassa olemista jollakin tietyllä tavalla, ja tuosta tavasta kirjoittaja pyrkii selvyytteen. Lähestyn Michael Polanyin kehittämää teoriaa hiljaisesta tiedosta Mau-

rice Merleau-Pontyn kehonfenomenologian ja toisaalta myös kirjailijahaastattelujen kautta, koska persoonallisen tiedon syntykoti on kehossa ja kokemuksessa. Yksittäinen kirjoittaja käy vuoropuhelua genren ja oman kokemuksensa kanssa. Yhteisesti ymmärrettävä kieli ja genre luovat kokemuksen ilmaisemiselle tietyt rajat, joita kokemus pyrkii aina hieman koettelemaan. Kirjoittajan hiljainen tieto on kokemuksen lisäksi tietoa kielen ja lajien tarjoamista mahdollisuuksista, siis tietoa vuorovaikutuksesta kokonaisuutena. Tarkastelen kauhun kokemusta kirjoittavan kehon ja sanojen suhteena. Tarkastelun kohteina ovat siis kokemus ja sen pukeminen sanoiksi luovaa ilmaisua ja lajin mahdollisuuksia hyödyntäen. Läsä ovat toisaalta 1) kirjoittamisen taso käytäntönä, sekä 2) tekstin taso jaettuna tietona kokemuksesta.

Käytän kauhun kirjoittamisen, kokemisen ja siihen liittyvän hiljaisen tietämisen pohdinnassa esimerkkinäni Marko Hautalan romaania *Unikoira* (2012). Teos käsittelee elämän mahdollista kokonaiskuva, suunnitelmaa, joka sisältyy niin rakkaussuhteisiin kuin halkaistun appelsiinin sisällä olevin helmiin. Kyse on siitä, onko kaikella merkitys vai eikö millään ole, ja miten henkilöhahmon tulkinta merkityksellisyydestä tai sen puuttumisesta vaikuttaa hahmon toimintaan. Olipa Hautalan hahmoilla sitten uskoa kokonaiskuvaan tai ei, on heillä kuitenkin sisimmässään kaipaus, joka ajaa heitä jotakin kohti.

Marko Hautalan *Unikoira* käsittelee kauhua kokemuksesta, joka on vaikeasti hahmotettava ja unenomainen. Keskeisin kauhukokemus, jota psykiatrisena hoitajanakin työskennelleen Hautalan teos käsittelee, on sekoamisen ja siihen liittyvän kosmisen yksinäisyyden pelko. Tämän

vastapainona on tarve tarkoituksen ja keskinäisen ymmärryksen löytämiseen. Päähenkilö Joonas Hautamäki pyrkii löytämään totuuden osin fiktiivisiksi muuttuneiden muistojensa takaa. Toinen keskeinen hahmo, Lars Fritzen haluaisi nähdä kylmät unensa loppuun.

KEHO KIRJOITTAJAN TYÖVÄLINEENÄ JA KUVAUKSEN KOHTEENA

Kirjoittamisen tapahtumaa on vaikea selittää. Kirjailija Ralf Parland vertaa sitä tuhatjalkaiseen, joka ei osaa kertoa, missä järjestyksessä se liikuttaa kaikkia jalkojaan. Se vain liikuttaa niitä, mutta ajatellessaan liikaa tekemisiään se todennäköisesti vain ahdistuu ja hämmentyy. Voimme selittää, kuinka polkupyörällä ajetaan, mutta opimme sen vain kokeilemisen kautta. Kirjoittamisprosessi on samankaltainen. Parland näkee, että kaiken takana on primaari ilmaisuvietti, mutta toisaalta kyse saattaa yhtä hyvin olla vain ulkoisista virikkeistäkin. (Parland 1980, 104–107.) Toisin sanoen, ehkä meillä on sisäsyntyinen halu oppia uutta, mutta innostumme lisää huomattuamme, miten hauskalta polkupyörällä ajaminen näyttää, ja miten vaikutumme luokiessamme toisten kirjoitusta.

Kirjailija Christer Kihlmanille luovaan ilmaisuun pakottava elämys on ollut pakonomainen ja jopa kouristusmainen. ”Joko eläisin kirjailijana tai tuhoutuisin”, hän toteaa. (Kihlman 1991, 83.) Nuoresta pitäen hän on tiennyt, ettei muuta vaihtoehtoa ole, koska kouristus sekä henkisenä että ruumiillisena vaatimuksena oli niin ”[t]äydellinen, ehdoton ja armottoman käskävä. Tämän vuoksi ei ehkä ole

hämmästyttävää, että tuhon mahdollisuus epävarmoina, hauraina ja hapuilevina nuoruusvuosina saattoi ajoittain tuntua olevan lähellä” (emt. 84).

Christer Kihlman toteaa, että yhteiskunnalliset epäkohdat ja oman elämän mullistukset ovat ajaneet häntä eteenpäin kirjoittajanuralla. Aineksia, joita on lähes kaikissa hänen kirjoissaan, ovat yhteiskuntakritiikki, kielletty rakkaus, sovinnaisesti ajatellen tuhoava seksuaalisuus ja sosiaalisesti kielletyt tunteet. Kihlman sanoo haluavansa kirjoittamisen avulla paljastaa monimutkaisen ja pimeän maailman silotellun julkisivun takaa. Kihlman kertoo romaaninsa Varo autuas syntyprosessista seuraavasti:

Olin ollut rakastunut 13-vuotiaaseen tyttöön, tuttavaperheemme tyttäreeseen. Samanaikaisesti koin hyvin voimakkaasti eläväni onnellisessa avioliitossa. Moraalini oli silloin sovinnaisempi kuin nyt, ja minun oli hyvin vaikeata hyväksyä, itsessäni, moisia tunteen oikkuja. Tunsin voimakasta syyllisyyttä ja häpeää. Vaikuttaa todennäköiseltä, että juuri tämä voimakas häpeän tunne oli ratkaisevana pontimena tai virikkeenä ensimmäisen romaanini synnyllä. (Kihlman 1991, 87–88.)

Kihlman korostaa sitä, ettei ihminen kirjoita ainoastaan aivojensa, vaan myös palleansa avulla. Itse asiassa ihminen kirjoittaa myös vatsallaan, sukupuolielimellään ja selkäytimellään, siis koko kehollaan. (emt. 90.)

Kirjailijoiden kautta on tullut esille kehollisuuden läsnäolo kirjoittamistyössä. Kehollisuuden käsitettä voidaan avata edelleen Maurice Merleau-Pontyn kehonfenomenologian avulla. Merleau-Pontyn mukaan hahmotamme osat kokonaisuutta vasten ja objektit ympäristöään vasten,

toisin sanoen objektit saavat merkityksensä vasta suhteessa muihin. Tämä pätee niin ajalliseen kuin paikalliseenkin perspektiiviin. Kuitenkin olemme tekemisissä vain omien havaintojemme kanssa tavoittamatta perimmäisiä objekteja:

If I conceive in the image of my own gaze those others which, converging from all directions, explore every corner of the house and define it, I have still only a harmonious and indefinite set of views of the object, but not the object in its plenitude. In the same way, although my present draws into itself time past and time to come, it possesses them only in intention, and even if, for example, the consciousness of my past which I now have seems to me to cover exactly the past as it was, the past which I claim to recapture is not the real past, but my past as I now see it, perhaps after altering it. (Merleau-Ponty 1962, 69–70.)

Pakkomielteisinä omaan olemassaoloomme nähden ja kokemuksellisen perspektiivimme unohtaneina kohtelemme kehoamme tietoisuudelle alistaisena objektina muiden objektien joukossa. Sijoitamme helposti myös oman kokemuksemme osaksi objektiivista todellisuutta luullen olevamme tekemisissä puhtaan havainnon kanssa. Tietoisuutemme on tottunut sivuuttamaan kehomme ja kokemuksemme ja tähyämään kohti ideaa. Ajattelemme ideoiden olevan objektien tavoin kaikille yhteisiä, yleispäteviä kaikissa ajan ja paikan muodoissa. Yksittäisten objektien erottaminen ympäristöstään merkitsee tietoisuuden heikkenemistä, koska tietoisuus ei ole kehosta irrallinen, vaan osa ihmisen kehollista kokonaisuutta, osa meitä ympäröivän maailman kokonaisuutta. Merleau-Pontyn (1962, 68–

71) mukaan subjektin ja objektin erottelua tärkeämpää onkin etsiä objektin syntyperää kokemuksestamme.

Kehoomme on tallentunut tieto sanojen muodostuksesta, ja niiden kautta löytyy reittejä menneisiin kokemuksiin. Sanat kantavat itsessään merkityksiä, mistä johtuu, ettei kirjoittaminen edellytä ajattelua, vaan se on itsessään ajattelua. Meidän ei tarvitse aina erikseen visualisoida liikukumistamme tutussa tilassa, eikä meidän tarvitse ajatella pyörällä ajamista polkiessamme. Samoin sanojen muodostamisesta kehittyä tottumuksen myötä automaatio. Kielellinen ilmaisu on keino koskettaa kehon tietovarastoa sanojen muodossa. (Merleau-Ponty 1962, 177–180).

Kehomuisti on kaiken ilmaisumme perusta. Ilmaisun mahti avaa meille aivan uuden kokemuksen ulottuvuuden, sillä voimme palata jonkun tapahtuman meissä aiheuttamaan elämykseen. Ilmaisui ei siis ole vain ajatuksesta vaan kehon ja mielen kokonaisuudesta lähtöisin. Merleau-Ponty esittää, että ajatuksetkin ovat peräisin tiedostamattoman hetkellisistä toiveista ja haluista, jotka puetaan ilmaisuksi jo totutuin keinoin, edellisten ilmaisun aktien avulla. Käytävissä oleva kieli muotoutuu uudelleen tiedostamattoman ja toistaiseksi tuntemattoman lain mukaisesti, jolloin uusi kulttuurinen ilmaisu on syntynyt:

The new sense-giving intention knows itself only by donning already available meanings, the outcome of previous acts of expression. The available meanings suddenly link up in accordance with an unknown law, and once and for all a fresh cultural entity has taken on an existence. Thought and expression, then, are simultaneously constituted, when our cultural store is put at the service of this unknown law, as our body suddenly

lends itself to some new gesture in the formation of habit. (Merleau-Ponty 1962, 180–183.)

Tarkastelen seuraavaksi hieman juuri sitä, miten keho lainaa itseään ilmaisun käyttöön, eli miten kirjoittaja kirjoittaa kehosta. En väitä, että kirjoittaja kirjoittaisi suoraan itsestään, mutta kuten pyörällä ajon tapauksessa, on ensin koettava jotakin, jotta sitä olisi mahdollista hyödyntää. Kokemus voi olla joko konkreettisesti koettua, tai sitten kuultua, keksittyä tai luettua. Merleau-Pontyn kuvaama, tiedostamaton ja toistaiseksi tuntematon ilmaisujen muodostumista koskeva laki toteutuu kirjallisuuden lisäksi ennen kaikkea unissa. Marko Hautalan *Unikoirassa* tämä tuntematon mekanismi on keskeinen ja se koskee unen lisäksi myös todellisuuden, muistojen ja nykyhetken rakentumista. Ja kuten Hautala kuvaa, luova epävarmuus aiheuttaa sekavuutta, joka kokemuksen tasolla lähestyy kauhua. Uni ja valve eivät pelkästään sekoitu toisiinsa, vaan uni hallitsee valvetta:

Kun unenantaja on kuollut, hänen äänensä puhuu ihmisten sieluissa tietyn ajan. Hän ei koskaan nuku, vaan kävelee heidän sieluissaan kuin olisi yksi uniolennoista. Hän näyttää ihmisille, mitä heidän on tehtävä. Siksi jokaisen on saatava nukkua silloin niin, että he voivat nähdä jokaisen unensa loppuun.

[...]

Sitten jokainen lähtee täyttämään kohtalonsa eikä enää palaa kylään. (Hautala 2012, 80–81.)

Hautalan teoksessa on kauhugenrelle tyypillistä kohtalonomaisuutta. Jokaisella unennäkijällä on palava tarve nähdä unensa loppuun saakka, jotta unen sanelema kohtalo olisi mahdollista täyttää valvemaailmassa. Koska unissa voi tapahtua mitä vain, voi todellisuudessaakin tapahtua mitä vain. Uni on ennalta suunnittelematon ja mielivaltainen, ja kokemuksena se voi olla lähellä kauhua.

Oletan, että kauhusta kirjoittamissa on kyse inhimillisten pelkojen, epävarmuuden ja avuttomuuden käsittelystä, ei pelkästään luovasta ilmaisuntarpeesta. *Unikoira* käsittelee päähenkilönsä syvästä häpeästä johtuvaa paniikkia ja kauhuntunnetta. Tunne juontuu tapahtumasta vuosia aiemmin, tapahtumasta, joka on jo osittain pyrkinyt unohduttamaan. Joonas Hautamäki oli nähnyt varisten väijyvän pesästään lähtöä tekeviä koskelonpoikasia. Poikasten kohtalo ei tuolloin juuri liikuttanut Joonasta, mutta asia alkoi vaihata myöhemmin:

Joonas oli polttanut tupakkansa ja yrittänyt ajatella nuorten ihmisten ajatuksia, kaikkea muuta paitsi sitä mahdollisuutta, että koskelonpoikaset teurastettaisiin heti, kun ne jättäisivät sen neliömetrin laajuisen tilan löyhkäävää pimeyttä, jota ne luulivat koko maailmaksi. [...] Joonaksesta oli tuntunut, että koko elämä oli ollut jo vuosikymmeniä pelkkää unta, että hänet oli paiskattu suoraan siitä krapulaisesta aamusta tähän pimeään asuntoon. (Hautala 2012, 37).

Nuori Joonas yritti sivuuttaa kokemuksensa elämään sisältyvästä kivusta ja omaan ajatteluunsa liittyvästä vastuusta. Sivutetusta kokemuksesta muodostui kuitenkin kouristusmainen salaisuus, joka on vaivannut Joonasta siitä lähtien.

Vaikka Joonas on onnistunut vaijentamaan tietoisuutensa äänen, hänen kehonsa muistaa. Se muistuttaa Joonasta toistuvina ahdistus- ja paniikkikohtauksina.

Unikoira keskittyy juuri subjektiiviseen henkiseen ja keholliseen kokemukseen ja sen välittömään vaikutukseen ihmisen ulkopuolisen todellisuuden rakentumisessa. *Unikoiran* henkilöiden kokemukset ja tulkinnat maailmasta vaikuttavat heidän toimintaansa ja sitä kautta siihen, millainen maailma heidän ympärillään on. Päähenkilö Joonas yrittää päästä käsiksi muistoihinsa vertailemalla muistikuviaan toisten muistoihin ja kiistelemällä niistä, mutta puolueetonta pääsyä kellään ei menneisyyteen ole. Sekä nykyisyys että menneisyys ovat kokemuksen muovaamia, jolloin se, mikä on totta, asettuu kyseenalaiseksi. Joonaksen vanhalla ystävällä on erilainen muistikuva siitä aamusta, jolloin Joonas luuli katselleensa variksia ja koskelonpoikasiasia. Väkivaltaa kokenut ystävä yllättää Joonasta muistamaan pidemmälle, uppoamaan syyllisyyden ja piittaamattomuuden alkulähteille, jolloin Joonaksen muistikuva alkaa elää ja muuttua:

Joonas kuuli lintujen laulun. Haistoi kostean maan ja sammalen, mäntyjen sateenjälkeisen kaarnan, meren jossakin kaukana, sen saattoi kuulla. Maistoi tupakansavun sellaisena kun sen nuorena vielä maistoi. Varikset kääntelivät päätään. Ne liikkuivat enää laiskasti, sillä syötävää ei juuri ollut jäljellä. Valo välkehti havupuiden huojuvien oksien välistä.

Joonas muisti pesän ulkokuuressa, muttei maassa mitään koskelonraatoja näkynyt. Mustikanvarpuihin uponneena oli ihminen. Alaston ihminen. Sidottu ranteista ja nilkoista mäntyjen tyviin ja juuriin. Kalpea x-kirjain keskellä metsää.

Verisiä jälkiä siellä täällä, epätodellista. (Hautala 2012, 244.)

Joonas on muistoissaan korvannut ihmiselle tehdyn väkivallan uhatuilla koskelonpoikasilla, jolloin hänen eettinen vastuullisuutensa ihmisenä vaihtuu biologiseksi ravintoketjun välttämättömyydeksi saalistajien ja saalistettavien kesken. Joonas olettaa pääsevänsä piittaamattomuuden aiheuttamasta syyllisyydestä korvaamalla yhden muiston toisella, mutta hänen kehonsa muisti on lahjomaton.

Kauhukirjallisuuden genre perustuu pelon ja kauhun kokemukseen. Näkisin, että myös kauhukirjoittamisen alkupiste on osaltaan kehossa, jonka kokemuksia (kehomuistia, joka koostuu kokemuksista, unista, kuullusta tai luetusta...) kirjoittaja pyrkii järjestämään osittain jo olemassa olevin genren keinoin, osittain omaperäistä ilmaisua etsien. Merleau-Pontyn ajatteluun viitaten on perusteltua nähdä tarinoiden nousevan esiin kehostamme, ei vain mielestämme tai mielemme kuvittelusta. Jos kirjoitetaan pelosta, vieteistä tai Hautalan kuvaamista unista, jotka ovat kaikki vahvasti kehollisia kokemuksia, on kirjoittajan keho silloin suuressa osassa tarinallisten kulkureittien löytämisessä. Tällöin keho vastaa kysymykseen: ”Mitä sitten tapahtuu?”. Tällöin tapahtumien kulku ei ole enää tietoisuuden hallinnassa.

KIRJOITTAJAN HILJAINEN TIETO KIELEN JA KOKEMUKSEN YHTEISTYÖNÄ

Tässä luvussa käsittelen ei-kielellisen kokemuksen kääntämistä kielelliseen muotoon. Kääntäminen näyttäytyy jatkuvana työarkana sen vuoksi, ettei ilmaisu ole koskaan

täysin identtinen kokemuksen kanssa. Kirjoittaminen on kokeilemista, tarkasteluasemiin vetäytymistä ja oppimista tekemisen kautta. Hiljaisen tiedon teorian kehittäjän, Michael Polanyiin teoria koskee ajattelun ja olemisen yhdistymistä ja harmoniaa ihmisessä, siis huomion siirtämistä yksityiskohdista kokonaisuuteen, mistä Merleau-Pontykin puhuu. Hiljaisen tiedon (tacit knowledge) teoria lähtee siitä oletuksesta, että tiedämme enemmän kuin osaamme kertoa. Voimme esimerkiksi tunnistaa tutut ihmiskasvot tuhansien, jopa miljoonien joukosta osaamatta kuitenkaan kertoa miksi ja miten. Kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa, ja toisaalta yhdistelyn mekaniikka pysyy meille tuntemattomana. (Polanyi 1983, 4–5.)

Merleau-Pontyn tavoin Polanyi katsoo, että hiljainen tieto liittyy ennen kaikkea tapoihin, joilla käsitteellistämme kokemuksia, mekanismeihin, joiden avulla kokemus muuttuu kieleksi ja yleiseksi tiedoksi. Kun tieto kerran on löydetty, sitä pidetään totena. Ajattelu ja tieto jakautuvat loogiseen ja hiljaiseen, eli ”knowing what” ja ”knowing how” – tyyppiseen tietämiseen. Hiljainen tieto on siis praktista, ei teoreettista tietoa, ja siinä yhdistyvät toisiinsa ihmisen luovat ja keholliset voimavarat, jotka puolestaan muovaavat havaintojamme. (Polanyi 1983, 6–7.)

Kokemuksemme muovaa havaintojamme siinä määrin, että havaitsemamme todellisuus on aina enemmän tai vähemmän fiktiota. Marko Hautalan *Unikoiran* voi tulkita käsittelevän juuri tätä kokonaisuuden hahmottamisen tarvetta ihmisessä. Päähenkilöllä on kokemus siitä, että on olemassa myös häntä koskeva suunnitelma, ja että kaikki elämän osaset liittyvät toisiinsa ja siten kaikella on merkitys. Se, miten päähenkilö yhdistelee konkreettisia havaintoja ja

muistoja sanattomaan kokemukseensa suunnitelmasta, on mielestäni samankaltainen kuin kirjoitusprosessi. Joonas koettaa muodostaa vastaavuussuhteita halujensa, toiveidensa ja havaintojensa välille, toisin sanoen hän rakentaa elämästään tarinaa samalla tavalla kuin kirjoittaja luo tekstiään. Ihastumisen tunne saa Joonaksen toivomaan, ettei tunne olisi täysin merkityksetön, umpikujaan johtava:

Joonas halkaisi appelsiinin puristaakseen siitä mehua. Hän jäi tuijottamaan sen sisällä olevia helmiä, niiden tiivistä muodostelmaa. Hedelmänpuolikas hänen kämmenellään oli kirkas, kuin pieni aurinko keskellä sumuisen aamun harmaata valoa, joka tasoitti keittiön pintojen ja esineiden sävyerot. Helmien muodostelmat eivät olleet sattumanvaraisia. Ne olivat asetuneet paikoilleen jostakin ihmeellisestä sopimuksesta, joka oli ollut valmiina jo appelsiinipuun siemenessä.

Joonas ajatteli Aliisaa ja appelsiinin siemenessä olevaa suunnitelmaa. Hänen sisällään liikahti jokin. Aivan kuin lämmin tuulenvire olisi yllättänyt hänet nukkumasta. (Hautala 2012, 38.)

Samankaltainen, suurta suunnitelmaa koskeva toive toistuu seuraavassa:

Joonas lähti Aliisan luota kahdeksalta aamulla. Kirkon ohikävvellessään hän pysähtyi, katsoi puiden viimeisiä sinnitteleviä lehtiä ja päätti, että voisi myöhästyä töistä. Hän istui penkille ja vain oli, vastuuttomana ja kellokortittomana. Kieli bakeutui alahuulen haavaan, paisuneeseen kudokseen, jonka Aliisa oli häneen jättänyt. Ihmiset kävelivät ohikävvellessään askelin. Joonas ajatteli Aliisan silmiä ja appelsiinin sisälle tii-

vistyneitä helmiä ja tajusi äkkiä huumaavan kirkkaasti, että kaikki oli asettunut oikeille paikoilleen kauan ennen kuin hän oli edes syntynyt. (Hautala 2012, 85–86.)

Joonas hakee todisteita suunnitelmasta ja vastaavuussuh-
teista myös kaukaa menneisyydestä:

*Hän muisti koiran, joka oli johdattanut hänet ja Meerin bus-
siasemalle. Hän muisti nousevan auringon valon kadun ja
rakennusten pinnoilla. Se väri oli ollut sama sumea kullankel-
tainen hohde kuin koiran silmissä. Sama kuin appelsiinissa.
Palaset asettuivat paikoilleen. (Hautala 2012, 108.)*

Päähenkilö rakentaa elämästään tarkoituksenmukaista ko-
konaisuutta, jossa nykyhetki selittyy muistojen kautta ja
toisin päin. Muistot, ajatukset, havainnot ja kokemukset
muodostavat jopa värimaailmaltaan harmonisen kokonai-
suuden, jonka rakentaminen tuo Joonakselle rauhaa. Eläes-
sään nykyisyyttä hän muistaa uusia asioita menneisyydes-
tä, ja kokonaisuudesta kerran aiheutunut sisäisen rauhan
ja turvallisuuden kokemus pakottaa Joonaksen jatkamaan
rakentamista. Havaitessaan tietyn värisävyn, hän muistaa
nähtensä sen joskus aiemminkin. Samalla tavoin kirjoi-
tusprosessi ruokkii itse itseään pitäen itsensä käynnissä.

Hiljaisessa tietämisessä on Michael Polanyin mukaan
kaksi osaa:

*[I]n an act of tacit knowing we attend from something for at-
tending to something else; namely, from the first term to the sec-
ond term of the tacit relation. In many ways the first term of this
relation will prove to be nearer to us, the second further away*

from us. Using the language of anatomy, we may call the first term proximal, and the second term distal. It is the proximal term, then, of which we have a knowledge that we may not be able to tell. (Polanyi 1983, 10.)

Keskityimme yleensä lopputulokseen (distal) huomaamatta siihen johtavia yksittäisiä seikkoja (proximal). Hiljaisella tietämisellä on fenomenaalinen rakenne, sillä toisen osan ilmeneminen saa meidät tietoiseksi ensimmäisestä osasta. Merkitys kuitenkin muodostuu ikään kuin välimatkassa, sillä ymmärrämme asioita itsestämme vasta suunnattuamme huomiomme kauemmaksi (Polanyi 1983, 10–13).

Hiljainen tietäminen on ennen kaikkea kokonaisuuden ymmärtämistä. Havainnoidessamme metsää tiedostamme kyllä yksittäisten puiden olemassaolon, mutta siirtäessämme huomiomme yksittäisiin puihin hukkaamme ymmärryksemme metsästä kokonaisuutena. Polanyi tarkentaa:

(1) Tacit knowing of a coherent entity relies on our awareness of the particulars of the entity for attending to it; and (2) if we switch our attention to the particulars, this function of the particulars is canceled and then we lose sight of the entity to which we had attended. The ontological counterpart of this would be (1) that the principles controlling a comprehensive entity would be found to rely for their operations on laws governing the particulars of the entity in themselves; and (2) that at the same time the laws governing the particulars in themselves would never account for the organizing principles of a higher entity which they form. (Polanyi 1983, 34.)

Shakkipelitapahtumaa hallitsevat yleiset shakin säännöt,

mutta tarkkailemalla yksittäistä pelitapahtumaa emme voi päätellä mitä nuo säännöt ovat. Yksittäisessä pelissä voimme havaita hiljaisen tietämisen ensimmäisen (proximal) tason, ja yleinen ymmärryksemme shakkipeliä koskevista säännöistä muodostaan toisen (distal) tason. (Polanyi 1983, 34.)

Kirjailija Leena Krohn katsoo, etteivät kirjoittamista ohjaa vain kirjoittajan henkilöhistoria, geenit, elämäntilanteet tai sattuma, vaan kaikessa taiteen tekemisessä on itseriit-toista ja itseään ylläpitävää voimaa. Samoin kuin kukka ei voi tietää, miksi se kukkii, kirja ei tiedä, miksi se on kirjoitettu. Sekä kirjoittamisen että lukemisen prosessit laittavat liikkeelle energiavirtoja, jotka kasvavassa määrin kuljettavat ja ruokkivat itseään. Krohn (1991, 107) kertoo: ”Kirjoittajana tavoittelen sitä samaa iloa, mitä olen lukijana saanut osakseni ja mitä pidän eräänä elämäni kaikkein ihmeellisimmistä lahjoista”.

Lukemisen ja kirjoittamisen prosessit ovat sitä läheisyyden ja kaukaisuuden vuoropuhelua, josta Polanyi puhuu. Lukiessaan tekstiä lukija nauttii siitä, mutta ottaessaan itsekin kirjoittajan roolin, hän myös ymmärtää lukemaansa eri tavalla. Enää luettu kirjallisuus ei näyttäydy pelkästään nautittavana, vaan lukijasta kirjoittajaksi siirtynyt erottaa lukemastaan erilaisia taitoon liittyviä piirteitä. Hän hahmottaa ne juuri oman kirjoittamiskokemuksensa kautta. Seuraavaksi kirjoittaja, siirryttyään taas lukijan asemaan, osaa arvioida paremmin myös itseään kirjoittajana.

Kirjailija on onnellinen silloin, kun se, mitä hän yrittää ilmaista, on identtinen itse ilmaisun kanssa, sanoo Leena Krohn. Krohn näkee, että elämme yhteiskunnallisten ja sosiaalisten sopimusten ja kiemuroiden fiktiossa, ja tä-

män meitä hallitsevan fiktion syvä irrationaalisuus ylittää reippaasti taiteen sisältämän irrationaalisuuden. Taide on kokonaisvaltaista tietoa sekä yhteiskunnallisesta fiktiosta, inhimillisten tunteiden koko kirjosta ja biologiasta, toisin sanoen se on metamorfoosi. (Krohn 1991, 106–110.) Se on jokapäiväinen ja aina toistuva, mutta kuitenkin uusi ja ehtymätön:

Sanon uudelleen, että jokainen taiteilija on illusionisti ja siitä juuri hän voi olla ylpeä. Taiteilijan ei tarvitse halvoin keinoin pyrkiä niin sanotun tosielämän tasolle, sillä hän tietää, että kaikki muukin yhteiskunnallinen toiminta on yhtä symbolista ja illusionistista kuin hänen työnsä. Fiktiota, sopimuksia ovat valtiomuodot, hallitukset, valuutat, pörssikurssit, obligaatiot, lait ja asetukset. Niiden syvä irrationaalisuus ylittää monella potenssilla taiteen irrationaalisuuden. (Krohn 1991, 110.)

Ei ole olemassa sellaista todellisuutta, joka olisi idean tavoin kaikille yksi ja yhteinen. Taide voi olla todellisinta totta siksi, että se kumpuaa rehellisesti yksilön omasta kokemusmaailmasta, eikä yritä johtua mistään yleisestä totuudesta. Taidetta on olemassa, koska taiteilijat ovat sitä luoneet. Samalla tavoin tuttu elämisaailmamme on suurlta osin yksilöllisten ja yhteisöllisten tekojemme seurauksia. Kirjoittaja pyrkii yhdistämään yleisen kielen ja yksityisen kokemuksen. Krohn katsoo, että kirjoittajan onni on kokemuksen ja siihen sopivien sanojen identtisytydessä. Tulkitsen kirjoitusprosessin pitävän itseään yllä kuitenkin juuri siksi, ettei täysin oikeita sanoja voida koskaan löytää. Tämän voidaan katsoa olevan pyrkimystä yhä lähemmäs alkuperäisiä kokemuksia, mistä Merleau-Ponty puhuu. Täs-

sä lienee kyse myös siitä, että tiedämme enemmän kuin osaamme kertoa, kuten Michael Polanyi katsoo, ja kirjoittaessamme pyrimme parhaamme mukaan muuttamaan hiljaista tietoa sanalliseksi sekä omaksumiemme että itse luomiemme keinojen avulla.

KAUHUA KOSKEVA TIETÄMINEN JA KOKEMINEN

Katson, että lajipiirteiden hyödyntäminen on kirjoittajan mahdollisuus tehdä oma, persoonakohtainen tieto ja kokemus ymmärrettäväksi tietyin, jo olemassa olevin keinoin. Tietenkään kauhu ei ole millään tavoin eristyksissä muusta kirjallisuudesta, vaan se käy vuoropuhelua klassikoiden ja valtavirtakirjallisuuden kanssa korostaen entisestään tiettyjä kauhulle ominaisia piirteitä. Eino Railo kirjoittaa Haamulinnassa, vuonna 1925 valmistuneessa väitöskirjatutkimuksessaan, että William Shakespearen näytelmillä on väkivaltaisuutensa, yliluonnollisuutensa ja tietynlaisen synkkyytensä vuoksi suuri merkitys kauhun myöhemmälle kehitymiselle. (Railo 1925, 18–21.) Hamlet voidaan nähdä Castle of Otranton (1764), ensimmäisen varsinaisen kauhuteoksen taustalla vaikuttavana tekijänä, sillä myös tässä Horace Walpolen teoksessa on teemana aikaisemmin tapahtunut murha ja vallananastus sekä nykyisen valtiaan kukistaminen. Walpolen teoksessa on havaittavissa myös näytelmän rakentamiselle välttämätön draaman kaari, toiminnallisuuden ja juonen jännitteen vaatimus. (emt. 40.)

Railon mukaan haamut eivät ole kauhun kirjoittamisessa pääasia, vaan tärkeintä on kirjoittajan kyky suggeroida ja hallita lukijan mielikuvitusta. Se on mahdollista, jos kutsu

mielikuvituksen alueelle on niin voimakas, että lukijan järki kytkeytyy pois päältä. Tämä edellyttää kirjoittajalta myös rakenteellisteknisten keinojen hallintaa. (Railo 1925, 83.) Näkisin, ettei kauhun kokemus synny pelkästään järjen tyhjäksi tekemisestä, vaan järjen rajojen etsinnästä ja niillä julmasti leikittelystä. Railo (emt. 83–85) esittää kysymyksen siitä, mikä on kauhun kirjoittajan henkilökohtainen suhde kauhun kokemukseen. Olennaisinta lajityypin valinnassa lienee se tapa, jolla kirjoittajan oma mielikuvitus pääasiassa työskentelee, ja millaista kirjallisuutta kirjoittaja on mieltynyt lukemaan. Se on suodatin, jonka läpi hän hahmottaa maailmaa, maisema, joka on useimmiten taustana kirjoittajan unissa ja tunne-elämässä. Kyse ei välttämättä ole siitä, että kirjoittaja todella näkisi ympärillään aaveita ja susiksi muuttuvia ihmisiä.

Nähdäkseni kauhun kirjoittaja pyrkii sanojen kautta pääsemään mahdollisimman lähelle kauhun usein sanatonta kokemusta. Kuten Merleau-Ponty toteaa, sijoitamme kokemuksemme usein osaksi ulkomaailmaa. Toisin sanoen nimeämme pelottaviksi asiat, jotka mielestämme parhaiten vastaavat omaa kauhukokemustamme, ja kenties kirjoitamme niistä. Voi olla, ettei ympäröivästä todellisuudesta löydy vastinetta kokemuksellemme, jolloin voimme puhua kokemuksen yliluonnollisuudesta. Joka tapauksessa kauhun kokemuksessa on pääasiallisesti kyse hallinnan menettämisestä ja tahdon luovuttamisesta kaaokselle.

Kauhukirjailija Stephen Kingin painetuista haastatteluilta käy ilmi, että King itse katsoo yksinäisyyden olevan yksi nykymaailman pelottavimpia asioita ihmisille. Varsinkin nuoria vaivaa Kingin mukaan toistuva pelko riittämättömyydestä ja siitä, että he ovat yksin ihmisten keskellä.

”Kuin kärsisi henkisestä kuumeesta”, sanoo King. ”Ja kaiken aikaa nuoret pelkäävät kuollakseen, etteivät selviäkään kaikesta järjissään”. (Underwood & Miller 1991, 110–111.) Railon tutkimus perustuu Englannin kauhuromantiikkaan, kun taas King on perehtynyt yhdysvaltalaiseen nykykauhuun, mutta Railon ja Kingin näkemyksissä on silti paljon yhtäläisyyksiä.

Kauhukirjailijoita kiehtoo se tuho, johon ihminen voi ajaa itsensä vieteilleen alttiina, ja miten tämän seikan esille tuominen voi aiheuttaa lukijassa samanaikaisesti samaistumista ja suuttumusta. Päähenkilöiden toiminnan perusteina voi olla esimerkiksi intohimo, synnynnäinen pahuus tai kostonhalu. (Railo 1925, 200–206.) King huomauttaa teoksessaan *Dance macabre: The anatomy of horror* (1981), että tietoisesta ja vapaasta tahdosta aiheutuvan pahan lisäksi kauhukirjallisuus voi käsitellä myös ihmisen ulkopuolista ja tahdosta riippumatonta pahuutta. Ihmisen sisäistä pahuutta ja vapaan tahdon ongelmaa käsittelevät teokset edustavat psykologista kauhua. Ne ovat Kingin mukaan yleensä uskottavampia ja vakavasti otettavampia kuin ulkopuolisen kauhun kuvaukset. (King 1981, 79–80.)

Esteettisen tarkoituksen ohella kauhulla on siis myös eettinen tarkoitus, jota Railo kutsuu siveelliseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että jokin epäkohta maailmassa on jäänyt ratkaisematta, ja kauhu, haudantakaisuus ja epäinhimillisyydet näyttävät ainoana keinona puuttua tähän alun perin inhimilliseen ongelmaan. (Railo 1925, 275–276.) Voidaan katsoa, että kauhun lähtökohta on jollain lailla pessimistinen suhde ympäröivään maailmaan, koska huomio kiinnittyy ihmisen pimeään puoleen ja taistelu pahaa vastaan näyttää epätoivoiselta. Stephen King katsoo, ettei kauhun

kirjoittaja suinkaan pyri lisäämään olemassa olevien kauhujen määrää, vaan kääntämään maailmassa vallitsevan tuhon omaksi selviytymistyökalukseksi: ”we make up horrors to help us cope with the real ones” (King 1981, 27).

Kenties kauhu genrenä mahdollistaa ahdistavien ja kipeiden aiheiden käsittelyn ilman shokeeraamistarkoitusta, sillä kauhujen lukijalla on jo valmiiksi tietynlaiset ennako-oletukset kertomusten kulusta. Kauhujen lukijan odotushorisontti muodostuu muun muassa neljästä mahdollisesta arkkityypistä: vampyyristä, ihmissudesta, aaveesta ja lisäksi jostakin vielä käsitteellistämättömästä (King 1981, 283). King (emt. 86) näkee, että kauhujen kirjoittamisessa keskeistä on kuitenkin ihmisen haavoittuvaisuuden tarkastelu, heikoimpien kohtien löytäminen ja niiden painostaminen. Ilmiselvin psykologinen paine kohdistuu kuolevaisuuteemme, mutta herkkää aluetta ihmisessä on yleensä myös seksuaalisuus ja siihen sisältyvä voimakas ristiriitaisuus. Kingin (emt. 444) mukaan tämä ihmisen pimeän ja tuntemattoman puolen tarkastelu arkkityyppien avulla voi paljastaa jotain omasta kokemusmaailmastamme ja itses-
tämme, jotain arkkityyppejä pelottavampaa.

Railo katsookin, ettei kauhujen kirjoittajaa tai lukijaa yksinkertaisesti kiehdo puhtoisuus, vaan kiinnostavaa on juuri ihmisen varjopuoli, ristiriitaisuus ja arvoituksellisuus. Nuoret, viattomat sankarit ovat vain sivuhenkilöitä tyrannimaisten päähenkilöiden rinnalla, tai sitten heillä on yöpuolenaan salaisuus tai kaksi. Railo toteaa: ”Romanttinen kirjallisuus on täynnä synnin väriloistoa, mutta osoittaa eterisiä ja ylimaallisia hyveitä kohtaan vain platoonista mielenkiintoa.” (Railo 1925, 328–329.) Stephen Kingin (1981, 101–102) mukaan kauhukirjallisuuden kuvaus sie-

lun yöpuolesta katsotaan edelleenkin epäterveelliseksi ja harhaanjohtavaksi. Kuitenkin Kingille toistuvasti esitetty kysymys nimenomaan kauhun kirjoittamisen syistä kielii Kingin mukaan myös kysyjän mielenkiinnosta, kiinnostuksesta kirjoittajan haitallisia kiinnostuksenaiheita kohtaan. Viestintuojaa ei ole syytä ampua sen vuoksi, että hän on havainnut inhimillisen halun avata lukittu ovi (King 1981, 440–441).

Kauhu käsittelee usein ahdistelua, pakenemista, vallankäyttöä ja rikoksia (Railo 1925, 347). Kauhutilan lähtökohdalla on aina jännitys, joka kasvaa ja kiristyy, ja jatkuessaan tarpeeksi kauan se muuttuu tietystä pisteestä kauhuksi. Jännityksestä tulee kauhua silloin, kun tilanne muuttuu pysähtyneeksi ja lamaantuneeksi, eikä siitä ole poispääsyä. Lukijan on Railon mukaan mahdollista irrottautua kauhutilasta vain fyysisen liikkeen avulla ja suuntaamalla huomionsa muualle. (emt. 371.) Pääjännitteen eli juonen lisäksi kauhutarina voi sisältää näytelmän tavoin pienempiä tilannejännitteitä, ikään kuin sivupolkuja, jotka kiristävät pääjännitettä entisestään. Railon (1925, 372.) mukaan ”[k] aikella tällä kauhuromantikot voimainsa mukaan koettavat virittää lukijan mielialaa vastaanottavaiseksi sille lopulliselle ”tärähdykselle”, joka hypnotisoi heidät kauhutilaan.”

Lukijan suggerointi merkitsee sitä, että vihjaillen ja hämärästi viittaillen kirjoittaja kiihottaa lukijan mielikuvituksen näkemään puolinaisissa lauseissa enemmän kuin mitä niissä välttämättä tarvitsee olla. Lukija siis aavistelee oma-aloitteisesti jotakin, mitä hän ei tunne, ja se häntä juuri kauhistuttaakin. Kirjoittaja on onnistunut suggeroimaan lukijansa silloin, kun lukijan epäilevä järki tekeytyy tyhjäksi, ja tämä on varmasti kirjoittamisen suurin haaste.

(Railo 1925, 373.) ”Tärähdys” on tavallaan inhimillisen järjen pilkkaa. Stephen Kingin (1981, 39–40) mukaan lukijan mielikuvituksen hännääminen ja herättelemine on mitä onnistuneinta ja hienovaraisinta kauhua, terroria. ”Terror” tarkoittaa sitä, ettei lukijalle näytetä, mitä suljetun oven takana todella on. King pyrki aina ensin terroriin, mutta jos pelottelu ei sillä tavoin onnistu, on otettava käyttöön ”horror”, se, mitä oven takana todella on.

Tulkitsen, että tämä nyrjähdys erottaa kauhun esimerkiksi rikoskirjallisuudesta, sillä siinä missä rikos yleensä ratkaistaan, muuttuu kauhu selittämättömäksi. Juuri absurdius ja arkijärjen rajallisuus tekee kauhusta kauhua. Toisin sanoen kauhu alkaa siitä, mihin inhimillinen ymmärrys ja järjenkäyttö loppuvat. Kuten Railo ja King toteavat, kauhu on tehokkaimmillaan silloin, kun kirjoittaja on saanut lukijan ikään kuin pelkäämään omaa mielikuvitustaan, siis itseään. Railon mukaan kirjoittaja on onnistunut suggeroimaan lukijansa kunnolla silloin, kun kauhun tilasta on mahdollista päästä irtautumaan vain kehon liikkeellä. Tämä on osoitus siitä, että kauhun kokemus asuu vahvasti kehossa, joka on sekä kauhun kirjoittajan että lukijan keskeinen instrumentti. Kehon lamaantuminen on Railon mukaan yhteydessä jännityksen taittumiseen kauhuksi. Tästä on esimerkkinä painajaiseksi muuttuva uni, jossa pakenija ei yllättäen pääsekään eteenpäin.

UNIKOIRAN LIIKKEET KAUHUN RAJOILLA

Outous, joka Hautalalla on jatkuvasti läsnä, on peräisin ihmismielestä ja unista, eikä yliluonnollisuus muodostu merkittäväksi uhkakuvaksi arkitodellisuudelle. Päinvastoin unet ja muistot muodostavat kokonaisuuden yhdessä nykyhetken ja valvetodellisuuden kanssa, kokonaisuuden, jonka sisällä hiljainen tieto liikkuu. *Unikoira* sisältää kuitenkin monia kauhukirjallisuuden piirteitä. Kauhukirjallisuudelle ominainen elementti, suljettu huone muuntuu *Unikoirassa* ahdistaviksi, tyhjää täynnä oleviksi käytäviksi, jotka aiheuttavat päähenkilössä pakokauhua. Teoksessa esiintyy myös Railon mainitsema henkilösuhdeasetelma tyrannin ja aluksi viattomilta vaikuttavien nuorten sankareiden välillä. Hautalan kauhu pyrkii kohti tärhdyistä sillä tasolla, jolla mielen hallinnan ja hallitsemattomuuden riskiiriita kasvaa yhä suuremmaksi. Ihmismielen kauhut ovat riittäviä lukijan samaistamiseen ja toisaalta päähenkilöiden mielen järkkäminen saa aikaan konkreettista pahaa teosten sisältämissä maailmoissa, vaikka kyse ei olisikaan yliluonnollisuudesta.

Unikoirassa on kyse ihmismielen suggeroimisesta, siitä, mistä Railokin tutkimuksessaan puhuu. Hautalan teoksessa suggerointia ei tapahdu vain tekstin ja lukijan välillä, vaan se on tarkastelun kohteena myös teoksen kuvaamassa maailmassa. Kyse on siitä, että jollakin, toisin sanoen unenantajalla on valta laittaa ajatuksia, unia ja haaveita jonkun toisen mieleen. Pahimpina näyttäytyvät niin sanotut kylmät unet, unet, jotka tavalla tai toisella jättävät näkijänsä jäytävän kaipauksen tilaan.

Kauhun romanttisuuskäsitys on Railon mukaan lähes

kauttaaltaan patologisuutta lähentelevää, siis säädetyn lain ja eettisen normatiivin ulkopuolella, tai vähintäänkin niiden ulkoreunoilla. (Railo 1925, 325–326.) *Unikoirassa* kylmät unet herättävät haluja, joita ei ole mahdollista täyttää varsinkaan eettistä harkintaa käyttäen. Eräs Hautalan teoksen henkilöistä, Lars Fritzen kuvaa kylmän unen jättämää tunnetta seuraavasti:

Jos voihkaisua ei oteta lukuun, olin kokenut saman monta kertaa aiemminkin. Tuon unen kohdalla laukeaminen ei kuitenkaan saanut jännitettä raukeamaan. Tuntui pikemminkin siltä kuin sisälläni olisi auennut haava, joka vaivasi minua päivästä toiseen, vei yöunet. (Hautala 2012, 116.)

Henkilöiden ahdistus aiheutuu traagisten kokemusten ohella kylmien unien jättämisestä ammottavista tyhjyyksistä, joita ei ole mahdollista täyttää ihmiselämän aikana, sen hahmot tietävät. Tällöin elämä alkaa tuntua merkityksettömältä. Fritzenin unessa kasvoton tyttö houkuttelee Fritzenin kuun pinnalle, josta mies herää lamaannuksen ja kauhun tilassa. Mies on ensin pimeässä huoneessa, jossa ääni kuiskaa:

”Kuussa ei ole mitään, kuussa ei ole mitään.”

[...]

Tiedän tytön katsovan minua. Minusta tuntuu, että hän on nuoruudestaan huolimatta jollakin tavalla hyvin, hyvin vanha. Haluatko haistaa luntani, tyttö kysyy. Vastaan myöntävästi, vaikka tunnenkin syvää häpeää. Istun pimeydessä ja odotan. Kuulen, että tyttö riisuu alushousunsa. Sitten jääkylmä, kostea kangas painautuu suutani ja nenääni vasten. Ty-

tön hengitys on hieman kiihtynyt, mutta silti kontrolloitu ja keskittynyt hänen asetellessaan pikkuhousuja kasvoilleni kuin kirurgin suojanaamiota. Äkkiä tiedän siirtyneeni kuuhun. (Hautala 2012, 115–116.)

Uni jättää kokijaansa seksuaalisen väkivallan pakkomielleen, joka on kauhugenressä yleinen teema: ”Vaikka yritin katsoa luokkani tyttöjä ja heidän rintojensa kohoumia, tiesin, ettei heidän raiskaamisestaan olisi mitään apua” (Hautala 2012, 116), Fritzen jatkaa. Toista henkilöä, Joonas Hautamäkeä taas vainoaa puhuva, kuusisilmäinen koira, jonka silmät puhkeavat yksitellen, ja jonka puheista Joonas yrittää epätoivoisesti muodostaa merkityksellistä kokonaisuutta:

Sen katse hohti himmeää kultaa. Kuusi ulkonevaa, iiriksetöntä silmää, kolme kummallakin puolella päätä. Ne olivat sileät, pingottuneet, kuin täynnä läpikuultavaa nestettä. Kuin helmet halkaistun appelsiinin sisällä.

[...]

Todellisuus haki paikkaansa. Hänen silmissään oli jälkikuva olennoista. Se tuntui täysin vieraalta, kuin virukselta, joka oli tunkeutunut hänen tajuntaansa. Ajatus aiheutti outoa kuvotusta, sellaista, jota ei saisi oksennettua pois.

[...]

Kuvotus laimeni, katosi, vaihtui joksikin aivan muuksi. Sydän löi edelleen tiheästi, mutta sen rytmi oli kevyt, vapaa. Jokin vieras oli todellakin tunkeutunut hänen tajuntaansa. Ensimmäinen elävä olento, jonka hän oli sisällään kohdannut. Ei ihme, että tyhjiin käytäviin tottunut mieli joutui kaubun valtaan. (Hautala 2012, 67.)

Käy ilmi, että Joonaksen pahimpia pelkoja on ollut se, ettei hänen sisällään ole mitään, joten kauhua ja hämmennystä aiheuttava koira on oikeastaan tervetullut. Aavemainen koira on sinänsä yksi Kingin mainitsemista kauhun neljästä arkkityypistä, kummitus, joka ei kuitenkaan ole selkeästi pahantahtoinen. Vaikka kauhun aaveet usein haluavatkin eläville olennoille pahaa, Hautalan teoksen aavekoiran haluamisista Joonaksen on hyvin vaikeaa päästä selvyteen. Katson, että *Unikoiran* kauhu muodostuu siitä epäselvyydestä ja sisäisen hajaannuksen tilasta, jonka kylmät unet näkijäänsä jättävät, vaikka jännitys ei juonen tasolla kehity aktiivisesti.

Kauhu muodostuu myös ihmisten risteävistä haluista. Joonas haluaa löytää merkkejä suuresta suunnitelmasta, kun taas Fritzen on vaikuttanut kaikista niistä virheistä ja oikuista, joita maailma sisällään kantaa:

”Virheet todellisuudessa. Ne... toivat lohtua.”

”Virheet todellisuudessa?”

”Juuri niin. Esimerkiksi... neliapilat. Tai outoon muotoon kasvaneet puut. Epätavalliset sattumukset. Epämuodostuneiden eläinten sikiöt.

[...]

Joka tapauksessa virheet rauhoittavat minua. Saavat minut tuntemaan, että unelleni voisi ebkä sittenkin olla vastine maailmassa.”

”Virheet kuten esimerkiksi... mielisairaat ihmiset.”

”Nimenomaan”, Fritzen vastasi. (Hautala 2012, 118.)

Kylmien unien vaivaama Fritzen haluaa omistaa ja vangita luokseen kaikki ihmeinä pitämänsä virheet, toisin

sanoen Fritzenille virheet muodostuvat samankaltaiseksi pakkomielteeksi kuin tarkoituksen etsintä Joonakselle. *Unikoirassa* suggestiolla voi olla tuhoisia vaikutuksia, mikä lisää kauhun, siis nyrjähdysten mahdollisuutta. Ihminen ei huomaa, mitkä ajatukset ovat oikeasti hänen omiaan ja mitkä eivät. Hän on ensin hämmennyksen vallassa, kunnes hiljalleen omaksuu mieleensä laitetetut ajatukset ja alkaa pitää niitä ominaan. On mahdollista, että unet tuovat tietoa hahmojen tiedostamattomista haluista, mutta on myös mahdollista, että unet välittävät jonkun toisen ajatuksia.

Suggestiota voidaan toisaalta hyödyntää myös erilaisten turvakuvien mieleen asentamisessa. Lars Fritzenin mukaan nämä psyykkiset suojelusenkelit ja pehmolelut saattaisivat pitää ihmiset rauhallisina ja estää turhat, pelkojen aiheuttamat sodat. Suggestio näyttäytyy Hautalan tarinassa siis myös hyvän tekemisen mahdollisuutena, jolloin kauhun mahdollisuus ei pääse kasvamaan täyteen mittaansa. Fritzenin mukaan ”[m]ieli on mitä tahansa. Ja ei mitään” (Hautala 2012, 170), siis sekä hyvässä että pahassa. Tästä johtuen psykiatria on lääketieteen muodoista kaikkein tehottomin, ja siinä on ”[v]ähihiten parantumisia, eniten vääriksi todettu- ja otaksuvia” (emt. 170).

Unikoiran kauhumaailma syntyy myös siitä mahdollisuudesta, että mieleen voidaan syöttää mitä vain. Tästä voisi syntyä mitä hirvittävin kauhutarina, mutta Hautala tyytyy pääasiassa vain tuohon mahdollisuuteen. Michael Polanyin teorian pohjalta tulkitsen, että on olemassa eräänlainen kauhun horisonttinäkymä, distal, mahdollisuus esimerkiksi laajamittaisesta väkivallasta, johon genreensä sitoutunut kauhu saattaisi pyrkiä. On myös olemassa yksittäinen kauhun kokemus, proximal, jonka heräämiseen

riittää jo pelkkä tietoisuus distalista, mahdollisuudesta.

Hautalan teoksessa on vahvasti esillä yksi keskeisimmistä inhimillisen kauhun kokemuksista, sekoamisen pelko. Hahmot eivät ole varmoja, mitä tapahtuu todella, mikä on se tarina, joihin heidät on kirjoitettu henkilöhahmoiksi heiltä lupaa kysymättä, ja onko sen ulkopuolella toista tarinaa, jossa päätösvalta olisi hahmoilla itsellään. Hallinnan ja kokonaisuuden kadottamista koskeva pelon inhimillinen kokemus on fiktiivisessä tarinassa sijoitettu todelliseksi osaksi ulkomaailmaa. *Unikoiran* hahmojen kokemusmaailma on ehdoton: on joko olemassa tyhjä pimeys, mikä on kestäväntöntä, mistä seuraa, että on olemassa mitä vain. Samalla tavoin kuin mieli voi olla mitä vain, myös todellisuus voi olla varsin mielivaltaisen yhdistelmä unia, mielikuvi- tusta, muistoja ja havaintoja, toisin sanoen kokemuksena kokonaisvaltaisen. On mielenkiintoista, että havaintovar- muuden asetuttua kyseenalaiseksi kokemus muuttuu täy- teläisemmäksi.

Hiljainen tieto ja kokemuksellisuus liittyvät *Unikoirassa* paitsi kauhun lajipiirteisiin, myös Joonaksen kehittämään, koskelonpoikasia koskevaan peitetarinaan ja kauhuun to- dellisuuden paljastumisesta. Aavekoira on viestintuoja, ja se rakentuu Joonaksen tietoisuuteen samalla kun kauhua aiheuttavat kuvat variksista ja alastomasta, kärsivästä ihmi- sestä pyrkivät esiin. Joonas on pimeässä toimistossa, joten hän ei näe kunnolla, mutta hän aistii ympäristöään muiden aistiensa avulla:

Ilmanvaihtokanavien tasainen bumina, johon sekoittui outo, lepattava ääni. Joonaksen mieleen tuli kuva variksesta, joka oli lentänyt ilmastointikanavaan, jäänyt siivestään kiinni.

[...]

Pimeys oli läpätunkematon. Kun sitä tuijotti tarpeeksi pitkään, alkoi väkisinkin nähdä jotakin, kun mieli ei suostunut hyväksymään täydellistä tyhjyyttä. Joonas näki ensin liikahduksen, joka oli kuin kalpea ihmisen raaja. Sitten toinen, kolmas, neljäs. Alaston ihminen, joka rimpui mustanharmaassa nesteessä, kuin öljyssä, tervassa tai jätelietteessä. Neste tunkeutui suuhun ja silmiin, tukahdutti avunhuudot.

[...]

Tuolilla oli mytyssä turkoosi villti. Tuoli oli oudossa asennossa. Ei mitenkään dramaattisesti, mutta näyssä oli jotakin sellaista, mikä sai ajattelemaan, että se oli paiskattu sivuun suuressa tunnemyllerryksessä. Mytyn muoto toi mieleen jonkin eläimen. Tuossa oli korvat, tuossa selän kaari. (Hautala 2012, 22–23.)

Joonaksen mielikuvien tapaan myös Fritzenin unet lähtevät pimeydestä ja tyhjyydestä, joka on usein myös kauhun alkulähde. Näköaistin heikkeneminen tuo hahmoille uudenlaista kokemuksellista ja mahdollisesti myös kokonaisvaltaisempaa tietoa maailmasta ja heistä itsestään. Voidaan ajatella, että samalla tavoin kuin näköaistin rajallisuus, myös järjen rajojen etsintä kauhussa voi tuoda meille tietoa jostakin kokonaisvaltaisemmasta olemisen tavasta.

Hahmot Hautalan teoksessa sijoittavat omat kokemukseensa ja mielikuvituksen tuotteensa osaksi todellisuutta silloin, kun ajatus pelkästä tyhjystä pimeydestä on mielelle kestävä. Tyhjä pimeys ja siinä muodostunut oma kauhun kokemus on läheisyyttä, proximal. Sitä on kuitenkin vaikeaa pukea sanoiksi ja tietoisuuden sisällöksi, ellei sille löydy olemassa olevaa vastinetta, vertauskuvaa, jota puolestaan voidaan kuvata termillä distal. Kun vastine koke-

mukselle on löytynyt – ja se löytyy nimenomaan mielikuvituksesta – siitä on silloin myös mahdollista puhua. Ehkä vertauskohde ei ole täydellinen, mutta mahdollisimman hyvä. Se on ilmaisun ja tiedon kerryttämisen ja jakaminen alkupiste sekä vuorovaikutusta ylläpitävä voima, kylmän unen loppu, jota kohti kirjoittaja Hautalan hahmojen tapaan tekee matkaa.

Mirka Korhola (FM) tekee väitöstutkimusta aiheesta ”Kaibun kirjoittaminen kokemuksen ja sanojen suhteena sekä etiikkana”. Tutkimus kuuluu kirjoittamisen oppiaineeseen Jyväskylän yliopiston Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitoksessa.

LÄHTEET:

Hautala, Marko 2012: Unikoira. Helsinki:Tammi.

Kihlman, Christer & Krohn, Leena 1991: Puheenvuorot teoksessa Ritva Haavikko (toim.) Miten kirjani ovat syntyneet 3. Juva:WSOY.

King, Stephen 1981: Dance Macabre: The Anatomy of Horror. London, Futura Publications.

Merleau-Ponty, Maurice 1962: Phenomenology of Perception. Translated by the French by Colin Smith. London: Routledge & Kegan Paul.

Polanyi, Michael 1983: The Tacit Dimension. Doubleday & Company, Inc.

Parland, Ralf 1980: Puheenvuoro teoksessa Ritva Haavikko (toim.) Miten kirjani ovat syntyneet 2. Porvoo: WSOY.

Railo, Eino 1925: Haamulinna. Aineistohistoriallinen tutkimus Englannin kauhuromantiikasta. Helsingin yliopisto.

Underwood, Tim & Miller, Chuck toim. 1991: Paljaat luut. Stephen King ja kauhun anatomia. Suom. Inkeri Lahtinen. Helsinki: Mabase Oy.

KIRJALLISUUSKATSAUKSET

Satu Erra

SOSIOLINGVISTIikkaa Kirjoittamisen
Tutkijalle, Kirjoittamisen Tutkimusta
SOSIOLINGVISTILLE

Theresa Lillis 2013: The sociolinguistics of writing. Edinburgh Sociolinguistics. Edinburgh Uni-versity Press, Edinburgh.

Mitä kirjoittaminen on? Mitä se tekee? Mitä se voi tehdä? Näin kirjoittamisen tutkimuksen kysymyksiä asettelee Theresa Lillis, jonka teokset akateemisen opiskelun sekä työelämän kirjoittamisesta ovat kansainvälisesti tunnettuja. Lillis on korostanut kirjoittamista ennen kaikkea sosiaalisena käytänteenä ja siten asettuu lähelle viime vuosikymmeninä vakiintunutta tutkimuslinjaa, joka tukeutuu kirjoittamisen tarkastelussaan antropologiaan ja etnografiaan (New Literacy Studies, ks. esim. Street 1984; Barton & Hamilton 1998).

Viime vuonna ilmestynyt *Sociolinguistics of writing* on selkeydessään ja oppikirjamaisuudessaan toimiva yleiskatsaus kirjoittamisen tutkimukseen – toki omasta näkökulmastaan. Erilaisille kokoaville esityksille tuntuu olevan tarve, sillä kirjoittamisen tutkimus on kirjavaa ja kurottaa moniin suuntiin. Sosiolingvistiikka on perinteisesti korostanut ai-toihin kielenkäyttötilanteisiin ja arkiseen kielenkäyttöön tarttuvaa empiiristä tutkimusta, mutta kiinnostus on ra-

joittunut puhuttuun kieleen. Taustalla on kirjoitetun ja puhutun kielen dikotomia: kirjoittaminen on pitkään nähty vastakkaisena ns. normaalille kielenkäytölle. Lillisin teos purkaa tätä kahtiajakoa ja osoittaa, että kirjoittamisen tutkiminen on oikeastaan luonnollinen osa sosiolingvistiikkaa. Sosiolingvistisen näkökulman tarjoaminen hyödyttää myös yleisesti kirjoittamisen tutkimusta, sillä se auttaa laajentamaan tekstikeskeistä ajattelua kohti yhteisöä mutta ei sivuuta tekstejäkään.

Lillis määrittelee teokselleen kolme lähtökohtaa, jotka kytkeytyvät sosiolingvistiikan perinteisiin mutta myös tutkijan omiin painotuksiin.

1. Teoreettinen positio – kirjoittamista ei pidä tutkia irrotettuna kirjoittamisen ja kirjoittajien kontekstista.
2. Empiirinen positio – kirjoittamisen tutkimuksen pitää olla tekstien, niiden käytön ja käyttäjien empiiristä tutkimusta sen sijaan, että tarkastelu perustuisi ennakko-oletuksiin tai arvoasetelmiin.
3. Ideologinen positio – valta, identiteetti, osallistuminen ja mahdollisuudet ovat keskeisiä kysymyksiä kirjoittamisen käytänteiden kannalta, ja ne täytyy huomioida tarkasteltaessa, mitä kirjoittaminen on ja tekee.

Positiot ilmenevät paitsi Lillisin valitsemissa reiteissä myös valinnoissa, joita navigoija reiteillään on tehnyt. Kirjoittaja marssittaa esiin joukoin monipuolista ja kiinnostavaa empiiristä tutkimusta. Yksi teoksen ansioista on epäilemättä se, että kirjoittamisesta kiinnostuneen lukulista rikastuu lukemattomilla teoksilla.

Teos muistuttaa, että kirjoittaminen on muutakin kuin

sanojen merkitsemistä ja verbaalista toimintaa, siinä on myös visuaalinen, aineellinen ja teknologinen ulottuvuutensa. Vaikka kirjoittamisen multimodaalisuutta ei voi sivuuttaa, tutkimus ei aina voi huomioida kaikkia moodeja. Lillis painottaakin, että kirjoittamisen tutkijan täytyy olla tietoinen erilaisista modaalista ulottuvuuksista välttääkseen yksinkertaistuksia. Laajan näkökulman ottaminen auttaa tekemään kysymyksiä oletusten sijaan, ja kysymyksiä on paljon: Mitä kirjoittaminen on? Mitä se tekee? Missä kontekstissa sitä käytetään? Miten se toimii erilaisissa konteksteissa? Multimodaalisuuden huomioiminen ei tarkoita, että kirjoittamisen verbaalisuus olisi sivuroolissa – onhan sekin kiinteästi ankkuroitunut sosiaaliseen kontekstiin. Teos tarjoaa tekstianalyysiin erilaisia näkökulmia ja esittelee muutamia tutkimuksessa käytettyjä työkaluja. Yleensä erilaiset akateemiset perinteet ohjaavat myös metodien valinnassa, ja Lillis kehottaa tutkijaa olemaan tietoinen tekemistään valinnoista ja pohtimaan myös, milloin on tarpeen kehittää uusia välineitä.

Sosiolingvistinen ote tarkoittaa kirjoittamisen sosiaalisuuden korostumista, ja erityisen keskeistä tuntuu olevan kirjoittamisen arkipäiväisyys. Nykymaailmassa kirjoittaminen ei ole enää eliitin etuoikeus: se ei asetu väistämättä puhumisen yläpuolelle. Itse asiassa kirjoittajien määrä lisääntyy koko ajan, ja uusien teknologioiden myötä myös resurssit monipuolistuvat. Kiinnostavaa on, että ihmiset käyttävät edelleen kaikkia mahdollisia välineitä kirjoittamiseen sen sijaan, että he hylkäisivät vanhat ja siirtyisivät uusiin. Kirjoittamisen ja puhumisen dikotomia nostaa kuitenkin päätään, jos aletaan pohtia, mikä oikeastaan lasketaan kirjoittamiseksi. Arkisen kirjoittamisen sivuuttaminen kyt-

keytyy Lillisin mukaan koulutukseen, jonka tehtävä tuntuu olevan rakentaa arviointiin perustuvia järjestelmiä ja käsitteitä siitä, mitä kirjoittaminen on ja mitä sen pitäisi olla.

Teos etenee kirjoittamisen määrittelystä ja kirjoittamisen arkipäiväisyyden tarkastelusta kohti muita aiheita. Lillis nostaa esiin kysymyksiä kirjoittamiseen tarvittavista resursseista – kielistä, materiaaleista, teknologioista – sekä siitä, miten ne ovat saatavilla erilaisille kirjoittajille. Hän tarkastelee myös kirjoittamisen arvioinnin ja arvottamisen merkityksiä sekä kirjoittajayhteisöjä ja kirjoittamista identiteettityönä. Esimerkit on poimittu tutkimuksista ja ne ilmentävät kirjoittamisen erilaisia resursseja: käsittelyä voivat havainnollistaa maahanmuuttajataustaisen oppilaan käsinkirjoitettu kotitehtävä, kuvakaappaus Facebook-sivulta, 1700-luvulla kirjoitettu runo, Youtube-kommentti tai ote Belgiaan pyrkivän turvapaikanhakijan haastattelusta ja hakemuksen hylkäyskirjeestä. Kirjoittamisen sosiaaliset ja tekstuaaliset tehtävät ovat kytköksissä toisiinsa.

Kirjoittamisen tutkimuksen monitieteistä kenttää on jaoteltu eri tavoin (ks. esim. Grabe & Kaplan 1996; Ivanič 2004). Kirjan lopulla Lillis hahmottelee kahdeksan erilaista tutkimuksen pihapiiriä. Vaikka jako pyrkii huomioimaan tutkimuksen laaja-alaisuuden, tuntuu siltä, että kirjoittajan silmälasit vaikuttavat siihen, miten kirjoittaminen näyttäytyy ja millä kirjoittamisen tutkimuksen alueilla yksityiskohdat erottuvat selvemmin. Kahdeksasta näkökulmasta viidessä korostuu kirjoittamisen sosiaalisuus, ja luovan kirjoittamisen akateeminen perinne ilmenee vain poeettis-esteettisessä näkökulmassa, johon kytketään neroajattelu ja kirjoittajan yksilöllisyyden korostaminen. Lillis tuo esiin, että jaottelu on yksinkertaistus, ja sen antaakin mielellään

anteeksi, sillä mukana tulee varoitus. Valitsemalla etukäteen tontin, jolta tarkastelee kirjoittamista, tutkija helposti kytkee näkökulman ja kuvattavan toisiinsa: esimerkiksi poeettis-esteettistä otetta sovelletaan tyypillisesti sellaiseen kirjoittamiseen, jota pidetään ennen kaikkea luovana tai kaunokirjallisenä. Vaikka yhteyden luominen tutkimusotteen ja -kohteen välillä on tavallaan järkevää, saattaa sen myötä jäädä jotain olennaista katveeseen. Käyttämällä ennalta valittua linssiä, tutkija ei ehkä tunnista, mitä näkee, ja ymmärrys kirjoittamisesta jää rajalliseksi.

Varoitus on osoitettu sosiolingvisteille, mutta miksei laajentaa se koskemaan kaikkea kirjoittamisen tutkimusta? Yhtenä esimerkkinä Lillis antaa poeettis-esteettisen näkökulman hyödyntämisen rutiininomaisen kirjoittamisen tutkimuksessa: mitä olisi esimerkiksi akateemisen kirjoittamisen luovuus? Arkipäiväisellä kirjoittamisella on myös esteettisiä ja emotionaalisia merkityksiä, jotka voisivat kiinnostaa luovaan kirjoittamiseen orientoitunutta tutkimusta. Toisaalta yhä enenevä innostus kirjoittamisen kollektiivisuuteen ja yhteisöllisyyteen tai erilaisiin kirjoittajayhteisöihin puoltaa myös vierailuja sosiolingvisteille ominaisemille pihapiireille. Kaiken tutkimuksen ei tarvitse keskittyä kirjoittamisen arkisuuteen, sosiaalisuuteen tai multimodaalisuuteen. Tärkeintä on olla tietoinen omista valinnoistaan ja niiden vaikutuksista.

The Sociolinguistics of writing on kirjoittamisen tutkimuksen opas sosiolingvistille ja sosiolingvistiikan opas kirjoittamisen tutkijalle. Erilaiset konkreettiset esimerkit sekä havainnollinen esitystapa tekevät teoksesta helposti lähestyttävän paitsi kirjoittamisen opiskelijoille erilaisten akateemisten perinteiden piirissä myös opettajille, ja se haastaa

lukijan pohtimaan uudelleen käsityksiään kirjoittamista. Teos on hyödyllinen myös luovan kirjoittamisen tutkimuksessa, jossa kysymykset sosiaalisuudesta, kulttuurista ja kirjoittajayhteisöistä ovat yhä keskeisempiä.

LÄHTEET:

Barton, David & Mary Hamilton 1998: *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.

Grabe, William & Kaplan, Robert 1996: *Theory and practice of writing. An applied linguistic perspective*. New York: Longman.

Ivanič, Roz 2004: Discourses of writing and learning to write. — *Language and Education* 18: 220–245.

Street, Brian V. 1984: *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Outi Kallionpää

LÖYTYYKÖ KIRJOITTAMISEN
TODELLINEN SALAISUUS TIETOISUUSTAIDOISTA?

Natalie Golberg (2013) The True Secret of Writing: Connecting Life with Language. New York: Atria Books.

Istu. Kävele. Kirjoita.

Näihin kolmeen perustoimintoon Natalie Goldberg tiivistää zen-meditaation käytäntöihin pohjaavan kirjoittamispedagogiansa, joka samalla tarjoaa myös kokonaisen elämäntavan. Goldbergin uusin, toistaiseksi suomentamaton teos *The True Secret of Writing: Connecting Life with Language* (2013) perustuu Goldbergin kehittämään tietoisuustaitoja hyödyntävään kirjoittamisen pienryhmäopetuksen filosofiaan ja sen käytäntöihin. Useista aiemmista Goldbergin teoksista, kuten jo vuonna 1986 julkaistusta *Writing Down the Bones: Freeing the Writer Within* (suom. *Luihin ja ytimiin. Kirja kirjoittajalle*. 2004) poiketen, tämä teos ei tarjoa varsinaisia kirjoittamisen harjoituksia, vaan enemmänkin se pyrkii johdattelemaan kirjoittamista edeltävään, tietois-tä läsnäoloa vaativaan luovaan tilaan sekä pohdiskelemaan zeniläisyyden ajatuksia kirjoittamisen näkökulmasta.

Teoksen alussa Goldberg esittelee säännölliseen kirjoittamiseen liittyvät rutiininomaiset käytännöt, jotka sisältävät

istumameditaation, hitaan kävelyn ja sen jälkeisen vapaan kirjoittamisen. Kirjoittamisohjeistus on tuttu hänen aiemmista teoksistaan, joissa se on suomennettu nimellä ”treenikirjoittaminen”. Tarkoitus on pitää kynää keskeytymättä liikkeessä ennalta määrätyn ajan. Tavoitteena on päästää irti kirjoittamista estävästä kontrollista ja sallia myös huonon tekstin tulla pidäkkeettömästi paperille. Koko prosessin päämääränä on tekstin tuottamisen lisäksi egon peittämisen aidon minuuden tavoittaminen ja oman olemisen autenttisuus. Tuloksena on luovuuden vapautuminen sekä parempi itsetuntemus.

Treenikirjoittamisen nelivaiheisessa ohjeistuksessa mainitaan lisäksi keskittyminen tuotettavan tekstin yksityiskohtiin: ei siis pidä puhua vain autosta, vaan isän vaaleanpunaisesta Cadillacista. Yksityiskohtainen teksti välittää kirjoittajan aidon tunteen ja tuo tekstiin läsnäolon. Ohje tuntuu äkkiseltään olevan hieman ristiriidassa vapaan ja ajatusvirtaan pohjautuvan tekstin tuottamisen kanssa, mutta Natalie Goldberg huomauttaa, että ei pidä soimata itseään, vaikka ei tässä onnistuisikaan.

Teoksen toisessa luvussa Goldberg käy yksityiskohtaisesti läpi kirjoittamisfilosofiaansa perustuvien kirjoittaja-retriittien rakenteen ja sisällön. Näitä retriittejä hän on pitänyt jo 25 vuoden ajan kotikaupungissaan Taosissa, New Mexicossa. Hän esittelee tarkasti retriittien aikataulun sekä niiden yksityiskohtaisen ohjelmasisällön perustellen valintojaan samojen ajatusten kautta kuin treenikirjoittamisen prosessia; hiljaisuuden, toistojen ja kurinalaisen rutiinin kautta voidaan kirjoittamista häiritsevä ”apinamieli” eli loppumaton häiritsevien ajatusten virta, lopulta taltuttaa ja päästä käsiksi todelliseen, kirjoittajan sisältä virtaavaan

tekstiin. Retriittien aikatauluissa, kuten zen-buddhalaiseen ajatusmaailmaan kuuluu, on annettu runsaasti tilaa myös tekeminen vastavoimille -virkistävälle levolle ja pelkälle hyväksyvälle olemiselle. Vaikka hiljaisuus onkin retriittien ydin, kuuluu niihin myös säännöllistä tekstien ääneen lukua, yhteisöllisyyttä ja yhdessä kirjoittamista.

Kirjan kolmas ja neljäs luku koostuvat pienistä kertomuksista Goldbergin uran varrelta sekä lyhyistä esseetyylisistä teksteistä, joihin jokaiseen sisältyy kirjoittamista tai yleensä elämää ajatellen jokin syvempi oivallus pohjautuen zeniläisyyteen. Neljännessä luvussa huomion saavat lisäksi ne zen-mestari, kirjailijat ja runoilijat, joita Goldberg pitää omina opettajinaan. Erityisesti kiinalaisen Wang Wein runous saa runsaasti tilaa.

Vaikka Goldbergin zeniläiseen ajatteluun perustuva kirjoittamisen harjoittaminen ei olekaan uusi lähestymistapa, nousee se kuitenkin ajankohtaiseksi viime vuosina yhteiskunnan eri osa-alueille syntyneiden lukemattomien tietoisuustaitoseminaarien, kurssien ja käytänteiden vauhdissa. Myös koulumaailmassa on herätty tutkitusti keskittymiskykyä ja stressinhallintaa vähentävien mindfulness-harjoitteiden etuihin. Goldbergin käytännöllisiä neuvoja voisikin olla mielenkiintoista soveltaa myös koulun kirjoittamisen opetuksessa. Ne voisivat sopia loistavasti poistamaan tekstin tuottamisen esteitä sekä rikkomaan koulukirjoittamisen suorittavia ja arvosanaorientoituneita käytäntöjä.

Toisaalta Goldbergin ajatusten voidaan nähdä myös lähestyvän tietynlaista uus-uskonnollisuutta, jossa luovuuteen ja kirjoittamiseen haetaan meditaation kautta transsendenttista ulottuvuutta. Tuloksena on selkeä paluu

1800-luvun romanttiseen kirjoittajakäsitykseen. Erona Goldbergin mallissa on vain se, että nyt luovaksi neroksi voi ryhtyä nyt kuka tahansa, ei vain jumalten valitsema poikkeusyksilö.

Onko zen-meditaatioon pohjautuva kirjoittaminen sitten SE kirjoittamisen todellinen salaisuus, kuten tämä teos periamerikkalaiseen tyyliin väittää? On ja ei. Natalie Goldberg kirjoittaa vilpittömästi omaan kokemukseensa perustuen ilman minkäänlaisen kaikkitietävän gurun roolia. Rutiinien kautta toistuva armollinen kirjoittamisen idea innostaa myös aidosti kokeilemaan menetelmää.

Toisaalta, ainakin näin kirjoittamisen opettajan näkökulmasta, kirjoittamisen taito on kuitenkin paljon muutakin kuin vapaata kirjoittamista ja luovuuteen heittäytymistä. Ainakaan omasta kokemuksestani en voi vahvistaa, että kahdenkymmenen minuutin mietiskely ja sitä seuraava kymmenen minuutin tietoinen kävely saisi tekstin syntyään paperille virtaavasti kuin Goldbergin ideologiassa. Suurin osa kirjoittamisen hurmasta on kuitenkin ankaraa aivotyötä, opiskeltujen tietojen ja taitojen ohjaamaa suunnittelua sekä loputonta viilaamista. Toki on myönnettävä, että pidäkkeettömällä inspiraatiolla ja vapaalla ajatuksenvirralla on oma tärkeä osansa autenttisen ja koskettavan tekstin syntymisessä.

Teoksena *The true Secret of Writing* on kuitenkin soljuvaa luettavaa, vaikka aikaisemmin Goldbergin teoksia lukeneelle, se ei juuri anna uutta. Kyynikko toteaisikin, että sama sisältö on rahastusmielessä paketoitu uudelleen. Itse haluan kuitenkin uskoa Natalie Goldbergin vilpittömään haluun levittää tietoisuustaitoihin pohjautuvaa jatkuvan kirjoittamisen käytäntöä. Sillä enemmän kuin mitään muuta, me

ankaran ja kilpailuhenkisen nyky maailman kasvatit todella tarvitsemme hetkellistä pysähtymistä, lempeää hyväksyntää ja ennen kaikkea arjen kahleista nostattavaa, sykähdyttävää ja virtavaa luomisen riemua. Natalien Goldbergin sanoin ”just shut up and write!”

Risto Niemi-Pynttäri

KIRJOITTAMINEN JA JULKINEN KÄÄNNE

*Frank Farmer: After the Public Turn: Composition,
Counterpublics and the Citizen Bricoleur.
Utah State University Press, 2013, Colorado.*

Kirjoittamisen pedagogiassa on varsinkin Yhdysvalloissa puhuttu ns. julkisesta käännteestä: yleisjulkisuuden sijaan on viitattu opiskelijoiden julkiseen toimintaan ja julkisen keskustelun harjoitteluun koulussa.

Kirjoittamisen pedagogi Frank Farmer Kansasin yliopistosta käsittelee julkista kirjoittamista ns. vastakulttuureiden kannalta. Hän ei tarkastele sosiaalista mediaa, mutta nostaa esille internetiä edeltäviä ilmiöitä kuten vaihtoehtolehtiä. Hänen tarkastelunsa lähtökohtana on ennen kaikkea 1970-luvun lopun punk ja vastajulkisuus. Farmer on erityisen kiinnostunut julkisen itse-tekemisen asenteesta punkissa. Esiintyminen huonosta soitto- ja laulutaidosta huolimatta, kömpelö kieli punk-lehdissä korostivat sitä, että myös taitamattomilla on oikeus julkisiin tekoihin. Kirjoitusvirheitä sisältäneiden moniste-lehtien sanoma oli ”wrihting no rihting”. Farmerin mukaan punkissa paras ta oli tämä kehotus: ei tarvitse olla hyvä, voit silti toimia julkisesti.

Farmer kehittää punkin pohjalta vastajulkisuuden teoriaa

samalla tavalla kuin feminismin ja queer-teorian piirissä on tehty jo aiemmin. Farmerin lisäksi ennen kaikkea Geoffrey Sirc on kirjoittamisen pedagogina soveltanut punk-asennetta koulukirjoittamiseen. Sirc tunnetaan tavastaan yhdistää kokeellista kirjoittamista katuelämään, punkkiin ja rappiin. Näin siis täysin kouluvastaisena pidetty punk tarjoaa malleja, kun katukulttuuria, musiikkia ja nuorisotyylejä tuodaan kirjoittamisen tunneille osaksi julkisen elämän harjoittelua. Farmer painottaa julkisen amatöörimäisyyden ja itse-tekemisen asennetta myös kirjoittamisessa.

Farmer katsoo että punkin merkitys paljastuu vasta uuden julkisuusteorian avulla. Käännös julkisen kirjoittamisen teoriaan seuraa monia edeltäviä teoreettisia käännteitä: sosiaalinen käänne (social turn) 80-luvun lopulla merkitsi kiinnostusta yhteisölliseen, collaboratiiviseen kirjoittamiseen; 90-luvulla painopiste laajeni identiteettien tarkasteluun ja kulttuuriseen käännteeseen (cultural turn). Julkisesta käännteestä (public turn) alettiin puhua sen jälkeen, kun tekstien julkaisemista ei enää samaistettu kustantajiin ja massamediaan, vaan se nähtiin keskusteluna pienten yleisöjen kanssa.

Keskeistä uudessa julkisuusteoriassa tuntuu olevan moniarvoisuuden uusi perustelu publics -käsitteen avulla. Terminä ”julkinen” viittaa kaikille avoimeen, vapaaseen ja siten olemukseltaan moninaiseen tilaan. Se on sateenkaari. Ei ole sattuma, että nykyään ehkä merkittävin julkisuusteoria on tulosta Michael Warnerin pyrkimyksestä ajatella julkisuutta queer-kulttuurin pohjalta.

Julkisen ilmaisun ydin on lyhyesti sanottuna: tuntemattoman puoleen kääntyminen ilman pyrkimystä tutustua. Julkinen ilmaisu ei ole tutuille tarkoitettu, vaan se suun-

tautuu kohti niitä, jotka eivät tunne sinua. Julkinen alue ei siis ole samanmielisten vaan monenlaisten kohtauspaikka.

Myös kirjoittaja puhuttelee tuntematonta lukijaa. Aikaisempi kirjoittamisen yhteisöllinen painotus korosti yhteishenkeä. Yhteisöllinen tuki on toki tärkeä kirjoittajaidentiteetin luomisessa, mutta se on altis sulkemaan toiset ulos. Julkisuusteoria on erityisen sensitiivinen ihmisten välisten erojen suhteen, koska sen lähtökohta on tuntemattoman puhuttelussa. Vieras lukija ei itse asiassa ole ulkopuolinen, vaan mukana puhuttelun kohteena alusta asti.

Julkisuusteoriassa keskeinen publics-käsite on vanha ja peräisin klassisesta retoriikasta. Suomalaiseksi vastineeksi sille on tarjottu termiä ”julkiso”, mutta se ei ole menestynyt, Niinpä meiltä puuttuu sana, ja sen myötä tietty mediajulkisuudesta poikkeava näkymä julkisiin tiloihin. Median luomaa julkisuutta on Suomessa vaikea erottaa ihmisten jokapäiväisestä julkisesta toiminnasta. Kirjoittamisen kannalta osuva käänös publics -käsitteelle on keskustelujulkisuus, se viittaa aktiiviseen ja kiistelevään osallistumiseen. Se korostaa aktiivisuutta, toisin kuin passiiviseen yleisöön, kuulijakuntaan ja lukijakuntaan viittaavat termit. Ongelmana on vain se, että keskustelujulkisuus ei tavoita tyylin ja affektien alueen julkisia ilmaisuja, joka on keskeistä julkisissa tiloissa.

Ehkä radikaalein seikka publics-käsitteessä on, että se ei ole talouden ja byrokratian kontrollissa kuten julkinen tila. Publics viittaa pelkästään kielen synnyttämään sfääriin, keskustelujulkisuuteen, joka tarvitsee hyvin vähän puitteita, se syntyy ihmisten kesken ja katoaa kun kommunikaatio lakkaa.

Ajatus julkisen toiminnan epäbyrokraattisuudesta juon-

taa kauas 1950-luvulle Hannah Arendtin filosofiaan: julkiset paikat ovat elossa vain sen aikaa, kun tietty kommunikaatio kestää, sen jälkeen ne ovat tyhjiä eivätkä enää julkisia. Samaa ajatusta Warner tarkastelee queer-kulttuuriin liittyen: julkisuus syntyy ihmisten kesken katutiloja, mediaa ja kokoontumispaikkoja hyödyntäen, mutta julkisuus ei ole sama kuin nuo paikat.

Kirjoittamisen kannalta on olennaista, että julkinen on samaa juurta kuin puhuttelu. Se on kielenkäytön itsensä avaama tila. Tämä merkitsee poeettista aspektia julkiseen: kyseessä ei ole valmis vaan valmistettava tila. Fiktiossa tämä on tuttua: kirjoittaja, puhutellessaan lukijaa luo kuvitteellista maailmaa. Näin kirjoittaja luo ja liittyy omalta osaltaan sellaiseen julkisen kielen maailmaan minkä itse valitsee. Eettiseltä kannalta on olennaista, että kirjoittaminen ei yleensä ole vain viestin lähettämistä julkisuuteen, vaan myös vastaanottamisen tilan luomista. Koska kirjoittaminen on mahdollisen lukijan puhuttelemista, se on ehdottamista: haluatko olla tällainen lukija. Tältä kannalta voidaan ymmärtää millainen kielimaailma valmis yleisjulkisuus on: se on olemassa vain tapojen ja konventioiden tuella - ja siihen osallistuessaan kirjoittaja vahvistaa sitä.

Julkinen hetki ei tarvitse byrokratiaa, mutta se elää huomiosta. Julkinen asia on olemassa vain sen hetken, kun siitä puhutaan. Farmerilta tuntuu kuitenkin puuttuvan kriittinen näkökulma tähän hetkelliseen julkisuuteen. Huomiotalouden vaikutuksesta julkinen aihe elää vain hetken, ja katoaa kun huomio suuntautuu toisaalle: keskustelujulkisuus kärsii liian nopeasta asioiden vaihtuvuudesta. Huomiotalouden kritiikki osoittaisi siis, että instituutioista vapaalla julkisuudella on kääntöpuolensa.

Radikaali julkisuusteoria

Kirjoittamisen julkisella käännteellä on toki edeltäjänsä. Farmer luo avausluvussan katsauksen julkisuusteorian vaiheisiin. Kyseessä on rationalistisen tiedonvälityksen myötä syntynyt, mutta uuteen suuntaan kääntynyt teoria. Aiemmin merkityksettöminä pidetyt; persoonallisuutta, tunteita sekä nautintoa huomioivat seikat ovat nykyään olennainen osa julkisuusteoriaa. Tunteet ja affektit, alue, jota yleensä on hallinnut viihteellinen media, liitetäänkin nyt yksilöiden omaan julkiseen elämään.

Julkisen käänteen isoäiti on kiistämättä Hannah Arendt. Hän oli esittänyt persoonaa ja politiikkaa korostavansa julkisuusteoriansa *Human Condition* jo 1958 (suom. 2000). Teoksessaan hän osoittaa myös sen, kuinka julkinen alue on periaatteessa sateenkaari, se syntyy monenlaisuudesta.

Arendt otti julkisuusteoriansa lähtökohdaksi roomalaisen *vita activa* -ajatuksen, jonka mukaan onnellisen ihmisen aktiivisuus on julkista, poliittista ja persoonallista. Roomalaisilta omaksuttu forum -julkisuus merkitsi Arendtille vapaata erilaisten ihmisten kohtaamista ja persoonallisuuden kasvualustaa. Julkinen elämä on hänen mukaansa luovaa erottautumista moninaisuuden keskellä.

Rationalistinen julkisuusteoria, Jürgen Habermasin edustamana, on pitkään ollut teoreettisesti ylittämätön. Filosofisessa tutkimuksessaan *Julkisuuden rakennemuutos* vuonna 1962 (suom.2004) Habermas kehitteli rationaalisen julkisuuden periaatetta nimenomaan *publics* -käsitteen pohjalta. Habermas ei kuitenkaan huomionnut tarpeeksi sitä, että rationaalisuuksia voi olla monenlaisia, julkisen vaikuttamisen ehdoksi asettui loogisesti rationaalinen kie-

li ja ns. parhaan argumentin periaate. Feministit osoittivat kuitenkin pian 1970-luvulla, kuinka rationalistinen puhe on työntänyt naisia marginaaliin kapeasti ymmärretyn rationaalisuuden nimissä.

Nancy Fraserin teoria feministisestä vastajulkisuudesta oli poliittisesti käänteentekevä, ja Farmer tuo tämän hyvin esiin. Hän ei kuitenkaan näy tietävän, että itse vastajulkisuuden teoria on syntyjään marxilainen. Saksalaiset Alexander Kluge ja Oscar Negt kehittivät 1970-luvulla Habermasia vastaan teoriaa ns. työläisten julkisesta sfääristä. Heidän mukaansa tavaramarkkinoille sopii vain valmiiden tuotteiden julkisuus, mutta teknologinen tieto pidetään yksityisenä. Työläisten haltuun ottamassa vastajulkisuudessa julkiseksi voitaisiinkin tehdä myös teknologiset taidot, valmistamismenetelmät, sekä välineiden käyttökulttuuri. On selvää, että vapaan verkon ja avoimen koodin kulttuuria voi pitää tällaisen vastajulkisuuden toteutumana.

Irtiotto poliittisen aspektin hallitsemasta julkisuudesta tapahtui Richard Sennettin myötä. Hän tarkasteli julkisuuden katoamista ja yksityisyyden syntyä. *The Fall of Public Man* (1974) teoksessaan Sennett kiinnitti huomionsa ihmisten julkisen elämän heikkenemiseen, elämänalueiden yksityistyminen oli johtamassa suoranaiseen julkisten alueiden autioitumiseen. Tyyli, persoonallisuus ja esiintyminen olivat Sennettin esiin nostamaa julkisuutta, nykyään ne nähdään myös poliittisina ilmaisuina.

Merkittävin nykyinen julkisuusteoria on Michael Warnerin *Publics and Counterpublics* (2002). Hänen myötään julkisuus saa tyyllillisen ja jopa poeettisen painotuksen. Queer-teorian kautta hahmotettu vastajulkisuus on muutenkin, kuin poliittinen uudistusohjelma. Vanha rationaa-

lis-kriittinen keskustelujulkisuus edustaa Warnerille vain erästä julkisuuden ideologiaa. Hän kehittelee tyyliin ja elämäntapaan liittyvää julkisuutta eräänlaisena publics-käsitteen laajentumana.

Julkinen käänne koulukirjoittamisessa

Julkisuusteoria on vahvistunut opetuksen alueella ns. julkisen pedagogiikkana. Kasvatustieteilijät ovat Suomessa kiinnittäneet huomiota koulun ja luokkahuoneiden mahdollisuuksiin julkisten keskustelujen tiloina. Koulussa tapahtuvan julkisen toiminnan harjoittelusta käsin voi avautua hyödyllisiä yhteyksiä nuorten kulttuuriin, paikalliskulttuuriin ja yhteiskunnalliseen elämään.

Pedagogian piirissä on jo jonkin aikaa esitetty, että sosiaalisesti kirjavia kouluja tulisi kehittää julkisina kontaktialueina (contact zone) pikemminkin kuin ”yhteishenkeen” pakottavina laitoksina. Koulu, joka korostaa vain yhteisyyttä kätkee samalla erilaisuutta. Yhtenäiskulttuurin jälkeen oppilaiden kirjo, erilaisten arvojen, tyylien ja asenteiden vapaa esiin tuominen edellyttää Farmerin mukaan nimenomaan keskustelujulkisuuden kehittämistä koulussa.

Farmer rinnastaa tämän kiinnostavalla tavalla publics-tyyppisiin julkisiin alueisiin.

Hän kritisoi koulujen kirjoittamisen opetusta vaikenemisen kulttuurina. Yleiskieli ja asiakirjoittamisen ideologia ohjaavat hänen mukaansa koululaisia olemaan kirjoittamatta asioista, jotka poikkeavat yleiskulttuurista. Tässä Farmer tuo eräänlaisen punk pedagogiikkansa vastapainoksi sille, kuinka kirjoittamisen opetus on vaientanut sosiaalis-

ta moninaisuutta. Kirjoittamisen tulee olla on myös oman erityisyyden ilmi tuomisen opettelemista. Persoonallisen tyylin luominen on oman itsensä tekemistä näkyväksi osana nykyaikaisen yhteiskunnan julkista elämää.

Julkisen pedagogiikka tarkastelee koululuokkia esijulkisina paikkoina (protopublic places), tai mikrojulkisuutena. Koulu, luokat, ryhmät ovat tältä kannalta omia esijulkisia keskustelualueitaan. Olennaista on se, että keskustelut luokassa nähdään nuorten julkisen elämän kehittelynä.

Julkisen kirjoittamisen painottaminen koulussa ei ole uutta, päinvastoin. Retoriikka on korostanut aina sitä, että kirjoittaminen on olennaisesti julkinen taito. Retoriikasta onkin aikaa myöten kehittynyt vivahteikas julkisen kielen genrejä ja tyyliä tarkasteleva teoria.

Farmer kritisoi kuitenkin retoriikan ja erityisesti viestinnän opetusta konventionaalisuudesta. Hallitsevassa asemassa olleet ns. hyvän viestinnän säännöt ovat hänen mukaansa kaventaneet julkisen kielenkäytön repertuaareja. Juuri asiakielen konventiot ovat siis olleet vaientamassa sosiaalista moninaisuutta.

Vaikka kielellisen vallan analyysit ovat olleet keskeisiä retoriikassa, käytännön viestinnän opetus on kompastellut juuri niissä. Julkisuusteoreetikot väittävätkin, että viestinnän konventiot ovat olleet vahvistamassa konservatiivista kieltä ja valtaa. Tämä johtuu siitä, että opetuksessa viestintä otetaan usein valmiina ja ei-luovana tilana. Siksi luovalla kirjoittamisella on erityinen merkityksensä julkisen pedagogiikassa.

Punk vastaan koulu -ideologia

Farmer itse on kiintynyt 1970-luvun punk-kulttuuriin, ja sen koulun vastaisuuteen. Opetuksen arkea häirinyt punk kohdisti huomion muualle kuin mihin oli sallittu. Farmerin mukaan punk paljasti nuoriin kohdistuneita vaientamisen alueita: ennen kaikkea 1970-luvun opettajien uhkailu nuorisotyöttömyydellä oli kurinpitoa pikemminkin kuin auttamista.

E erityisen merkittävää punkissa oli Farmerin mukaan sen pyrkimys oikeuttaa nuorten omat kokemukset, olivat ne sitten tyhmiä, tyllyttömiä ja negatiivisia. Punk julisti, että turhautuneisuutta ja vihaa saa ilmaista julkisesti. Näin se oikeutti kokemukset, jotka julkisen viestinnän lausumaton laki oli torjunut. Näköalattomuus, depressio ja inho oikeassa olevia kohtaan, sekä ammattilaisten halveksunta olivat osa punkkareiden julkista käyttäytymistä. Näin edustavan julkisivun vastustus ja henkilökohtaisten vaikeuksien julkituominen rikkoivat koulussa vallinnutta vaikenemisen kulttuuria.

Farmer kiinnittää huomion esimerkiksi punkkareiden tapaan kieltäytyä ohjeiden noudattamisesta kirjoitustehtävissä. ”Ei jumalia ei mestareita” -iskulause merkitsi arvoriistoa ammattilaisilta – ja ohjeisiin perustuvalta mallioppimiselta. Kirjoitusohjeiden vastustus oli äärimmäinen muoto itse-tekemisen kulttuuria. Paradoksi on kuitenkin se, että vastustus ei lopettanut kirjoittamista vaan aloitti toisin kirjoittamisen, laulujen sanoitukset ja punk-lehdet. Farmer sanoo, että kyse oli avauksesta ja mahdollisuudesta, jossa opiskelija haluaa omistaa itse tekstilajinsa.

Itse tekeminen opettaa. Farmer löytää punk-kulttuurista

merkkejä anti-pedagogiasta: opettamisen kohteeksi joutumisen sijaan punk painotti tekemistä ilman opettajia. Sutuisten punk-lehtien arvon hän näkee itse muodostetussa julkisuudessa. Nuo lehdet olivat eräänlaisia blogien edeltäjiä, joissa kirjoittamisen funktio on asioiden haltuun ottaminen. Mutta Farmerin mukaan tätäkin tärkeämpää oli se, että tasosta huolimatta jokainen voi kirjoittaa julkisesti.

Farmer syventää julkista itse-tekemistä teoreettiselle tasolle bricoleur-käsitteen avulla. Tämä Levi-Straussin luoma termi viittaa tyyppiin, joka tekee itse kaikenlaista ja ottaa siten ympäristöstä haltuunsa. Sittemmin arjen tutkijana tunnetulla Certreulla bricolage viittasi massakulttuurin omaehtoiseen haltuun ottoon. Tyyppinä bricoleur muuntaa mitä tahansa kulttuurituotteita omiin tarkoituksiin sopiviksi. Farmer liittää bricoeurin punkin tapaan vastustaa ammattilaisuutta ja toimia julkisesti jo ennen kuin taidot on hankittu. Hänelle tällaisen uuden julkisuuden funktio on ”make, unmake, remake, and make better”.

Punk-esseittensä lisäksi Farmer hahmottaa lyhyesti myös muita vastajulkisuuden muotoja, kuten aktivismia julkisena toimintana. Selvästikin hän käsittelee myös aktivismia anarkistisen punkin henkeen. Farmer tekeekin hyödyllisen erottelun aktivistien, asiantuntijoiden ja intellektuellien kesken. Asiantuntijuuteen nojaavat julkiset vaikuttajat, kirjailijat ja intellektuellit luovat julkista nimeä. Aktivistit puolestaan ovat anonyymejä toimijoita. Farmer pitää olennaisena, että heidän voimansa ei perustu etukäteen hankittuun asemaan vaan suoraan toimintaan.

Farmerin teoksen hyvästä kokonaisuudesta poikkeavat vain hänen pitkät kehittelynsä kirjoittamisen opettamisen kysymyksistä. Hän käsittelee laajasti esimerkiksi sitä, miksi

tunnettujen kirjailijoiden provokatiiviset kommentit kirjoittamisen opettamisen heikkouksista saavat enemmän palstatilaa kuin itse opetustyötä tekevien kokemukset. Tuo aihe on osa ajankohtaista keskustelua, mutta on kaukana tämän teoksen ydinalueilta. Kokonaisuudessaan *After the Public Turn* -teoksesta välittyy Farmerin persoonallinen ja punk-kulttuurista ammentava näkökulma, se täydentää hyvin muutenkin rikasta yhdysvaltalaisista keskustelua kirjoittamisesta koulussa.

SCRIPTUM Publications of Writing Research is a refereed, open access publisher of scholarly articles in Creative Writing Studies. Articles or monographs will be published in Finnish or in English. The Publisher is Jyväskylä University Department of Arts and Culture Studies.

THE EDITORIAL BOARD OF SCRIPTUM

Juhani Ihanus, Docent, University of Helsinki poetry therapy

Päivi Kosonen, Docent, University of Turku autobiographical studies

Tuomo Lahdelma, Prof. University of Jyväskylä, authorship studies, translation studies

Johanna Pentikäinen, PhD. University of Helsinki, pedagogy of creative writing, artistic research of literature

Daniel Soukup, PhD., Faculty of Arts, Charles University, Prague, and European Association of Creative Writing Programmes.

Jarmo Valkola, Prof. University of Tallin, Media writing and adaptation studies

EDITOR-IN-CHIEF:

Risto Niemi-Pynttari, PhD University of Jyväskylä Poetics and social media writing