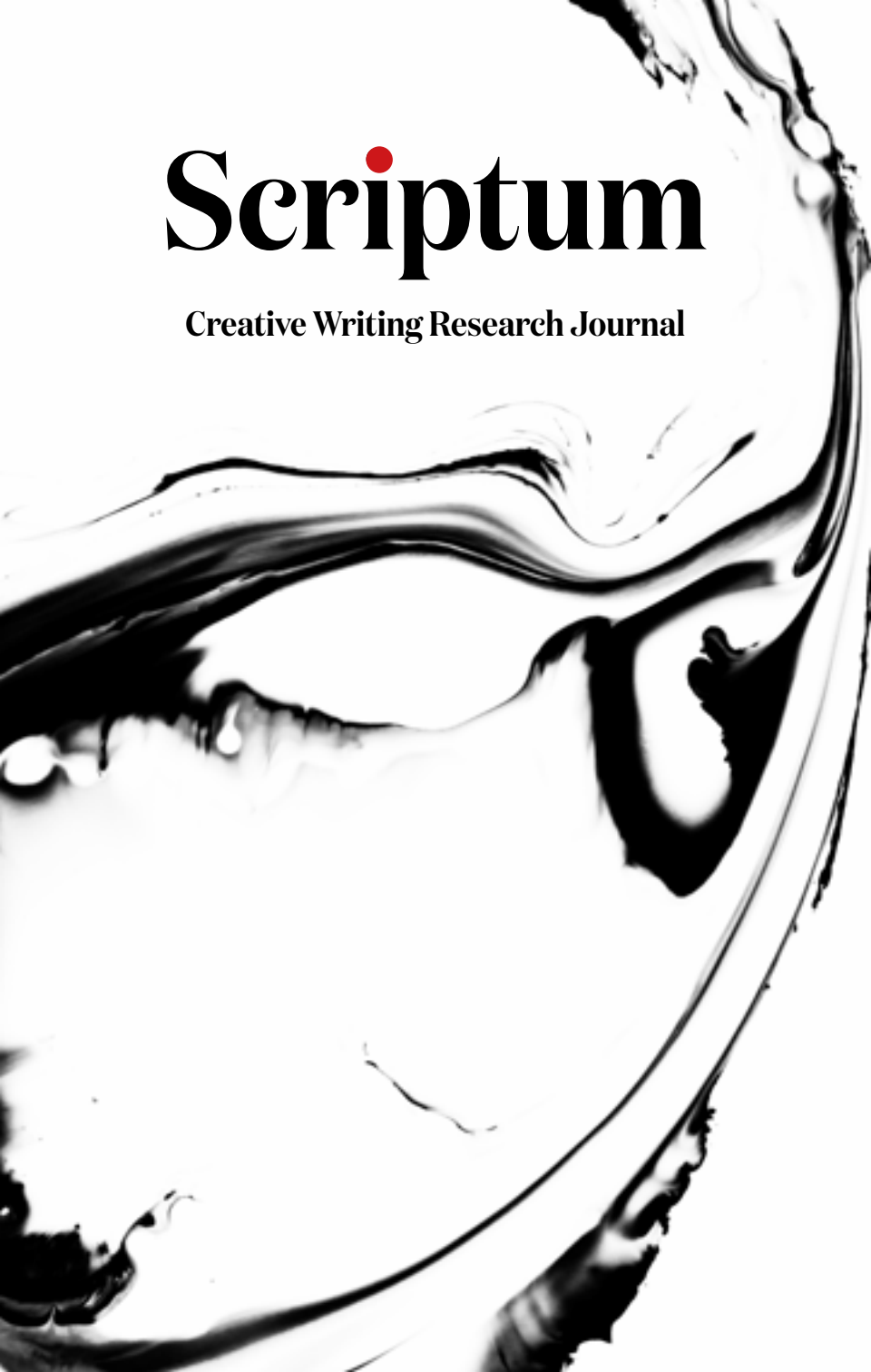


Scriptum

Creative Writing Research Journal



Scriptum 1/2020

ARTIKKELIT

Veera Kivijärvi: *Literary art supporting literacy skills in adult-hoods* • 4

Lidia Nadori: *Übersetzung des traumatischen – Eine selbstreflektive Untersuchung der ungarischen Übersetzung der Erzählung Simon von Terézia Mora* • 34

Sari Kuusela: *Siirtymätilassa – autoetnografinen tutkimus kirjoittajan matkasta proosan pariin* • 53

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 Music, Arts and Culture Studies.

THE EDITORIAL BOARD OF SCRIPTUM

Paul Graves, MFA, University of Helsinki,

Juhani Ihanus, Docent, University of Helsinki,
poetry therapy

Outi Kallionpää, PhD, University of Jyväskylä,
new media writing, pedagogy of creative writing

Päivi Kosonen, Docent, senior lecturer University
of Turku, poetry therapy and autobiographical studies

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

Vasilis Papageorgiou, Prof. Linneus University
Comparative Literature, Creative Writing and theory

Editor-in-Chief:

Risto Niemi-Pynttari, Docent, senior lecturer,
University of Jyväskylä, Poetics and social media
writing, creativewritingstudies@jyu.fi

Jyväskylä University Digital Archive JYX
EBSCO

Veera Kivijärvi

Literary art supporting literacy skills in adulthood

INTRODUCTION

Literacy skills are under active discussion in Finland. Most of the concerned voices are heard from the educational field about children's literacy due to deteriorating PISA test results, but gradually understanding about literacy skills in other age groups as well is taking place.¹ Literacy skills are developed by practicing reading and writing. There is a rich selection of theory-based models and methods for exercising literacy skills in childhood. However, there are few theory-based methods and operating models in Finland to support adult's literacy skills. (Vänninen 2012, 1.) According to Sulkunen (2019), an adult with inadequate literacy skills doesn't necessarily realize that hardships in reading and writing could be the problem behind unem-

1 The International survey of adult skills (PIAAC) defines literacy as understanding and evaluating texts, and to use them to gather knowledge and to participate in community. According to the PIAAC 2012 study in Finland, most of Finnish adults are good readers, but the gap between the skills of the poor and the good readers is remarkable. PIAAC 2012 shows that 11% of Finnish adults in every age group have inadequate reading skills. (Malin, Sulkunen & Laine 2013, 20, 39.)

ployment and low performance in studies. Furthermore, there is lack of knowledge of ways to inspire reading and writing of those whose literacy is in inadequate state in adulthood (op. cit.).

Unreadable chances is a national project in Finland that aims to create new model to support adults with inadequate literacy skills. Universities of applied science in Turku and Seinäjoki, The University of Jyväskylä and the City libraries of Turku and Seinäjoki are working together to create new, interest-based services in libraries and other public services for adults of 16-35 years who need support with their literacy skills. The goal of the project is to inspire young adults to read and produce various kinds of texts, and become more aware of their relationship with texts, reading and writing. The operating model created in the *Unreadable* project are literature-based activities rooted in literary art methods, and the contents of the activities are created based on young adults' areas of interests and goals in life. We also take into account their level of motivation for approaching texts and try to find motivating ways to process texts.

The groups participating in literature-based activities in the project were customers of social and employment services, learning institutions, associations and prisons. Participating groups were invited to activities based on theory-based knowledge about literacy skills in different adult groups in Finland. 70 % of prisoners have difficulties in reading and writing (Gullman, Sunimento & Poutala 2011, 2). Immigrants and even second-generation immigrants are more likely to have inadequate literary skills than native Finnish language speakers (Kirjavainen & Pulkkinen 2017,

437). As many as 36% of adults with a basic education certificate or vocational education have a degree of literacy that matches the criteria of poor reading skills. (Malin, Sulkunen & Laine 2013, 20, 39.) In addition, difficulties in literacy skills can be a factor in unemployment and struggles to gain access to further education (Sulkunen 2019). Therefore, we offered our literature-based activities for young adult groups with no work or degrees.

In the *Unreadable* project, we didn't conduct literacy tests on our participants. Instead, we assessed their literacy skills by their own perceptions about their literacy and their own perceived motivation to approach different kinds of texts and media. Data was collected by spending time together with the groups and getting to know participant's fields of interests, their goals in life and possible challenges in reading or learning. We also interviewed the participants and professionals working with them before the literature-based activities and gathered verbal and written feedback from them after the first and last activities. The data available don't allow me to handle the subject as a case study. Instead, this article aims to give an insight on the phenomenon of supporting reading and writing motivation and skills in adulthood, and provide some hands-on examples about methods that can be applied in motivating adults to enhance their reading and writing skills.

In this article, I approach literacy as a skill to express oneself and understand other people and phenomena, and literary art as an inclusive method to engage with texts and practice literacy skills in adulthood. To do so, I begin by describing briefly the phenomenon of inadequate literacy skills, then continue to analyze the process in creating

a new model to support literacy skills in adulthood. After that, I will provide examples about literary art methods that created positive experiences, social cohesion and joy of creating and learning among the participants of the workshops I organized in 2019 in Turku City library. Finally, I will contemplate literary art methods as a possibility to make literature, texts and social reading more inclusive.

LITERARY ART OR CREATIVE WRITING?

While working with creative ways to use language, stories and texts, some specification of the concepts of creative writing, literary art and literature-based activities is required. Creative writing, at least in Finnish contexts, is considered literally as writing texts, combining theory and practice of writing and literature (Karjula 2014, 10). Creative writing is an academic subject in universities of Turku and Jyväskylä, and it can be studied in the universities of Tampere and Helsinki as summer studies. Since creative writing refers to the act of writing and has somewhat academic echo to it, I prefer using the concept of *literary art* in inspiring and motivating young adults with inadequate literacy skills to rehearse their reading and writing. Literary art refers to activities that are based on literature, language or stories. Themes and stories can be processed by discussing, telling, acting, writing, using media platforms or using multidisciplinary art methods. (Opetushallitus 2017, Ekström, Puikkonen & Suoniemi 2018.) In this context, creative writing can be seen as a part of literary art (Kuhalaampi 2005, 40). Literary art schools and education

centers in Finland are providing literature-based activities for children and adolescents, and literary art is a part of basic arts education in Finland (Puikkonen 2018, 179). Literature-based activities refers to literary art that uses novels, poetry, shorts stories and other texts as doors to create own stories and to express oneself (Kivijärvi 2019).

Literature-based activities, as well as literary art in general, seem to be considered as a part of children's and adolescents literacy education. Literary art methods, such as creating own fantasy worlds and combining stories to other art forms, can motivate children with language impairment and reading difficulties to practice their literacy skills in the side of play (Åhlgren 2017, 5). Even so, there are few working models to practice literary art with adults with inadequate literacy skills in Finland, even though there are many creative writing courses and workshops for adults that are already motivated and skilled readers and writers. In addition, various kinds of therapeutic reading and writing courses and gatherings are held for those who have the social and cultural equity to participate. However, literature-based activities would be useful tools for inspiring adults with inadequate literacy skills to explore new texts, if the services were targeted for them also. There have been promising projects providing literary art and literature-based activities for participants not accustomed to texts. I'll mention a few examples knowing that there are many other projects working with these themes in Finland.

Literacy skills are an almost invisible dimension in bibliotherapeutic reading studies and in book clubs and reading gatherings held in libraries in Finland. Reading gatherings held in prison libraries make an exception in this

discourse. Librarian Irmeli Malka-Kannisto from the Turku city library has applied shared reading methods to accustom prisoners to different texts with low thresholds. The texts are curated by taking into account prisoners' fields of interests and state of literacy (Elenius 2018.) The same kinds of methods are applied in prisons of England. In McNay's, Darby-Villis' and Walmsley's study (2019, 127), prisoners that were not accustomed to reading, writing or reading gatherings required applied read-aloud sessions and conversations about the stories heard due to their few experiences in reading or in analyzing stories. Text samples were picked by their gritty, even grotesque passages, so they would arouse an emotional response and get listeners interested in the story.

In year 2018, Central Union for Child Welfare held a writing project in cooperation with writer Elina Hirvonen. In the project, the former customers of child welfare were invited to the child welfare center for writing workshops to share their experiences and memories about their time as customers of Child Welfare and their childhood. Hirvonen designed and conducted writing tasks that gave the participants the chance to approach even painful experiences in a safe environment. The writing tasks were designed to give participants concrete tools to tell their stories in small pieces, like writing letters to themselves, making lists and statements and examine a single memory from early childhood. The goal of the writing workshops was to inspire young adults to express themselves through writing, even though some of the participants had been told that they have poor writing skills. (Hirvonen & Hurskainen 2019, 5-6.) For the writers, the experience of writing and of seeing their sto-

ries published was empowering, as pseudonym “Jenny” describes: “Writing for the book has been the greatest experience I’ve had. I’m not good at talking, but by writing I’m able to reach my feelings.” (Riihinen 11.11.2019.)

Turku Literary Art Association (Turun sanataideyhdistys) has developed a method to create communal texts with adults who are not accustomed to expressing themselves literally. *The Ear Poem Method* is a method of communal poetry writing that is based on listening. The literary artist listens carefully to groups’ or individual participant’s story and writes it down as accurately as possible. The literary artist aims to record the individuals’ rhythm, vocabulary and the tone of speech accordingly, and to compose a poem that looks and sounds familiar for the individual or the group who told the story. The Ear poem method is applied in several literary art projects and groups organized for adults of different ages and in different life situations. (See Harju & Vähämaa 2019, Turun sanataideyhdistys ry.)

If one wishes to improve writing skills and to inspire creative expression with language and words in people who have inadequate literacy skills, it is important that participants feel safe, they understand what they are expected of them, and they feel themselves capable and active during the activities. These are the reasons I prefer not to use the concept of creative writing while working with adults not accustomed on reading or writing: since the participants don’t necessarily see themselves as creative persons or good at writing, the concept of creative writing could arouse negative perceptions. Instead, I represent the activities to the groups by their themes, like a horror workshop or a relaxing workshop. Reading, writing and other creative

activities are tools to work with the themes that interest the participants, not the essence of the workshop. As far as the traditional conception of literacy as reading and writing is concerned, they are skills that can be practiced by providing a richer environment in which texts and writing can be situated. (Provenzo, Goodwin, Lipsky & Sharpe 2011, xxiv). In a group just starting to explore texts in their adulthood, it is crucial to take into account the possible resistance against texts, and start from other fields of literary art, like storytelling and communal writing.

DEFINING INADEQUATE LITERACY SKILLS IN THE CONTEXT OF MULTILITERACIES

In the *Unreadable* project, our goal was to create tools for enhancing traditional literacy skills, reading and writing, but also multiliteracy skills such as verbal communication and versatile interpretation skills, like reading pictures or social situations. Therefore, instead of defining literacy skills as just reading and writing, it is more fruitful to talk about multiliteracies as a broad understanding of literacy. From that perspective, literacy skills are skills that allow a person to decode cultural and social meanings in interaction with others. (Provenzo etc. 2011, xxi.) Literacy is evolving in postmodern culture by becoming even more multidimensional and complex alongside with technology, media and communication platforms (op. cit. 185 – 186). That is the reason why it is important to create tools to support multiliteracy skills alongside with reading and writing.

Hence, I need to specify what I mean by poor literary

skills in a multiliteracy context. Poor literacy skills are usually defined as automatic and shallow ways to engage with texts. Therefore, the performance of reading is inflexible and the reader achieves a fragmented comprehension about the content of the texts instead of a deeper understanding (Minguela, Solé & Pieschl 2015, 737.) In this article, it is useful to define poor literacy skills as a tendency to absorb only a small part of the contents of the texts or other social and/or cultural product, because this kind of definition can include multiple kinds of texts in multiple forms and media. According to Kellner (1998, 103), we need multiple literacies to meet the demands of new technologies, and for the demands of a multicultural population with different educational backgrounds. Therefore, in this article, I define poor literacy skills as weakness in perceiving texts and other cultural and/or social products as ambiguous constructions with contexts of history and genre. Instead, texts are decoded using singular, superficial clues. (see Sulkunen 2019.)

MOTIVATION AS THE KEY TO ENHANCING LITERACY SKILLS

If an individual's literacy skills are in a poor state, it's likely that the idea of reading a book is not only uncomfortable but could rouse experiences from past failures in reading and understanding texts. Therefore, it makes no difference how inspiring reading tips librarians or teachers provide, and how thrilling themes and relatable characters books contain: if the reading as a process itself is the problem,

it's very hard to get motivated to grab a two-hundred-page opus from the library bookshelf.

Reading and writing can be a fun leisure time activity, but also compulsory for certain achievements in society. Although certain reading and writing skills are required for getting degrees, applying jobs and even applying for social benefits, practicing those skills can be very unmotivating. Attitudes towards reading have an effect on reading achievement: enjoyment in reading improves reading achievement at least in high literacy countries (Cheema 2018, 158). Dempsey points out (2015) that teachers often come across the statement “reading is boring”. However, when a teacher drops the expectations to inspire students to read novels he or she prefers, and begins to provide texts based on students’ own preferences and specific interests, the situation changes (op. cit. 351.) In addition, children are more likely to enjoy creative writing if they have chance to write about something they are interested in and that they might have experienced themselves (Hiatt & Rooke 2002, 3). The same kind of phenomenon can be seen while working with adults who aren’t accustomed to reading or writing much: The more familiar the texts provided are in their themes and language to the participants, the more engaged they get to exploring them and participating in writing tasks.

The individuals’ positive or negative perception about his/herself as a reader has effects on the motivation and performance of reading (Torppa, Parhiala, Vasalampi, Poikkeus & Aro 2019). Smith and Jeffrey (2004) studied young men’s perceptions about their self-efficacy in reading various texts. The reader usually feels competent while reading

a familiar text type in an informal context, but the same efficacy in reading doesn't transfer to a formal context like reading a novel for a school project. The motivation to pursue new skills depends on how big an effort learning the skill requires: if the skill or the knowledge seems to be close to the individual's previous fields of interest and the amount of work required doesn't seem too burdening, it is more likely to engage to rehearsing. In Smith's and Jeffrey's study, participants were passionate "readers" of the plots and themes tv shows, movies, video games and sports, but the formal school literacy tasks like reading classic novels felt too distant and hard to understand (Smith & Jeffrey 2004, 544, 457, 458.)

The significance of motivation and self-efficacy in reading, as described by Smith and Jeffrey (2004), is obvious in *Unreadable* co-operation groups. Participants in my group activities seemed to get motivated even for demanding reading and writing tasks, if the texts or cultural products were close enough to their fields of interests. For example, ambiguous texts with rich vocabulary didn't really excite young men studying in vocational school – except when the texts were rap lyrics of artists' they were keen to.

PARTICIPANTS OF THE LITERACY SUPPORTING ACTIVITIES

The working model for supporting literacy skills of young adults has been built in the cities of Turku, Seinäjoki, Jyväskylä and Tampere by multiprofessional specialists from the fields of education, research and literary arts in

co-operation with young adults participating in our activities, and professionals working with those groups. The groups and activities described here were designed and organized by me as a project designer in Turku city library. Groups were informed that the activities they were participating will be documented in forms such as this article in order to develop the literature-based model to support reading and writing skills in adulthood and to help other professionals to organize same kinds of activities in the future.

Each participating group had their individual approach to literature and texts. Some of the groups were not accustomed to reading or writing, and they had quite negative attitude towards literature-based activities. For example, vocational education groups had few experiences in reading fiction nor non-fiction texts, and it was rare in those groups to read as a free time activity. According their teachers, many of their students had received special educational support in elementary school and were diagnosed with learning difficulties. For them, we created activities that were based on their areas of interest and were not too challenging for someone just beginning to process new texts in their early adulthood.

Some of the participating groups were quite active readers, but mental health issues and social exclusion alienated them from participating in social events or avocation groups and exploring literature-based activities that might interest them. Literature-based activities had socializing and activating functions in those groups, since participants got to express their thoughts and experiences in interaction with other group members. They were motivated in litera-

ture-based activities like creating their own murder mysteries, as long as they had the change to start from small tasks and had enough time to conduct the tasks.

Literature-based activities brought to prisons were designed in co-operation with Irmeli Malka-Kannisto, librarian specialized in prison libraries in The Turku city library, and the groups met in prisons were gathered together by her. Prisoners were quite motivated to try out new literature-based activities and to express their thoughts and feelings through literary art. In a questionnaire conducted by Malka-Kannisto during our co-operation, many of prisoners participating literature-based activities found reading rewarding and enjoyable, even though they mentioned dyslexia and difficulties in concentration as factors that reduced their reading. The same kind results are found in Billington's study (2011, 70) and Alvarez's, García-Carrión's, Puigvert's, Pulido's and Shubert's study (2018, 1053).

Immigrant groups learning the Finnish language were quite different in their goals on texts and reading compared to other groups I had literature-based activities with. Most of the participants were extremely motivated to learn to read and write in Finnish, since they considered those skills as a key to education and employment in their new home country. Finnish learning groups experienced literature-based activities as motivating and inspiring when the activities were designed to contain discussions, play, and text materials easy to comprehend, for example easy-to-read books and short stories.

Getting to know groups of young adults with hardships in employment, mental health, language and learning, I recognized a few aspects of the potential of literary art and

literature-based activities. First, the need for self-expression and to become seen and heard are the greatest motivators to engage with texts for people who are not accustomed to reading or writing. Second, texts could work as gates to memories, emotions and empathy, if the group gathering is designed based on participants' areas of interests and structured to fit the group's needs and their state of literacy. Third, only adults with diagnosed dyslexia recognize their difficulties in reading and writing. A very common answer to the requests to self-assess one's reading habits and skills were that individual had no problems in reading, except that they never read.

THE PROCESS OF BUILDING THE WORKING MODEL TO SUPPORT LITERACY SKILLS IN ADULTHOOD

There are few models in Finland on how inspire and motivate adults to improve their literacy skills, although literacy skills are recognized as a part of the problems behind the full participation in society (Hyttinen 2018, 14). The model built in the *Unreadable* project is rooted in readers' experienced level of motivation towards reading and writing, their needs and goals in life in general, and on their fields of interests.

The first step of creating the model was to get to know the target group, young adults not accustomed to reading and writing much, by organizing interest-based activities called Idea Workshops. Idea Workshops were organized in Turku, Tampere and Seinäjoki in spring 2019. In Turku, I paid visits to the co-operation groups to have coffee and

spend time with participating groups. Gatherings were held in places the groups normally met and had their own activities. Idea Workshops consisted of free discussion and small literary art activities that aimed to get to know participants and their reading and writing habits. The atmosphere in the gatherings was relaxed and stripped from all structured educational goals. In spring 2019, I organized about 30 Idea Workshops in different groups in the area of Turku to gather enough material to design the further activities. Project designers in Turku, Tampere and Seinäjoki documented their observations and ideas from the groups on the structured report format. To build a bigger picture about participating groups, project designers in Seinäjoki also interviewed professionals working with young adult groups about their perceptions of participants' preferences and level of motivation in participating in group activities, their fields of interests and their possible challenges in reading, writing and learning.

Project designers setting up the Idea Workshops in Turku, Tampere and Seinäjoki reported their observations from the workshops in summer 2019. After getting to know participants and their reading habits and areas of interests, we analyzed and clustered them, and designed activities that matched their areas of interests, their level of experienced motivation to explore texts, and their self-assessed literacy skills. We also analyzed knowledge gathered from professionals working with participating groups about the activities that usually motivate and inspire the groups. As a result, we created a selection of workshops that clustered under three forms of activities: **Literary Art Activities** to inspire and motivate approaching new texts, **Text Work-**

outs to support critical reading skills and information retrieval skills by applying media educational methods, and **Individual Reading Counseling** to provide tools to assess individuals' literacy skills as well as counseling to find activities and materials to practice literacy skills.

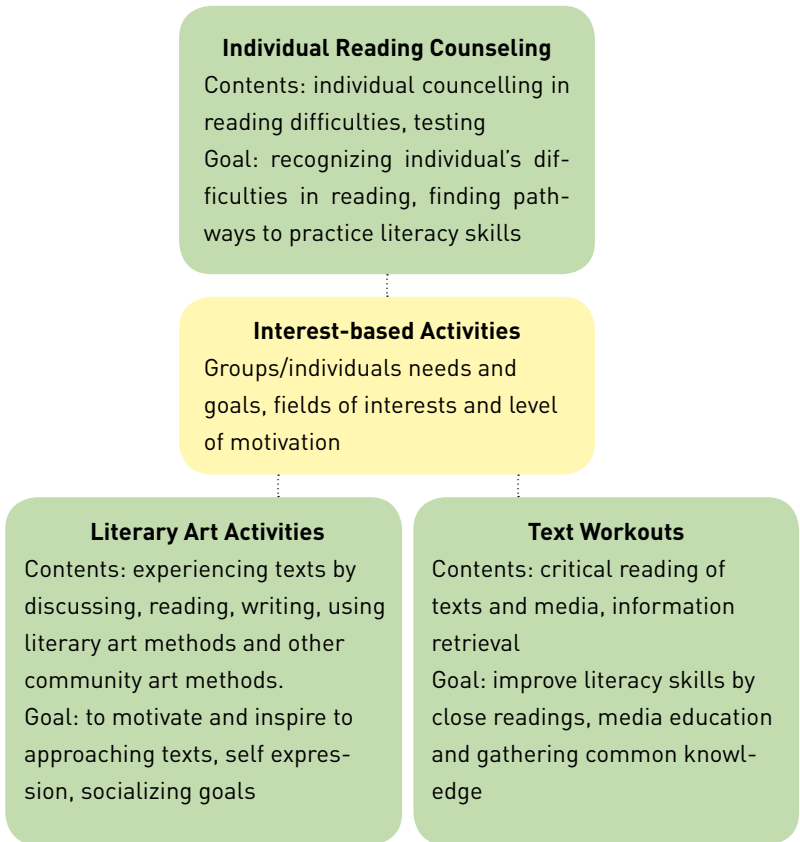


Figure 1. Working model to support adults' literacy skills

Literary Art Activities were the most popular among the forms of activities supporting literacy skills in our participating groups. Literary Art Activities consisted of workshops that combined literary art methods with other art forms like pop music and rap, visual arts and drama. In the workshops we analyzed song lyrics and made our own adaptations from them, wrote communal poems and stories and had theme sessions like horror and true crime workshops and cartoon workshops. Literary art methods applied in the workshops were designed to meet the demands of the groups' literacy skills. In practice, the activities were structured as small ensembles easy to comprehend (see Hornby 2014, 57) and text materials were created and curated considering possible difficulties in reading and perception (see Mitchell 2007, 14). Most of our participating groups were not accustomed to participating in creative activities and had quite a negative attitude towards them in the beginning. Therefore, the workshops were promoted for them with the theme of the gathering, and the art methods were only tools to approach them.

Text Workouts are a concept to practice skills of interpreting various kinds of informative texts and media. The aim of the activities is to practice critical reading by exploring the argumentation styles and reliability of different media. One important aspect of Text Workouts is information retrieval, which refers to skills to search and analyze information. The methods used in Text Workouts to analytical reading and producing media are based on media educational methods used in schools and libraries (Kupiainen & Sintonen 2009, 16) but they are adapted to meet the fields of interest and the literacy of adults with inadequate litera-

cy skills. Practicing literacy skills and information retrieval skills with informational texts motivated our participating groups as long as the activities had individual meanings for participants and they had a chance to have an impact in the community. For example, one of participating vocational education group was not exited to try the literature-based activities suggested, but as they got chance to build a “pub quiz” for a prisoner group in their home town, they were extremely motivated to reflect on what kinds of questions to put in their quiz and how much more or less knowledge the other group would have compared to themselves.

Once an adult with difficulties in reading and learning recognizes their difficulties and finds definitions for them, it’s easier to get motivated in finding ways to get support (Selkivuori 2015, 83). Individual Reading Counseling is a model that is applied by the Finnish Diverse Learners’ Association in Helsinki and Joensuu (Erialaisten oppijoiden liitto). The Seinäjoki city library has developed their own reading counseling model in the *Lukirastit* project (Seinäjoen kaupunginkirjasto) in co-operation with the *Unreadable* project. The aim of individual reading counseling is to provide adults chance to get to know their own literacy skills by literacy testing and counseling.

To summarize, our model in *Unreadable* project to support literacy skills in adulthood is made up of four elements: First, interest-based activities are required for getting to know participating individuals and their fields of interest, their level of motivation towards reading and writing, and their goals in what it comes in studying or in employment. Second, there are three different ways to support adults’ literacy skills: Literary Art Activities to inspire

and motivate reading and writing, Text Workouts to support critical reading skills and information retrieval skills, and Individual Reading Counseling to help individuals to recognize their possible difficulties in reading and/or writing. The elements of the model can be applied separately or they can be mixed to create activities best suiting for the target group. The working model to support adults' literacy skills is tested and rooted in year 2020 in Finnish libraries and other organizations working with adults with inadequate literacy skills. *Unreadable* project publishes a handbook about the model in fall 2020.

FINDING NEW SKILLS AND PERSPECTIVES –
POSITIVE EXPERIENCES WITH LITERARY ART IN
YOUNG ADULT GROUPS

Improving literacy skills is an important aspect of literature-based activities. Yet there are other aspects to take into account while working with adults with few former positive experiences with literature and writing. I think the most important impact to achieve with adults who are not accustomed to read or write is to create a sense of being listened to, understood and successful while conducting the activities. While trying out literary art activities for the first time, it is crucial that participants feel good about themselves and feel that they have understood the purpose of the activities. Also, positive experiences of being active, creative and capable are motivating participants to take part to same kind of activities in the future, so their literary skills get chance to improve. In this section, I will present

a few examples of the methods used in groups participated on the literature-based activities that aroused positive experiences about reading and writing, but also about themselves, in the participants. Experiences are gathered with feedback forms and verbal feedback from participating groups in the *Unreadable* project. Groups were informed that activities they participated in are part of the work in developing new model to support reading and writing skills and motivation in adulthood, and their experiences are crucial in the process.

You are listened to and your ideas are interesting

In a group gathered in an employment service center, the participants were interested in true crime stories, detective stories and horror themes. Some in the group were quite active readers, and they borrowed books from the library quite often. About a half of the group, on the other hand, had no history in reading or writing except what it comes in compulsory activities in elementary school, and they brought forth their learning disabilities and problems in concentration. No one in the group had experiences in creative writing or shared reading, and in the beginning, they were not motivated to try any literary art activities since they described themselves “not being creative”. The aim of the group was to rehabilitate the participants to return to work life by learning life management skills and social skills, so my goal in designing the activities was to provide a platform to try something new with low thresholds, and a chance to achieve a sense of succeeding in social interaction.

I presented to the group the concept of the locked room mystery with recent examples from television, movies and novels. The creative writing task of the day actually required no writing at all: I had prepared a task that suggested murder scenes (luxury yacht, art gallery, camping area, circus and so on), murder victims (heiress, physicist and so on) and other details that build a locked room mystery. The task was to choose the elements of the mystery and tell the story for others. The group enjoyed telling stories for each other and listening to the stories of other group members. In the feedback, many of the participants told that they had experience of being creative, funny and accepted while telling their stories to the other group members. All group members also shared their story, which was a positive outcome for very introverted group.

The locked room mystery task required some reading, imagination and verbal presentation skills. The point of the task was to create conditions where participants had a chance to create something based on their field of own interests, but without pressure to write a story out of thin air. According to group member feedback, the task along with other tasks of same kind were positive surprises for most of the participants, since they had low expectations about their abilities to participate in, and to enjoy creative literary art tasks.

Sharing your story, feelings and experiences and being understood

I met with a social rehabilitation group in their twenties. The purpose of the daily gatherings was to support life management skills. The participants were quite introverted and had low motivation for any shared activities whatsoever. I decided to start working with them individually, since they felt uncomfortable to sharing their thoughts and feelings in bigger group. We created written portraits. The method was a combination of Portrait poetry and Ear poems². I interviewed participants individually and asked, for example, what kind of first impression the person would like to give to new people, what kind of turns of events had affected to their lives the most, and asked them to mention three things that defines them. After the interview, we started to edit the text together and discuss about things participant wanted to save from the draft to the final version. We also discussed about form of the text and if it should be a poem, a letter or a short story.

Since the participants got a chance to speak freely and privately about things that were important to them, they were more open to the idea of creating a text together with me. The outcome was, for example, a letter for a recovering addict, a survival story of violence victim and a list of things participant appreciated in himself written in the form of poem. According to feedback of the participants, they were glad to see their stories in written form. One of the participants described that she felt like she could see

² Ear poems and Poetry portraits are communal poem writing methods. More about the methods on page 4 in this article.

her growth on a small piece of paper. A young man who created a letter to his former self as an addict felt good about himself since he could speak to his past self in the past tense and see the present self in more a positive light.

Experience of capability

I held gatherings for immigrants learning the Finnish language. The goal of the gatherings was to introduce the participants to the services of Turku City Library and to test a new kind of book club targeted for language learners. The texts used in the gatherings were easy to read materials: short stories and novels written in simplified Finnish with no ambiguity or special vocabulary. Participants explored the texts three times: The texts were distributed to participants before the gatherings so they could take as much time as they needed to read the texts. In the gathering, I read the text aloud. Then they got chance to read the text again and point out words that were unfamiliar to them. To avoid activities being too school-like, I avoided methods and parlance that resembled teaching. Instead, I pursued to create atmosphere resembling traditional book clubs held in libraries by encouraging participants to share their thoughts and opinions about the texts. We also conducted small creative tasks, like decorating small plaques with our names on them, and discussed the origins and meanings of our first names.

According to the participants' verbal and written feedback, their experience of their ability to read in Finnish language strengthened due to the gatherings. Participants

felt the joy of learning when they could read a whole short story and understand the content. They were also happy about being able to discuss the texts and tell their opinion about them in an informal context.

CREATING INCLUSIVE METHODS TO EXPRESS ONESELF BY READING AND WRITING

Shared reading gatherings are a form of social reading, and the phenomenon is actively researched in Finland. Finnish libraries have strong expertise in providing reading gatherings, book clubs and read-aloud groups. The groups are rooted in interaction, discussion and self-expression, closely resembling bibliotherapy gatherings. The difference between libraries' book clubs and bibliotherapeutic gatherings is that the latter are engaged to growth and change, whereas book clubs and reading gatherings in libraries are more for shared adventures in the literary world. Shared reading as a method is seen as an opportunity to provide literary experiences that have empowering social and emotional effects for participants. (Kosonen 2019 44–45.) However, as Ahola (2013, 153) points out, book clubs and reading gatherings in Finland are a very middle-class hobby that is practiced by people with freedom, individuality and secured income. They can be seen as middle-class individuals' project to reflect on their identity and their stories. (op.cit. 154.) In addition, book clubs in libraries are organized around books. (op.cit. 153.) As mentioned, there are many individuals with inadequate literacy skills that have never read a book or tried out any creative writing tasks.

How can we adapt the empowering and emotionally nurturing effects of reading to serve also participants who are not accustomed to reading or to decoding the tropes of literature?

When motivating people who are not accustomed to read and write to enhance their skills, and inspiring them to express themselves via texts, the perspective of inclusion in reading and writing can't be ignored. Literature-based activities can provide sense of capability and succeeding, if the activities are designed by taking into account different cultural and social backgrounds, literacies and fields of interest. To make the literary world more inclusive, we need to start to comprehend the concept of literacy as a much more diverse phenomenon. Alternative literacies could be one perspective to take account while pursuing to broaden the perception about literacy. In textbook edited by Provenzo (2011) rap, online social networks and reading aloud as collective literacy are mentioned as examples of alternative literacies. Like Provenzo describes, "unlike textual literacy, alternative literacy is often more democratic and inclusive. Expert knowledge is not limited to people who have mastered traditional methods and skills of reading and writing." (2011, xx1).

There is a field of studies about inclusion in creative writing pedagogy in school curriculum and in creative writing programs. To mention a few, Janelle Adsit has written about intersectional identities in creative writing and literature fields (2017). Non-white people and native people in school literature curriculum and creative writing programs are studied to understand of activism and politics of race (see Islam 2017, Hrenko 2014, Teicher 2016). There are also

some studies about creative writing in the context of mental illnesses, and about outsider art (see Richardson 2019).

However, there are few studies about inclusion in literary art and in the creative writing field in the context of inadequate literacy skills and among people who are not yet engaged in reading and writing. It's a common assumption that anyone could participate in a creative writing course or walk into a library and borrow books. Even so, these spaces tend not to be inclusive in the way we might think. As my discussion of people with people not accustomed to read and write shows, many people don't feel welcome in those spaces. Since they don't identify themselves as readers or writers, they feel that libraries and literary art hobbies are, according to one participant of my group, "for someone else", for those who are active in society and in cultural fields.

We should not leave writing as a tool of expression only for those who are already skilled and motivated writers. Inclusive literary art could provide platforms for expression, joy and development of literacy skills even for those whose literacy is in an inadequate state. To reach that goal, the professionals of reading and writing are required to educate themselves about literacy as a skill that is not same for everyone.

VEERA KIVIJÄRVI is a Master of Arts in Finnish literature (FM) and Special education (KM). She is researching literary art as a method to support children with challenges in their language and emotional development in doctoral studies in the University of Eastern Finland. She has worked as a creative writing teacher and community artist since 2010.

REFERENCES

Alvarez, P., García-Carrión's, R., Puigvert, C., Pulido, L. and Shubert, T. 2018. Beyond the walls. The social reintegration of prisoners through the dialogic reading of classic universal literature in prison. *International Journal Of Offender Therapy and Comparative Criminology* 62/4, 1043 – 1061.

Ahola, S. 2013. *Lukupiirien aika*. Helsinki: Avain.

Billington, J. 2011. Reading for life. Prison reading groups in practice and theory. *Critical Survey Oxford* 23/3, 67–86.

McNay, A. Derby-Villis, C. & Walmsley, A. 2019. Reading in prison. Teoksessa J. Billington ed. 2019. *Reading and mental health*. Switzerland: Palgrave Mcmillan.

Cheema 2018. Adolescents' enjoyment of reading as a predictor of reading achievement: new evidence from a cross-country survey. *Journal of Research of Reading* 41/1, 149–162.

Dempsey, A. 2015. Wait...This counts as reading? *Reading Teacher* 69/3. 351–352.

Erlaisten oppijoiden liitto. <https://www.eoliitto.fi/oppimisen-olo-huone/> [13.4.2020]

Elenius, L. 2018. Vankilassa ei voi feikata. *Kirjastolehti* 21.11.2018.

Gray, E., Kiemle, G., Davis, P., Billington, J. 2015. Making sense of mental health difficulties through live reading: an interpretative phenomenological analysis of the experience of being in a Reader Group. *Art and Health* 8/3, 248–261.

Grabe, W. & Stoller, F. 2011. *Teaching and researching reading*. New York: Routledge.

Gullman, Sunimento & Poutala 2011. Oppimisvaikeuksista vapaaksi – hankkeen loppuraportti. *Kriminaalibuollon tukisäätiö KRITS*. https://www.kriti.fi/wp-content/uploads/2018/04/oppiva_loppuraportti.pdf [13.4.2020]

Harju, T. & Vähämaa, V. 2019. *Korvarunokirja*. Helsinki: Ntamo.

Erkman, J. 2007. *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.

Hirvonen, E. & Hurskainen, J. eds. 2019. *Minä jaksan tämän päivän*.

Tarinoita lastensuojelusta. Helsinki: WSOY.

Hiatt, K. & Rooke, J. 2002. *Creativity and writing skills: finding a balance in the primary classroom*. New York: Routledge.

Hrenko, k 2014. The intersection of indigenous cultures, visual arts and creative writing. *Curriculum and Teachings Dialogue* 16/2. 9–20.

Hornby, G. 2014. *Inclusive special education. Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. New York: Springer.

Hyttinen, R. Lukujamit kampittavat aikuisten heikkoa lukutaitoa. *Tietoasiantuntija* 33/5, 14–16.

Islam, M. 2017. Loosening Our Tongues: Toward a Critical Race Practice in Fiction Writing Workshops. *Pedagogy* 17/2. Duke University. 289–319.

Karjula, E. 2014. Johdanto. Teoksessa E. Karjula (ed.) 2014. *Kirjoittamisen taide ja taito*. Helsinki: Atena.

Kellner, D. 1998. Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society. *Educational Theory* 48/1. 103–122.

Kirjavainen & Pulkkinen 2017. Miten lähtömaa on yhteydessä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamiseen? Oppilaiden osaamiserot PISA 2012 -tutkimuksessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82/4. 430–439.

Kivijärvi, V. 2019. Miksi lukeminen ei kiinnosta on väärä kysymys – kuinka voimme käsitellä tekstejä niin, että tekstien maailmat avautuisivat kaikille? *Kirjallisuuskritiikin verkkolehti Kiiltomato*. <https://kiiltomato.net/miksi-lukeminen-ei-kiinnosta-on-vaara-kysymys-kuinka-voimme-kasitella-teksteja-niin-etta-tekstien-maailmat-avautuisivat-kaikille/> [13.4.2020]

Kosonen, P. 2019. Towards therapeutic reading. Part III. Forms of shared reading. *Scriptum Creative Writing Research Journal* 6/2, 43–57. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65985> [13.4.2020]

Kuhalampi, A. 2005. Sanataidekoulutusta luokanopettajille. Teoksessa M. Mäkelä (ed.) *Sanaista taidetta*. Helsinki: BTJ kirjastopalvelu, 37–45.

Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. *Medialukutaidot, osallisuus ja mediakasvatus*. Helsinki: Palmenia.

Malin, Sulkunen & Laine 2013. Kansainvälisen aikuistutkimuksen

ensituloksia. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 19.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75272/okm19.pdf> [13.4.2020]

Minguela, M. Solé, I. & Pieschl, S. 2015. Flexible self-regulated reading as a cue for deepcomprehension: evidence from online and offlinemeasures. *Reading and Writing* 28. 721–744.

Mitchell, D. 2007. *What really works in in special and iclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. London: Routletge.

Opetushallitus 2017. *Taiteen perusopetus: Sanataide taiteen perusopetuksessa*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/sanataide-taitteen-perusopetuksessa-2017> [13.4.2020]

Åhlgren, T. 2017. *Sanataide ja erityistä kielellistä tukea tarvitsevat oppilaat. Tapaustutkimus Vantaan sanataidekoulun ryhmästä*. Jyväskylän yliopisto, pro gradu. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/57114> [13.4.2020]

Provenzo, E., Goodwin, A., Lipsky, M., Sharpe, S. (eds.) 2011. *Multiliteracies. Beyond texts and the written world*. Charlotte: Information Age Publishing.

Richardson, J. 2019. Creative production and Schizophrenia spectrum: the politics and rhetorics of inclusion. *Journal of Cultural And Literature Studies*. 13/3. 273–287

Riihinen, E. 11.11.2019. ”Kylmä vesi sattuu enemmän kuin lyöntisi” – uusi teos antaa äänen nuorille, jotka kirjoittavat itse kokemuksestaan lastensuojelussa. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000006303112.html> [13.4.2020]

Seinäjoen kaupunginkirjasto. <https://kirjasto.seinajoki.fi/asiointi/tuuppari/> [13.4.2020]

Selkivuori, L. 2015. ”Ei tällaisiin vaikeuksiin työelämässä törmää”. Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. *Jyväskylä Studies in education, Jyväskylä*.

Sulkunen 2019. Heikosti lukevat suomalaislapset ja -nuoret. Mitä heistä tiedetään kansainvälisten arviointitutkimusten perusteella? Teoksessa Takala, M., Kairaluoma, L., Aro, T. & Holopainen, L. Lukivaikeudesta luitukeen. Helsinki: Gaudeamus.

SCRIPTUM 1/2020

Teicher, C. 2016. M.F.A. Update May 2016: How the American Creative Writing Community Can be Made More Inclusive. *Publishers Weekly* 263/19. 1–5.

Torppa, M., Parhiala, P., Vasalampi, K., Poikkeus, A. & Aro, T. 2019. Lukivaikeus ja hyvinvointi. Teoksessa L. Kairaluoma, T. Aro & L. Holopainen 2019. *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Helsinki: Gaudeamus.

Turun sanataideyhdistys. <https://turunsanataideyhdistys.wordpress.com/soveltava-taide/> [13.4.2020]

Vanninen, P. 2012. Toisen asteen opiskelijoiden lukemisvaikeus ja sen kuntoutus aivojen tasapainomallin mukaan: teoria, harjoitusmateriaali ja luokittelujärjestelmä kahden kuntoutuskokeilun valossa. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, väitöskirja. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61681/Vanninen_Petri_Act-aE106_pdfA.pdf?sequence=4&isAllowed=y

[13.4.2020]

Lidia Nadori

Übersetzung des Traumatischen

EINE SELBSTREFLEKTIVE UNTERSUCHUNG DER
UNGARISCHEN ÜBERSETZUNG DER ERZÄHLUNG
Simon VON TERÉZIA MORA

In diesem Artikel beschäftige ich mich mit bestimmten übersetzerischen Problemen der Erzählung *Simon* von Terézia Mora, welche während der Arbeit an der ungarischen Übersetzung des ursprünglich auf Deutsch verfassten Textes aufgetaucht sind. Dabei konzentriere ich mich eher auf den Arbeitsprozess als auf die endgültige Fassung. Es handelt sich um eine introspektive Analyse, da ich selbst die Verfasserin der ungarischen Übersetzung bin. Es geht darüber hinaus um eine longitudinale Untersuchung: Ich habe die wesentlichen selbstreflektiven Momente in mehreren Etappen festgehalten, und diese später analysiert. Das Ziel der Arbeit war es, herauszufinden, ob und wie die Deutung des Textes als Leserin meine Arbeit als Übersetzerin beeinflusst und die translatorischen Entscheidungen mitbestimmt hat. In meiner Deutung erzählt der Text ein traumatisches Erlebnis. Während der Arbeit an der Übersetzung – und zugleich im Rahmen der Untersuchung – habe ich mir die Frage gestellt, ob diese Deutung die Lösungen der translatorischen Probleme an bestimmten Textstellen möglicherweise beeinflusst hat, und wenn ja, in welcher Weise.

Es handelt sich hier um eine qualitative Untersuchung. Das bedeutet zum einen, dass ich mich nicht bemüht habe, alle übersetzerischen Probleme festzuhalten. Ich habe mich auf einzelne Textstellen konzentriert, bei denen es festzustellen galt, ob und inwieweit die Deutung den translatorischen Prozess beeinflusst hat. Zum anderen bin ich bewusst so vorgegangen, dass ich die Methode nicht von vornherein festgelegt, sondern während der Untersuchung entwickelt und modifiziert habe.

DAS TRAUMA IM ERWARTUNGSHORIZONT: DIE BEDEUTUNG DER ERSTEN LEKTÜRE

Der ursprüngliche Ansatz der vorliegenden Untersuchung war es, die „Abdrücke“, die handfesten Ausdrucksmittel eines Traumas in einem literarischen Text festzuhalten und zu untersuchen, ob und inwieweit das Traumatische im Text die Lösung konkreter translatorischer Probleme bei der Übersetzung desselben Textes beeinflusst hat. Ich war von drei hypothetischen Feststellungen ausgegangen: 1. Die Erzählung *Simon* von Terézia Mora beschreibt in erster Linie ein traumatisches Erlebnis. 2. Der Text beinhaltet bestimmte Elemente, die sich als Ausdrucksmittel des Traumatischen identifizieren lassen. 3. Ich als Übersetzerin des Textes habe die Aufgabe, diese Ausdrucksmittel zu erkennen und dementsprechend konsequent zu übersetzen. Ich nahm mir vor, den translatorischen Prozess von der ersten Lektüre des Originals an bis zu der Erscheinung der Übersetzung introspektiv zu beobachten sowie festzuhalten, welche Probleme ich in diesem Zusammenhang identifiziert und wie ich sie gelöst habe.

Es ist jedoch ratsam, bereits dem Ansatz dieses Unterfangens mit einer gewissen Skepsis zu begegnen. Woher wissen wir, ob wir es mit einem literarischen Text zu tun haben, der ein Trauma bzw. das Traumatische festhält? Genügt es, den Text als solchen zu interpretieren?

Diese Skepsis schlägt auch der Kulturwissenschaftler Wulf Kansteiner vor. Er kritisiert die Traumaforschung aus der Sicht des Holocaustforschers. Er befürwortet einen differenzierten kulturellen Traumabegriff, indem er darauf hinweist, dass die verschiedenen Bestrebungen, von den interdisziplinären wissenschaftlichen Diskursen bis hin zu den künstlerischen Ansätzen, die das Trauma bzw. das Traumatische in einem kulturellen Kontext thematisieren, mit einem zu vagen Traumabegriff operieren. Sie verwischen, so Kansteiner, die moralischen Unterschiede zwischen Täter, Opfer und Beobachter. Er behauptet, „die führenden Schulen der Traumaforschung neigen dazu, Traumatisches mit Nicht-Traumatischem zu verwechseln“. (Kansteiner 2004, 193.) Letztere Behauptung setzt voraus, dass eine klare und unverrückbare Definition des Traumatischen möglich ist, und dass diese Definition bei kulturellen Interaktionen, beispielsweise bei der Deutung von literarischen Texten, als Kompass dienen kann.

Warum habe ich die Erzählung *Simon* von Terézia Mora ohne jegliche Skepsis innerhalb des Narrativs des Traumas gelesen? Retrospektiv kann ich feststellen, dass diese Deutung eine Vorwegnahme des Kerns der Erzählung war. Im Rahmen des Erwartungshorizonts, mit dem ich dem Text begegnet bin, hat das Motiv des Traumas meine Lesart maßgeblich dominiert.

Die hermeneutische Wendung der Literaturwissenschaft und insbesondere die Jauß'sche Schule der Rezeptionsästhetik hat den Dialog zwischen Werk und Leser als konstitutives Element der Rezeption und damit der Interpretation hervorgehoben. Besonders fruchtbar erscheint im Zusammenhang dieser Überlegungen der Begriff des Erwartungshorizonts, der als ein Komplex von Erwartungen und Annahmen über ein literarisches Werk zu verstehen ist. (Hawthorne 2000, 246) Der Erwartungshorizont ist eine Konstruktion, mit anderen Worten: eine Vorwegnahme von Deutungen, mit der der Leser dem Text begegnet. Vorwissen spielt dabei eine Schlüsselrolle. In diesem Fall hat eine profunde Kenntnis des Œuvres die Vorwegnahme der Deutung maßgeblich mitgestaltet. Jede der Erzählungen in Moras erstem Buch, *Seltsame Materie*, handelt von einer Kindheit bzw. Jugend in der Provinz eines Landes, in dem eine kommunistische Diktatur herrscht. Die seelischen Spuren der Repression spielen auch in den späteren Werken eine wichtige Rolle bei der Motivbildung. Flora, eine Hauptfigur der Romantrilogie *Der einzige Mann auf dem Kontinent*, *Das Ungeheuer* und *Auf dem Seil*, erlebte in ihren frühen Jahren traumatische Ereignisse der physischen Gewalt, des sexuellen Missbrauchs und der Rohheit in den zwischenmenschlichen Beziehungen. Die meist sehr jungen und weiblichen Figuren in *Seltsame Materie* leiden ebenfalls unter der physischen Gewalt und unter der Verachtung, die Frauen entgegengebracht wurde, vor allem in der Schule, wo diese Formen der Repression alltäglich waren und als normales Verhalten galten.

Dieses Vorwissen hat maßgeblich dazu beigetragen, dass ich den Ort und die Zeit des Geschehens durch die Deko-

dierung der Handlung und der Realien mit dem Ort und der Zeit des Milieus, das ich bereits aus den früheren Werken Moras kannte, identifiziert habe.

Das achtjährige Mädchen, das in *Simon* unter dem Machtmissbrauch seines Hortlehrers leidet, erlebt kein traumatisches Erlebnis in dem Sinne, dass seine physische Existenz nicht unmittelbar bedroht wird. Die Ohnmacht als ein in der Literatur beschriebenes Symptom des Traumatisiertseins (Van Alphen 1998, 30) ist bei seinem Verhalten auch nicht zu beobachten. Im Gegenteil: Die Frustrationen des Lehrers und seine eigenen Erfahrungen mit der Repression, die zu einer Mischung aus Misogynie und Zuneigung führten, machen sein Verhältnis zu dem Mädchen höchst komplex. Das Mädchen ist nicht ohnmächtig, es hat ein Mittel in der Hand, das es effektiv zu nutzen weiß. Es ist imstande, den Lehrer zu demütigen, indem es seine gemischten Gefühle instinktiv erkennt und ausnutzt.

Anna Menyhért macht in ihrem Buch über Trauma in der Literatur darauf aufmerksam, dass das Trauma, das jemanden auch im sprachlichen Sinne ohnmächtig, *sprachlos* macht, eine neue Sprache braucht, in der das Unausprechbare wieder aussprechbar wird – und zwar dadurch, dass der Bruch auch sprachlich greifbar gemacht wird. Das Trauma, so Menyhért, wird dadurch geheilt, dass es sich in der künstlerisch geformten Sprache manifestiert, die Angst im Hegel'schen Sinne aufhebt und trotz des Erlebten den anderen anspricht – in einem Akt des „Trotz-Sprechens“ („*mégis-beszéd*“). (Menyhért 2008, 6)

Im Kontext des gesamten Œuvres erscheinen die frühen Erlebnisse der Demütigung und Unterdrückung sowie die

Alltagserfahrungen einer Diktatur, wie sprachliche Rohheit, physische Gewalttätigkeit und ein bedrückendes Klima in allen Lebensbereichen, als eines der zentralen Themen für Terézia Mora. Die Sprachlosigkeit im Sinne von Stummsein ist für sie allerdings nicht ein Zeichen der Ohnmacht, sondern eine bewusste Abschottung von dem Rest der sozialen Umgebung. „Als ich mein Dorf verließ, hatte ich schon seit einer Weile quasi nichts mehr gesagt, zu niemandem. In gedruckten Texten malte ich kleine Kreuze über die Worte, die mir nicht mehr benutzbar schienen“, schreibt sie in *Nicht sterben*, in einem Buch, das das Entstehen der eigenen literarischen Sprache in einem autobiographischen Narrativ retrospektiv verfolgt. In der einschlägigen Literatur wird das 20. Jahrhundert als „das Jahrhundert der Traumata“, die Bezeugung als das literarische Genre des Traumas schlechthin bezeichnet. (Feldman – Laub 1992. 5) Menyhért weist in ihrem Buch auch darauf hin, dass die kollektiven Traumaerfahrungen die Literatur nicht nur thematisch, sondern auch in Form von sprachlichen Innovationen bereichert haben, wobei Menyhért den Brucherlebnissen des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts – diese sind, grob zusammengefasst, die allgemeine Verunsicherung den klassischen Werten und Rollenvorstellungen gegenüber – eine vorbereitende Rolle für diese sprachlichen Innovationen zuschreibt. (Menyhért 2008, 7)

Zusammengefasst können wir also feststellen, dass die Zuordnung des Textes als Bezeugnis im Sinne der Traumaliteratur nur bedingt bzw. im Rahmen eines erweiterten kulturellen Traumbegriffs haltbar ist. Es ist jedoch durchaus berechtigt, die Erzählung, ausgegangen von dem Kontext Moras Gesamtwerks und dessen zentralem Motiv,

nämlich dem kollektiven Trauma der Repression in einer Diktatur, zu deuten.

Es ist vielleicht ungewöhnlich, dass ich in einem Artikel über einen translatorischen Prozess die erste Phase dieses Prozesses, nämlich die Lektüre des Originals, so ausführlich behandelt habe. Mein Beweggrund dafür ist, darauf aufmerksam zu machen, dass eine Untersuchung, die sich auf die Person des Übersetzers konzentriert statt auf das Endprodukt der Übersetzung, das Vorwissen und die Erwartungen des Übersetzers dem Text gegenüber nicht außer Acht lassen sollte, da diese die übersetzerische Strategie von vornherein dominieren.

DIE METHODE DER UNTERSUCHUNG

Ich habe die Erzählung *Simon* von Terézia Mora im Auftrag der ungarischen Literaturzeitschrift *Jelenkor* übersetzt. Der Wunsch der Redaktion war eine kurze Erzählung, die auf Ungarisch noch nicht veröffentlicht wurde. Diesen Text hat die Autorin selbst vorgeschlagen. Interessant an der Wahl ist, dass *Simon* im Original bislang unveröffentlicht ist. Sie gehört in die Reihe von Erzählungen, die Mora nach dem Erscheinen ihres ersten Buches, des Erzählbandes *Seltsame Materie*, schrieb. In einem Podiumsgespräch erklärte sie, nach *Seltsame Materie* habe sie Anfang der 2000er Jahre weitere Erzählungen mit ähnlicher Thematik und ähnlichem poetischen Ansatz geschrieben. Zu einer Veröffentlichung dieser Texte kam es jedoch nie, denn inzwischen fing sie an, an ihrem ersten Roman zu arbeiten, und das neue

Genre verlangte eine andere poetische Herangehensweise. „Ich wollte einfach kein zweites Buch mit Erzählungen, ich wollte einen Roman schreiben. Ich habe mich durch das Romanschreiben weiterentwickelt, deshalb habe ich diese Texte auch später nie veröffentlicht“¹, äußerte sie sich. Und da vom ersten Band an jede ihrer Romane auch auf Ungarisch publiziert worden sind, blieb uns auch nichts anderes übrig als einen unpublizierten Text zu nehmen, der dadurch für das Publikum nur in Übersetzung zugänglich ist.²

Der Übersetzungsauftrag bot mir den Anlass, eine introspektive Untersuchung durchzuführen. Der Arbeitsprozess an diesem Text schien mir nämlich für diesen Zweck optimal. Die Kürze der Erzählung (1762 Wörter im Original) sowie die Homogenität des Stoffs (räumliche Enge, eine Zeitebene, übersichtlicher zeitlicher Rahmen, kleine Personnage) bedeuten, dass dieser Text insgesamt für eine Analyse sehr gut geeignet ist. Da ich Moras fiktive Werke (und einige ihrer Essays) von den frühen 2000er Jahren bis 2019 kontinuierlich übersetzt habe, bin ich mit der Entwicklung ihrer Prosa sowie mit den thematischen, stilistischen und prosapoetischen Schwerpunkten ihres Lebenswerkes vertraut. Ich wollte einen übersetzerischen Vorgang von der ersten Lektüre des Textes an bis zu der Veröffentlichung verfolgen, wobei es mir nicht um ein *think-aloud*

1 Terézia Mora im Gespräch mit Lídia Nádori, Podiumsgespräch, Pécs, Ungarn, 28. 05. 2019. Unveröffentlicht, zitiert nach der Tonaufnahme.

2 Eine andere Erzählung aus dieser Reihe, *Das Kreter-Spiel*, ebenfalls unveröffentlicht im Original, erschien in meiner Übersetzung unter dem Titel „A Krétai-játék“ in der ungarischen Ausgabe der *Lettre Internationale*, 2007/Sommer.

protocol im klassischen Sinn ging. (Jääskeläinen 2010, 371-373) Ich habe darauf verzichtet, jeden einzelnen Schritt des translatorischen Prozesses festzuhalten. Mir war wichtiger, die wesentlichen Etappen (Manuskript, Korrektur, Endversion) festzuhalten und Para- sowie Hypertexte³ einzubeziehen. Bei Letzterem geht es um eigene Randbemerkungen, nachträgliche Kommentare und ein Interview mit der Redakteurin der Zeitschrift *Jelenkor*, Eszter Pálffy, über meine Reflexionen zur übersetzerischen Arbeit mit Moras Texten. (Pálffy – Nádori 2019)

Ich habe eine induktive Methode ausgewählt, das heißt: ich habe die Untersuchung nicht der Hypothese - die Erzählung beschreibe ein traumatisches Erlebnis und das hätte eine Auswirkung auf den translatorischen Prozess - untergeordnet, sondern umgekehrt. Ich hatte stets die Frage vor Augen, ob und inwieweit meine Deutung als Hypothese ihre Geltung bewahren kann, wenn ich die einzelnen Probleme, ihre Lösungen und die Kommentare unter die Lupe nehme.

Der Prozess der selbstreflektiven Analyse war wie folgt:

1. Ich habe das Original gelesen, wobei ich auf Merkmale geachtet habe, die möglicherweise auf den traumatisierten Zustand der Hauptfigur hinweisen können.

3 Hier benutze ich Genettes Kategorie der Transtextualität, wohl wissend, dass Genette die Übersetzung selbst unter die Kategorie des Hypertextes geordnet hatte, vgl. Genette, Gérard, *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*, übers. Dieter Hornig, Suhrkamp 1993.

2. Ich habe das Original ins Ungarische übersetzt, wobei ich die Schwierigkeiten notiert habe. Ich habe angestrebt, die erste Fassung möglichst schnell, innerhalb eines Arbeitstages fertigzustellen.
3. Nach der Fertigstellung der ersten Fassung habe ich Randnotizen gemacht, in denen ich die Probleme und deren Lösungen erörtert habe. Dabei habe ich meine Lösungen kritisch reflektiert. Diese Phase habe ich zeitlich bewusst unmittelbar nach der Fertigstellung der ersten Fassung (innerhalb von 24 Stunden) angesetzt, damit ich die frischen Eindrücke festhalten konnte.
4. Ich habe nach einer Reifezeit von 30 Tagen die endgültige Version der Übersetzung erstellt.
5. Ich habe die Abweichungen der Endversion von der ersten Fassung als Randnotiz festgehalten.
6. Ich habe das Original, die Übersetzung und die Randbemerkungen noch einmal unter die Lupe genommen und die Endversion evaluiert.

Für die Darstellung einzelner translatorischer Probleme habe ich während der Evaluierung der Endversion, also in der Phase VI., vier Textstellen ausgewählt. Ziel war es, die Darstellung übersichtlich zu halten und zugleich auf Probleme zu beschränken, die mit der Ausgangsproblematik zusammenhängen. Die vier Beispiele und die sechs Phasen des Prozesses habe ich tabellarisch geordnet. Diese Tabelle befindet sich im Anhang des vorliegenden Artikels. Die Notizen habe ich in der Tabelle aus Gründen der Überschaubarkeit nicht in vollem Umfang ausgeführt. Die längeren Passagen werde ich im Haupttext zitieren.

ABDRÜCKE DES TRAUMAS?

FRAGEN DER DEUTUNG UND DER INTERPRETATION

Der nächste Schritt nach der ersten Lektüre war es, festzustellen, ob das Traumatische als zentrales Motiv in denjenigen Textelementen zu erfassen ist, die als sprachliche und kulturelle Einheiten zu übersetzen sind.⁴

Die sparsame Formulierung, die Präzision des Beschreibens und der kühle, sachliche Ton sind die wesentlichen Stilmerkmale dieser Erzählung, wie auch in Moras anderen frühen Erzählungen. Den sachlichen, fast trockenen Stil hielt ich im Hinblick auf meine Deutung für besonders wichtig. Ich war davon ausgegangen, dass die Distanz, mit der das Geschehen erzählt wird, ein konstitutives Element der Darstellung des Traumatisiertseins ist. Deshalb nahm ich mir vor, den Text so sachlich und präzise zu übersetzen, wie es nur ging. Umso grösser war die Irritation, die der erste Satz in mir auslöste: „Er ist der Herr der Nachmittage.“ Aus dem Kontext stellt sich heraus, worum es geht: Der Hortlehrer Simon betreut die Kinder immer nachmittags und er ist zu dieser Tageszeit der einzige Erwachsene in der Schule; eine Situation, die er auch reichlich ausnutzt. Mein Dilemma war nun, ob ich das Metaphorische, das et-

4 Unter „sprachlichem und kulturellem Textelement“ verstehe ich das *logéma* („Logem“), einen für die literarische Übersetzung entwickelten Terminus des ungarischen Schriftstellers, Übersetzers und Literaturwissenschaftlers György Radó. Radó plädiert für ein erweitertes Verständnis der Segmentierung in einem literarischen Text, wobei neben den sprachlichen Einheiten auch kulturelle Gedankeneinheiten eine wichtige Rolle spielen und das Hervorheben des dominanten Elementes in einem Text oder Textteil von zentraler Bedeutung ist. Vgl. Radó 1981, 216.

was Rätselhaftes des Satzes beibehalten sollte. Nachträglich stelle ich fest, dass ich auf der Konzeption der Sachlichkeit mehr beharrt habe als auf einer möglichst texttreuen Übersetzung. Ich zitiere meine Bemerkung dazu, die ich während der Erstellung der Rohversion notiert habe: “Bereits nach dem ersten Durchlesen des Originals habe ich mich dafür entschieden, die Erzählung als einen durchweg realistischen, betont kühl formulierten Text aufzufassen. Der erste Satz scheint aber dem Konzept entgegenzuwirken. Er ist ‚zu metaphorisch‘. Die texttreue Übersetzung ist: ‘Ő a délutánok ura’ So steht es auch in der ersten Version. Doch ich neige dazu, den Satz frei so zu übersetzen: ‘Délután ő az úr.’ [etwa: ‘Nachmittags übernimmt er die Herrschaft.’] Später wiederholt sich der Satz und angesichts der Fortsetzung kann diese Konstruktion nicht beibehalten werden. Entweder formuliere ich anders (damit geht die poetische Kraft der Repetition verloren), oder ich übersetze den ersten Satz so, wie er im Original steht, etwas ungewöhnlich, abgehoben von der schulischen Realität.” Erst in der Endversion habe ich mich, auf den Rat eines Bekannten, mit dem ich mein Dilemma geteilt habe, für die zweite, einfachere Lösung entschieden: “Délután ő az úr” [etwa: “Nachmittags übernimmt er die Herrschaft.”].⁵

Nach dem Erstellen der Endversion wurde ich von der Redakteurin der Zeitschrift *Jelenkor*, Eszter Pálffy, über meine Arbeit und insbesondere über meine Erfahrungen mit Moras Texten interviewt. Sie hat im Vorfeld die ungarische Übersetzung von *Simon* gelesen und einige konkrete Fragen zu diesem Text gestellt. Sie hat Moras wesentlichste Stilmerkmale aufgezählt: die Anwendung der Gegenwartsform im Erzählen, bildhafte und beschreibende Sprache,

⁵ Vgl. Anhang, Textbeispiel 1.

zierlose und kurze Sätze. Als Beispiel hat sie einen Satz zitiert, den ich in meiner Untersuchung auch im Zusammenhang mit dem traumatischen Erlebnis für exemplarisch hielt, nämlich die Darstellung des Moments, in dem Simon dem Mädchen mit einem Buch ins Gesicht schlägt: „Schnell: Griff. Schlag.“ Pálfy hat die Frage gestellt, wie man diese Kompaktheit ins Ungarische transferieren könne. In meiner Antwort habe ich auf einen bekannten Unterschied zwischen den beiden Sprachen, nämlich auf die Tendenz der Nominalisierung in der deutschen Sprache und die leichte Tendenz der Verbalisierung in der ungarischen Sprache hingewiesen und erklärt, in der ungarischen Version lasse sich der Satz aus rein grammatischen Gründen nicht so kompakt übersetzen: Statt dreier Nennwörter stünden in der Übersetzung drei Verben und ein Nennwort, also ein Wort mehr. Dafür, habe ich fortgesetzt, bleibe der Rhythmus des Textes beibehalten, und das sei in einem Prosatext auch wichtig.⁶ Erst im Nachhinein, bei der Analyse des translatorischen Vorgangs, ist mir aufgefallen, dass ich mich in diesem, für meine Arbeit durchaus wichtigen Epitext nicht über den Aspekt des Traumatischen und dessen Folgen auf die Übersetzung geäußert habe.

Das dritte Beispiel habe ich ausgewählt, weil es nicht auf das Trauma des Mädchens, sondern auf Simons tiefe Frustration Bezug nimmt. Im ersten Teil des Artikels habe ich im Zusammenhang mit dem Traumatischen über die Komplexität des gesellschaftlichen Traumas und dessen verheerende Wirkung bis in die kleinsten sozialen Milieus geschrieben. Die besondere Leistung bei dieser Erzählung ist, dass die Autorin mit einigen kurzen Sätzen auch das

6 Vgl. Anhang, Textbeispiel 2.

Schicksal des Hortlehrers skizziert: die Demütigungen, die er wegen seinem gesellschaftlichen Status erleiden musste und (in Andeutungen) die sexuelle Frustration. Er erinnert sich an den Sadismus, den er selbst als Schuljunge erleiden musste bzw. dessen Zeuge er war: In der Schule mussten sich die Mädchen auf den heißen Ofen setzen und verbrannten sich dabei die Haut. Die Erinnerung an die verbrannte Haut am Hintern der Mädchen verschmilzt mit der Frustration in der Gegenwart in zwei Sätzen: „Eine Haut wie bröckeliger Zuckerguß. Wie mag der Hintern der Frauen heute aussehen?“ Das Original ist hier, wie ich bei dem Erstellen der Rohfassung notiert habe, doppelbödig: Die Referenz des Zeigepronomens *der* ist unsicher. Es kann sich sowohl auf die Mädchen von damals (als heute erwachsene Frauen) als auch auf die Frauen überhaupt beziehen. Bei Letzterem ist die sexuelle Frustration noch stärker im Spiel. Doch im Ungarischen lässt sich diese Doppelbödigkeit aus rein grammatischen Gründen nicht übersetzen. Entweder entscheide ich mich für die eine Richtung und mache eindeutig, dass Simon an seine ehemaligen Schulkameradinnen denkt, oder ich mache das Bild auch im Ungarischen zweideutig, indem ich den Possessor in der possessiven Konstruktion durch ein Possessivpronomen ersetze bzw. Folgendes daraus mache: „Milyen lehet ma a fenekük?“ [Wie können *ihre* Hintern heute aussehen?] Bei der Rohfassung habe ich mich noch an die erste, eindeutige Version gehalten: „Milyen lehet ma *azoknak a nöknek a feneke?*“ [Wie können die Hintern *derjenigen* Frauen heute aussehen?]. Bei der Endversion habe ich mir jedoch diese Doppelbödigkeit erlaubt.⁷

⁷ Vgl. Anhang, Textbeispiel 3.

Bei dem vierten und letzten Beispiel geht es um eine Tiermetapher. Die Textstelle entstammt dem letzten Viertel des Textes, wo der Hortlehrer und das Mädchen nach einer langen und gegenseitigen Quälerei im inzwischen schon dunklen Klassenraum stehen. Simon bemerkt treffend, sie seien, trotz der räumlichen Distanz, einander näher denn je. Er riskiert sogar eine Anrede mit komplexen, vielfachen Konnotationen, denn sie ist verachtend, spöttisch und lieblos zugleich, während sie auch einen gewissen Respekt dem „bockigen“ Mädchen, seinem Ausharren gegenüber ausdrückt. Er sagt „kleine Ziege“, später „Zicklein“ zu ihm. „Zicke“ bedeutet sowohl weibliche Ziege als auch – umgangssprachlich – mürrische, stets nörgelnde Frau. Im Ungarischen gibt es zahlreiche Tiermetaphern, aber keine, mit der diese Doppeldeutigkeit ausgedrückt werden kann. Es sei denn, ich verwende „Harpyie“, was allerdings wiederum eine andere Konnotation ins Spiel bringt und die Niedlichkeit der kleinen Zicke nicht wiedergibt.

Da der Hortlehrer auch den Laut der Zicke nachahmt, um das Mädchen aus der Fassung zu bringen und der eigenen Aggressivität wenigstens verbal freien Lauf zu lassen, musste ich ein Tier für dieses Bild wählen, dessen Laut komisch ist und die Deutung nicht in eine falsche Richtung führt. Zunächst habe ich es mit „Schaf, Schäflein“ und mit dem entsprechenden lautnachahmenden Wort versucht. Da aber „Schaf“ im Ungarischen im übertragenen Sinn für Menschen verwendet wird, die nicht selbständig denken und sich immer mit der Masse treiben lassen, habe ich diese Version in der Endfassung verworfen. „Schaf“ hätte allerdings auch seine Berechtigung, wie ich nach der Rohfassung notiert habe: „Ich habe wegen der morphologischen

Ähnlichkeit der beiden Tierarten *birka* [Schaf] gewählt, wobei das Verhalten des Mädchens alles andere ist als das, was die Schaf-Metapher vermittelt. Doch wegen der Laute musste es so sein. Und vielleicht beleidigt der Lehrer das Mädchen zusätzlich dadurch, dass er es wegen seiner stummen Revolte mit dieser Beschimpfung straft.“ Doch in der zweiten Runde war ich mit dieser Lösung nicht zufrieden, weil ich die Begründung als zu verschroben empfand. Bei dem zweiten Versuch habe auf die morphologische Ähnlichkeit verzichtet und ein anderes Tier gewählt, das der Figur des Mädchens auch nahesteht: den Frosch bzw. das Fröschlein. „Aasiger Frosch“ [undok béka] ist ein Idiom im Ungarischen und steht für – meistens junge weibliche – Personen, die sich unfreundlich verhalten. Durch diese Metapher habe ich zwar die ursprüngliche Zicken-Metapher nicht ganz getroffen, doch einen für mich tragbaren Kompromiss gemacht.⁸

8 Vgl. Anhang, Textbeispiel 4.

KONKLUSION

Durch vier Textbeispiele habe ich demonstriert, wie ein hypothetisches Konzept die konkreten Entscheidungen des Übersetzers mitbestimmt. Die Beispiele habe ich so ausgewählt, dass sie translatorische Probleme darstellen, die mit der hypothetischen Ausgangsfrage in Zusammenhang gebracht werden können, nämlich ob und inwieweit das Traumatische als zentrales Motiv die verschiedenen Ebenen des Textes – Stil, Thematik, Motive, Narration, Charakter – prägen. Darüber hinaus habe ich demonstriert, welche Rolle diese Prägung bei den translatorischen Entscheidungen gespielt hat.

Bei dem ersten Textbeispiel lässt sich die hypothetische bzw. konzeptionelle Herangehensweise der Übersetzerin eindeutig erkennen. Ich habe dem Text einen bestimmten Erzählton zugeschrieben, dem der erste Satz widersprach. Um die vermeintliche Homogenität des Textes beizubehalten, habe ich den Satz umstrukturiert. Bei der nachträglichen Evaluierung habe ich diese Entscheidung als falsch beurteilt.

Im Fall der anderen drei Beispiele war ich mit translatorischen Problemen konfrontiert, die nur indirekt mit dem hypothetischen Konzept zu tun hatten. Bei dem zweiten Beispiel ging es um die Tendenz der Nominalisierung in der deutschen Sprache und dessen Folgen im Satzbau. Das dritte und das vierte Beispiel sind eher exemplarisch dafür, welche Konnotationen und welches kulturelle Hintergrundwissen notwendig sind, um implizite Bedeutungsebenen in der Übersetzung erfolgreich zu transferieren. Obwohl sich motivische und thematische Schnittstellen

zwischen den konkreten Textstellen und dem Gesamtkonzept erwiesen haben, hat die Analyse gezeigt, dass ich die translatorischen Lösungen nicht oder nicht in erster Linie aus dem Konzept heraus entwickelt habe.

Insgesamt lässt das Ergebnis der Untersuchung die Frage aufwerfen, ob ein hypothetisches Übersetzungskonzept, entwickelt aufgrund der ersten Lektüre, fruchtbar oder eher hinderlich ist. Es scheint sinnvoller zu sein, die Deutung, die bei der ersten Lektüre entsteht, während des translatorischen Prozesses ständig zu überprüfen und modifizieren. Es sind schließlich die Innovationen, ja Normbrüche, die einen ästhetisch wertvollen literarischen Text auszeichnen. Und gerade die Innovationen und Normbrüche sind es, die die ständige Überprüfung der herkömmlichen Deutungen und Lesarten bei jeglicher Form der Interpretation des Textes provozieren.

Übersetzung des Traumatischen Tabelle

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/kirjoittamisen-tutkimus/kaantaminen-ja-adaptaatio/sciptum-2020-1-nadori-tabelle/view>

LIDIA NADORI (*Budapest, 1971*). *Literaturübersetzerin, Lektorin. Studierte Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft an der Universität Pécs, Ungarn. Lektorin bei Jelenkor Verlag, Pécs, Ungarn. Seit 2000 freischaffende Literaturübersetzerin, Kinderbuchautorin und Lektorin. Seit 2017 PhD-Studentin der Universität von Jyväskylä, Doktorandenschule für Hungarologie, mit Schwerpunkt Creative Writing. Schwerpunkt ihrer Forschung ist die Selbstreflexion der Literaturübersetzer.*

REFERENZEN

- Felman, Shoshana – Laub, Dori (1992): *Testimony. Crisis of Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History*, London: Routledge
- Hawthorne, Jeremy (2000) *A Glossary of Contemporary Literary Theory*, New York/Oxford: Bloomsbury (4th edition)
- Jääskeläinen, Riitta 2010: Think-aloud protocol, in Gambier – Doorslaer (Hrs.), *Handbook of Translation Studies I.*, Amsterdam: John Benjamins, 371-373.
- Kansteiner, Wulf (2004): Genealogy of a category mistake: a critical intellectual history of the cultural trauma metaphor, in *Rethinking History. The Journal of Theory and Practice*, Volume 8, Issue 2, S. 193-221.
- Menyhért, Anna (2008): *Elmondani az elmondhatatlant: Trauma és irodalom*, Budapest: Anonymus
- Mora, Terézia (2009): *Der einzige Mann auf dem Kontinent*, Berlin: Luchterhand
- Mora, Terézia (2013): *Das Ungeheuer*, Berlin: Luchterhand
- Mora, Terézia (2019): *Auf dem Seil*, Berlin: Luchterhand
- Pálfy, Eszter – Nádori, Lídia (2019): A rövid mondatoktól a legszebb regényeimig (Von den kurzen Sätzen bis zum schönsten Romantitel), in Jelenkor.net, 25., nur online: <http://www.jelenkor.net/interju/1358/a-rovid-mondatoktol-a-legszebb-regenyeimig>. [13.4.2020]
- Radó, György (1981): Rendszeres fordítástudomány (Systematische Translationswissenschaft) in Bart – Rákos (Hrs.), *A műfordítás ma (Literarische Übersetzung heute)*, Budapest: Gondolat, 216-236.
- Van Alphen, Ernst (1998): Experience, Memory and Trauma, in Bal-Crewe-Spitzer (hrsg.), *Acts of Memory, Cultural Recall in the Present*, London: University of New England Press, 24-38.

Sari Kuusela

Siirtymätilassa

AUTOETNOGRAFINEN TUTKIMUS KIRJOITTAJAN
MATKASTA PROOSAN PARIIN

Tarkastelen artikkelissa siirtymätilaa kahden eri kirjoittamisen lajin välillä autoetnografian keinoin. Aineistona on tutkimusprosessin ajan pitämäni työpäiväkirja, jota analysoin temaattisella sisällönanalyysilla. Siirtymätilan lisäksi olen kuvannut työpäiväkirjan merkitystä, havaintojen tekemistä ja työpäiväkirjassa välittyvää mielen näyttämöä. Tutkimus tuo keskusteluun yhden näkökulman siitä, missä mieli ja huomio askaroivat siirtymätilan aikana ja mikä helpottaa lajin muutosta ja itselle uudenlaiseen kirjoittamiseen tilaan pääsemistä. (Avainsanat: Kirjoittaminen, liminaalisuus, liminaalilita, siirtymätila, autoetnografia, työpäiväkirja, kirjoittajaidentiteetti, luova prosessi, lajin muutos)

JOHDANTO

Mitä tarvitaan, että johonkin kirjoittamisen lajiin tottunut siirtyy kokonaan toisen lajin piiriin? Olen kirjoittanut pitkään tietokirjoja ja lähes yhtä pitkään opiskellut luovaa kirjoittamista. Kiinnostukseni on ollut siirtyä kaunokirjallisuuden puolelle, mutta käytäntö on osoittanut, että vaikka

tietokirjojen kirjoittaminen sujuu, ei se välttämättä tarkoita sitä, että luonteeltaan erilaisen tekstin kirjoittaminen olisi vaivatonta. Moni kirjoittaja tunnistaakin tilanteen, jossa uudenlainen kirjoittamisen tapa motivoi, mutta siitä huolimatta alkuun on vaikea päästä.

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata *siirtymätilaa kahden eri kirjoittamisen lajin välillä*. Mitä tapahtuu, kun pyrkii tietoisesti siirtymään tietokirjoittamisesta fiktion kirjoittamiseen? Menetelmänä on *autoetnografia*, henkilökohtaisen kokemuksen kuvaaminen ja analysointi ja aineistona tutkimusprosessin ajan pitämäni työpäiväkirja. Lähtökohtana on saada oma romaaniprojektini hyvään alkuun, ja taustalla neljän kirjan kirjoittamisen myötä syntynyt tapani kirjoittaa tietokirjoja.

Vaikka tietokirjailija saattaa käyttää kaunokirjallisia keinoja, ovat tietokirjallisuus ja kaunokirjallisuus luonteeltaan erilaisia. Tietokirja perustuu todellisiin, oikeaksi todistettuihin tietoihin ja ilmiöihin ilman seipitettä (Raevaara ja Strellman 2019, 113). Tietopohja luo rakenteen kirjoittamiselle, joten kirjoittamisen *mitä, miksi ja miten* seuraavat luontevasti kuvatun ilmiön sisältöä ja rakennetta, vaikka tyyli olisikin tarinallinen.

Romaania sen sijaan voi kuvata laajaksi kuvitteelliseksi kertomukseksi, jossa henkilöt ja juoni ovat olennaisia. Romaanin rakenteeseen kuuluvat mm. kesto, tempo, rytmi, tunnetilat, tunnelmat, erilaiset tekstilajit, jännitteet, käännteet ja tarinat (Rauma 2014, 68). Vaikka romaani voi syntyä intuitiivisesti tai systemaattisella työllä, sen kirjoittamiseen liittyvä vapaus ja loputtomat mahdollisuudet haastavat rajoihin tottuneen tietokirjoittajan. Erityisen haastavalta tuntuu kertoa ihmisistä ilmiöiden sijasta.

Tunnistan tietokirjoittamisessani Eeva Haapaniemen ja Merja Kuuselan (1989, 92-93, 35-36) mainitseman vaiheittain etenevän, kontrolloidun toimintatavan, jossa kirjoittamiselle asetetaan selkeitä ja harkittuja lähitavoitteita ja teksti kirjoitetaan läpi useaan kertaan, mutta samalla työkentelytapaa leimaa ripeys. Valmisteluvaiheessa kerään aineistoa ja jäsenän sitä, raakakirjoitusvaiheessa työstän aineistoa kokonaisuudeksi ja viimeistelyvaiheessa muokkaan lopullisen käsikirjoituksen.

Monet luovan proosan kirjoittajat kuvaavat kirjoittamista sisäisenä pakkona ja luovana prosessina, jonka lopputulos voi olla jotain ihan muuta, kuin mitä työn alkuvaiheessa suunnitteli (esim. Tukiainen & Keltanen 2018, Turunen 2012, Haavikko 2000). Kirjailijoiden kuvaamat tavat ja motivaatio kirjoittaa luovaa proosaa tuntuvat poikkeavan omasta jopa hyvin suoraviivaiseksi muodostuneesta tietokirjoittamisen prosessistani. Olisiko uudenlainen kirjoittamisen tapa avain uuden genren oppimiseen?

Lajin vaihtamisessa ei kuitenkaan ole kyse vain uudeltaisesta kirjoitusprosessista, sisällöstä tai kirjoitustyylin löytämisestä. Muutos vaatii myös toisenlaista identiteettiä, sillä kirjoittajan identiteetti on usein sidoksissa genreen ja vaikuttaa tapaan kirjoittaa (Bawarshi 2003, 1). Identiteetti kertoo paitsi minäkäsityksestä myös samastumisesta roolimalleihin ja identiteetille tärkeisiin sosiaalisiin ryhmiin (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2007, 366). Siksi lajinvaihtaja tarvitsee uusien kokemusten ja tietoisien työn lisäksi myös esimerkkejä.

Kuten Jaana Houessou (2010, 53) toteaa, taiteellinen työ ei ole arkipäiväistä rutiinia vaan edellyttää itsensä tiedostamista, maailman kyseenalaistamista ja alttiutta uudelle.

Genre on yksi näistä tiedostamisen kohteista. Siksi oman toiminnan tietoinen havainnointi työpäiväkirjan ja tutkimuksen keinoin voi olla hyödyksi luovuudelle. Vaikka autoetnografiassa paneudutaan vain yhden kirjoittajan tilanteeseen, voi tutkimus kuvata yhteisiä kokemuksia monelle tutun tilanteen kautta. Kirjoittajat lajista riippumatta ovat usein siirtymätilassa kahden tai useamman projektin välillä ja hakevat uudenlaista ilmaisun tapaa tai toista genreä.

LUOVA PROSESSI JA SIIRTYMÄTILA

Miten saa itsensä toimimaan toisin kuin ennen? Riittääkö kurinalaisuus ja tahdonvoima, kuten monet elämänmuutokseen ohjaavat opukset painottavat? Vai pitäisikö kasvattaa entisestään sisäistä motivaatiota, joka sitten saisi paneutumaan tekstiin ja kirjoittamiseen ilman viivyttelyä ja tekosyitä?

Itsekurista ja syvästä kiinnostuksesta on usein hyötyä, mutta tarvitaan muutakin. Sawyer (2012) toteaa luovalle kirjoittamiselle olevan tyypillistä (toisin kuin arkisessa puheessa usein oletetaan), että se on tietoista, kovaa ja myös sosiaalista työtä. Teksti ei siis synny itseksensä, ei kehity valmiiksi alitajunnassa eikä siirry paperille vain eristäytymisen tuloksena. (Sawyer 2012, 321–323.) Jotain tästä prosessista on nähtävissä työpäiväkirjani pohdinnoissa.

Mikä rooli työpäiväkirjalla on luovassa prosessissa? Työpäiväkirja on muistikirja, joka toimii sekä ideoinnin että muistamisen välineenä. Siihen voi tallettaa mielessä liikkuvat ajatukset, ideat ja huomiot. Joskus ne voivat toimia myös lähtökohtana fiktion kirjoittamiselle ja houkutella ali-

tajunnasta materiaalia luovaa prosessia varten (Raab 2010, 8,10). Työpäiväkirja myös tukee luovaa prosessia ohjaamalla havaitsemista ja toimimalla materiaalin keruupaikkana (Haapaniemi & Kuusela 1989, 16, 55–56), auttamalla muistamaan (Ekström 2011, 188) ja antamalla tilaa ajattelulle ja kuville, sillä visuaalinen ajattelu toimii yhdessä muistin kanssa (Houessou 2010, 29). Työpäiväkirjalla on toisin sanoen arvo sekä kirjoittamisen työvälineenä sekä itseisarvo omana kirjallisena muotonaan. Samalla se on dokumentti, joka mahdollistaa luovan prosessin seuraamisen.

Kirjoittamisen luovaa prosessia voi tutkia sekä yksilön omana että luovan työn vastaanottavan yhteisön toimintana (Sawyer 2012, 7). Yksilön luovaa prosessia tutkittaessa painotetaan tekijän ominaisuuksia, ajattelua, havainnointia, oppimista ja muistia, yhteisön toiminnassa taas yhteisön luovia rakenteita, prosesseja ja kulttuuria (emt. 7-9). Yksilöä ja yhteisöä ei voi kuitenkaan erottaa toisistaan, sillä jokainen kuuluu aina johonkin yhteisöön, joko konkreettiseen ryhmään tai samastuessaan itselleen tärkeään viiteryhmään. Vaikka tässä tutkimuksessa painopiste on yksilössä, on kirjoittajayhteisö läsnä työpäiväkirjan kommentteissa. Yksilö ja yhteisö kietoutuvat toisiinsa myös siten, että yhteisö vastaanottajan roolissa myös vahvistaa tai kiistää yksilön työn luovuuden. Luova työ saa siis osan merkityksestään yhteisön tunnustuksesta.

Mutta ennen kuin luova työ alkaa, ollaan matkalla siihen. Uuden ja vanhan välissä on vaihe, joka vahvistaa uuteen siirtymisen tai saa palaamaan vanhan pariin. Tätä välitilaa voi kuvata *liminaalisuutena tai liminaalitulana*, siirtymisenä johonkin uuteen. Käytän tässä tutkimuksessa tätä vaiheesta ilmaisua *siirtymätila*, joka kuvaa hyvin matkaa

kahden kirjoittamisen lajin välillä ja siirtymää vaiheesta toiseen.

Termi 'liminaalisuus' on johdettu latinan sanasta *limen* (kynnys tai sisäänkäynti). Se kuvaa tilaa, jossa ei enää olla vanhassa mutta ei vielä uudessakaan, vaan niiden välissä. Liminaalisuutta (*liminal state*, *liminality*) on kuvattu alun perin Victor Turnerin (1969) kulttuuriantropologisissa tutkimuksissa heimojen siirtymäriitteihin ja rituaaleihin liittyen. Käsite sai vaikutteita folkloristi Arnold van Gennepin (1873–1957) siirtymäriittiteoriasta, jonka mukaan kaikki siirtymäriitit jakautuvat erottamiseen, välitilaan (*limeniin*) ja takaisin liittämiseen (Turner 2007, 106; alkuperäinen teos 1969).

Turnerin (2007, 107–108) käsite liminaalisuus liittyy yhteisöllisiin rituaaleihin ja kuvaa tilaa, jossa ei olla ”täällä eikä tuolla”, vaan vakiintuneiden asemien ja sosiaalisten tilojen välissä. Turner (1974, 60–61) käyttää myös käsitettä *liminoidi* kuvaamaan sellaista yksilölähtöistä toimintaa, jossa on piirteitä vakiintuneen järjestyksen rikkomisesta ja uuden luomisesta, kuten taiteen tekeminen tai leikki. Sekä liminaalisuuden että liminoidin merkitys on siinä, että vaikka vaihe olisi vain hetkellinen, se saa aikaan subjektissa muutoksen.

Sekä yhteisön rituaaleihin liittyvän liminaalisuuden että yksilön toimintaa kuvaavan liminoidin kautta voi hahmottaa, mitä vanhan ja uuden välillä tapahtuu. Siksi ne ovat hyvä lähtökohta myös tutkittaessa sitä, mitä tapahtuu siirtymätilassa toisenlaisen kirjoittamisen pariin. Siirtymätilassa ei olla enää entisessä (”täällä”), eikä vielä uudessa (”tuolla”), vaan jossain niiden välissä, matkalla uuteen.

Kirjoittamisen siirtymätilat voivat olla sekä erilaisia

mielentiloja (kirjoittajan psykologisia tiloja) että erilaisia toimintatapoja, jotka mahdollistavat kirjallisen ilmaisun. Emilia Karjula (2015, 138) on hyödyntänyt siirtymätilan kuvauksessa Rebecca Luce-Kaplerin (2004) käsitettä *subjunktiivinen tila*, jolla hän viittaa arjesta erottuvaan tilaan, jossa fyysinen ja mentaalinen, koettu ja tunnettu kietoutuvat yhteen kirjoittajaryhmän toiminnassa. Karjula (2016, 10) viittaa subjunktiivisella tilalla luovan kirjoittajaryhmän työskentelyvaiheeseen, jossa rituaalien avulla siirtytään arkimaailmasta luovan kirjoittamisen tilaan yhden työskentelyjakson aikana. Karjulan (2015, 140) tutkimuksessa subjunktiivinen tila auttaa selvittämään, millaisilla tavoilla kirjoittaminen näyttäytyy erilaisena kuin arki.

Oman tutkimukseni keskiössä ovat sen sijaan yksilö ja siirtyminen useamman kuukauden aikana erilaisen kirjoittamisen maailmaan. Työpäiväkirjan avulla voi selvittää myös niitä tapoja ja rutiineja, jotka johdattavat kirjoittamisen tilaan ja uuden genren pariin. Joskus muutokseen tarvitaan kuitenkin kriisi. Turner (1969) toteaaakin, että hetkelliseen kaaokseen antautuminen on joskus ainoa mahdollistaja uuden syntymiselle. Kirjoittamisen yhteydessä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi kirjoittajan ajattelun ja kirjallisen ilmaisun muuttumista kriisiin tai kaoottiseksi koetun siirtymätilan myötä.

Tutkimukseni taustalla on ajatus, että tietoinen siirtymätila helpottaa toisenlaiseen kirjoittamisen lajiin siirtymistä. Se ohjaa siirtymään epämukavuusalueelle ja antaa mahdollisuuden murtaa vanhoja ajattelumalleja ja totuttuja tapoja. Vaihe ei todennäköisesti ole selkeä ja jäsentynyt, vaan pikemminkin epävarma ja takkuileva, sillä uuden taidon omaksuminen on pitkä oppimisprosessi, ei hetkessä tapah-

tuva muutos. Siirtymävaihe ei myöskään synny tyhjiössä eikä kaikki ole dokumentoitu työpäiväkirjaan. Sekä muutokseen, oppimiseen että omiin tavoitteisiin vaikuttavat paitsi vuosien aikana omaksi iloksi luettu kaunokirjallisuus myös kirjallisuustieteen opinnoissa saadut mallit. Aineistona olevan työpäiväkirjan sisällönanalyysi tarkentaa kuvaa siitä, mitä siirtymätilan aikana todellisuudessa tapahtuu.

TYÖPÄIVÄKIRJA AUTOETNOGRAFISENA AINEISTONA

Autoetnografia on omaelämäkerrallinen tutkimuksen tekemisen tapa, jossa tutkijan omat kokemukset ovat tutkimuksen lähtökohta ja sen aineisto (Uotinen 2010, 87). Tutkija on siis oma informanttinsa. Pelkkä kokemuksen kuvaaminen ilman kulttuurista kontekstia, teoreettista ymmärrystä ja tutkijan itseymmärrystä ei kuitenkaan ole autoetnografista tutkimusta. Autoetnografia on osa etnografista tutkimussuuntausta, jossa tutkittavaa kohdetta pyritään tarkastelemaan ja ymmärtämään osana yhteisön toimintaa ja kulttuuria. Autoetnografinen tutkija pyrkiikin löytämään niitä oivalluksen hetkiä, jotka ovat tutkitussa kulttuurissa tärkeitä (Ellis, Adams & Bochner 2011).

Kokemukset ovat tunteita, havaintoja, mielikuvia, uskomuksia, ajatuksia ja käsityksiä, joita voidaan tutkia vain, jos tutkittava ilmaisee niitä jollain tavalla (Latomaa 2006, 17). Siksi autoetnografisen tutkimuksen aineistona ovat tutkijan henkilökohtaiset tekstit, kuten päiväkirjat, elämäkerrallinen teksti tai tutkijan roolissa tuotettu aineisto. Kokemukset syntyvät ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta, mutta niiden ymmärtäminen vaatii suuntautumista mielen

sisäisiin merkityssisältöihin (Latomaa 2006, 21). Tässä työpäiväkirja on keskeisessä roolissa.

Päivi Rissanen (2015) kuvaa autoetnografisen tutkijan työtä eläytymisen ja etäännyttämisen vuorotteluna. Etäännyttäminen tarkoittaa aineiston analysointia valitun menetelmän pohjalta ja kokemusten vertailemista teoreettiseen keskusteluun ja toisten kokemuksiin. Tutkija palaa tämän jälkeen takaisin kokemuksiinsa eläytymällä niihin uudelleen ja muodostaa niistä uuden käsityksen. (Rissanen 2015, 56.) Siten autoetnografinen tutkimus voi myös muuttaa kuvaa koetun luonteesta ja merkityksestä. Tulkitseminen antaa myös mahdollisuuden luoda kokemuksille eheä ja jäsentynyt muoto (Perttula 2006, 142). Kokemus on aina yksilöllinen, joten kokemusten yleistettävyyks ei voi olla kokemuksen tutkimuksen tavoitteena (Perttula 2006, 154). Sen sijaan esimerkiksi autoetnografian keinoin kuvattu yksilöllinen kokemus voi herättää lukijassa vastakaikua ja saada samastumaan, ja siten lisätä yhteistä ymmärrystä.

Tämän tutkimuksen keskeinen aineisto on *työpäiväkirjani* noin neljän kuukauden ajalta (27.10.2018–12.2.2019). Päähuomio analyysissä on siinä, mitä keinoja käytän ymmärtääkseni proosan kirjoittamisen ydintä ja innostaakseni itseäni sen kirjoittamiseen. Konkreettinen siirtyminen luovan proosan kirjoittamisen pariin on kestänyt paljon pidempään kuin tutkimuksessa mukana oleva jakso, mutta ajankohdan muistiinpanot kertovat keskeisen osan muutostmatkasta. Työpäiväkirjaani voi pitää tavoitteellisena pysähtymisenä omaan kokemukseen, jolloin voi tavoittaa merkityksellisen hetken ja sen sisällön, kuten Jaana Kouri (2017, 5) kuvaa etnografisen tutkimuksen ideaa.

Työpäiväkirjaa voi luonnehtia paitsi muistikirjaksi ja ar-

kistoksi myös yhteen näkökulmaan keskittyväksi päiväkirjaksi. Kuten päiväkirja, se sisältää autenttisia mutta kulttuurisesti syntyneitä valintoja, tulkintoja ja sanontoja, jotka kuvastavat omaa aikaansa (Leskelä-Kärki 2006, 73). Sillä on työkalun lisäksi myös itseisarvo, sillä se tukee säännöllistä kirjoittamista (Raab 2010, 3). Työpäiväkirja voi olla myös tapa selvittää, kuka oikeastaan on (emt. 74), mahdollisuus kasvattaa itseluottamusta (emt. 30), keino oppia havainnoimaan tunteitaan ja ajatusten muuttumista (emt. 39) sekä mahdollisuus kirjoittaa ilman rajoituksia (emt. 81) ja seurata ajatustensa punaista lankaa (emt. 55).

Päiväkirja antaa mahdollisuuden ymmärtää mennyttä paremmin. Päivi Kosonen (2014, 103) nostaa esille Antonio Damasion kuvaaman omaelämäkerrallisen muistin (autobiographical memory), vähittäin kasvavan ymmärryksen menneistä tapahtumista ja niihin liittyvistä tunteista, joiden pohjalta kertoo itsestään ja elämästään. Myös kirjoittamisen työpäiväkirjassa omaelämäkerrallinen muisti on näkyvillä, sillä siihen kirjataan kullakin hetkellä kirjoittamisen kannalta tärkeät asiat. Vaikka työpäiväkirja ei ole sama asia kuin omaelämäkerta, korostuu siinä Kososen (2005, 342) näkemys, että omaelämäkertojan pyrkimyksenä on tehdä tapahtumien merkitys ymmärrettäväksi omasta kokemuksesta käsin.

Oma työpäiväkirjani on täynnä havaintoja liittyen lukemaani, kuulemaani ja etsimääni sekä niihin tilanteisiin, jotka ovat liittyneet kirjoittamiseen. Merkinnät kertovat yksittäisistä huomioista, mutta niitä yhdistää kirjoittaminen kontekstina. Mielessä on tietenkin ollut paljon muutakin, mutta työpäiväkirjaan on päätynyt vain kirjoittamiseen liittyvä.

Koska tutkijan ääni ja sosiaalinen näkökulma vuorottelevat autoetnografisessa tutkimuksessa, on tutkijan sisäisen maailman avaaminen keskeistä (Ellis & Bochner, 2000). Latomaa (2006, 74) ja Goffman (1971) kuvaavat kiinnostavasti ihmisen mielen, vuorovaikutuksen ja yhteiskunnallisen toiminnan ymmärtämistä näyttämöllisen ajattelun ja teatterimetaforan kautta. Sekä mielen sisäistä että ihmisten välistä toimintaa voidaan analysoida ikään kuin ne olisivat tapahtumia teatterin näyttämöllä. Erilaiset tilanteet paljastavat roolit, pyrkimykset ja toimintaa ohjaavat käsikirjoitukset. Mielen maailma puolestaan tulee näkyväksi kokemusten kuvauksissa ja niiden pohjalta syntyneinä tulkintoina merkityksistä. Työpäiväkirja kuvaakin osaltaan sen kirjoittajan mielen sisäistä näyttämöä.

Pelkkä kokemuksen kuvaus ei kuitenkaan ole riittävä kriteeri autoetnografisen tutkimuksen onnistumiselle. Tärkeää on esimerkiksi kuinka kuvaavaa, aitoa, todenmukaista, täsmällistä ja uskottavaa teksti on (Sparkes 2000, 37). Yhtenä tavoitteena voi myös pitää sitä, että kokemuksen kuvaaminen luo tunnesiteen lukijaan (Andersson 2006, 377). Siten autoetnografinen tutkimus vaatii kirjoittajalta erilaista otetta tekstiin kuin esimerkiksi kvantitatiivisen tutkimuksen raportointi.

Koska autoetnografinen tutkimus käsittelee yksilöllistä kokemusta, on lukijan odotuksilla suuri merkitys siinä, miten henkilökohtaisen kokemuksen kuvaus otetaan vastaan. Kuten Eeva Peltonen (2005, 392) tuo esille, lukijan kokemukset autoetnografisesta tekstistä (esimerkiksi innostava, todenmukainen, pitkäväteinen, yksipuolinen) ovat pitkälti sidoksissa siihen, mitä tekstiltä odottaa. Joku toivoo tarkkaa raportointia tapahtumista, toinen rikasta kokonaisku-

vaa tutkittavien maailmasta ja kolmas pitää tärkeänä yksittäisiä oivaltavia havaintoja. Kirjoittajalla on oma näkemys tekstin tavoitteesta, lukijalla mahdollisesti toisenlainen, jolloin tavoitteet ja odotukset eivät aina kohtaa.

Työpäiväkirjan analysoinnissa hyödynnän temaattista sisällönanalyysia. Sisällönanalyysissä etsitään ja tiivistetään yhtäläisyyksiä ja eroja, etsitään teemoja, luokitellaan niitä ja tutkitaan sanojen ja käsitteiden merkityksiä. Siten tutkittavasta ilmiöstä pyritään muodostamaan tiivistetty kuvaus. (Tuomi & Sarajarvi 2009.) Lisäksi tutkimuksen tulokset lajitellaan, luokitellaan ja yhdistetään toisiinsa ja kulttuuriseen ympäristöönsä. Tulosten tulkinta tuo esille tutkittavan aineiston kulttuurisen merkityksen. Teemoittelun lisäksi tapahtumien juoni ja tutkimuksen rakenne kuvaavat tutkijan käsitystä aineiston kuvaamasta maailmasta.

TYÖPÄIVÄKIRJANI KERTOMAA

Mikä on työpäiväkirjani analyysin tuoma vastaus tutkimuskysymykseeni? Toisin sanoen *mitä tapahtuu, kun pyrkii tietoisesti siirtymään tietokirjoittamisesta proosan kirjoittamiseen?* Vastaus syntyy analysoimalla työpäiväkirjaan muistiinmerkittyä, tutkimalla siirtymätilan vaiheita ja sen aikana syntyneitä uusia tapoja sekä jäsentämällä siirtymätilan aikaisia oivalluksia.

Työpäiväkirja kuvaa kirjoittamista siihen liittyvän huomioiden ja tekemisen kautta. Maarit Leskelä-Kärki (2006, 49) kuvaa tutkimuksessaan Krohnin sisarista kirjoittamista ”enemmän toimintana kuin mystisenä luovana prosessina... tällöin astutaan alueelle, jossa kirjoittaminen ei viittaa pelkääntään kaunokirjalliseen, julkaisemiseen painottuvaan kirjoit-

tamiseen.” Näkökulma *kirjoittamiseen toimintana* on tämän tutkimuksen kannalta tärkeä. Toiminta näyttäytyy aineistona olevassa työpäiväkirjassa, johon olen kirjannut pääosin kirjoittamiseen liittyvää toimintaa: mielessä olevia ajatuksia, kirjoista poimittuja havaintoja kirjoittamiseen liittyen, kirjoitusideoita, keskustelun pätkiä, oman kirjoittamisen tavan ja kirjoittajaidentiteetin pohdintaa. Aineistona oleva työpäiväkirja ei siis ole kaunokirjallinen teksti, vaan muistiinmerkityjä huomioita kirjoittamiseen ja erityisesti genren vaihtamiseen liittyen. Se on kirjoittamista toimintana.

Siirtymätilassa muistiinmerkittyä

Työpäiväkirjassani on muistiinpanoja tutkimusjakson ajalta 27.10.2018–12.2.2019 yhteensä 67 käsin kirjoitettua A5-sivua, keskimäärin 90 sanaa sivulla. Kirjauksia on 40 päivältä (109 päivää, kirjaus siis keskimäärin 2–3 päivän välein). Muistiinpanoissa on myös erikseen kirjoittamishetkellä oivallukseksi nimettyjä seikkoja (14) ja rutiineiksi kuvattuja tapoja (3). Lisäksi olen muistiinpanoissa nimennyt neljä siirtymätilan vaihetta eli hetkiä, jolloin olen kokenut siirtäväni uuteen vaiheeseen.

Olen analysoinut työpäiväkirjani tekstejä sisällöllisen analyysin keinoin. Kirjoitin muistiinpanon ydinsisällön päivämäärineen taulukkoon ja luokittelin muistiinpanot sisältöä kuvaaviin luokkiin. Taulukoitu materiaali sisältää 5,5 sivua (1-riviväli).

Muistiinpanojen sisältöä kuvaavat luokat ovat tutkimuksen ensimmäinen tulos. Luokat ovat Kirjoittajan työtavat, Miten kirjoittaa, Mistä kirjoittaa ja Kirjoittajan identiteetti. Poh-

dintani keskipisteessä on ollut kirjoittaminen toimintana: millä tavoin ja mistä kirjoittaa sekä kirjoittamisen vaikutus kirjoittajaidentiteettiini.

Suurin osa työpäiväkirjan merkinnöistä liittyy *kirjoittajan työtapoihin*. Niitä koskevia muistiinpanoja on 16 (40%). Ne sisältävät ideoita, milloin ja miten tehdä havaintoja ja muistiinpanoja, millä keinoin päästä luovan kirjoittamisen tilaan ja tehdä siitä tapa, mistä saada virikkeitä, lukijapalautteen roolin merkityksen kirkastamista ja ohjeita itselle mitä huomioida kirjoittamisessa. Kirjoittajien työtapoja kuvaavissa muistiinpanoissa olen hakenut ideoita omien työtapojeni tueksi. Seuraava lainaus työpäiväkirjasta kertoo tästä:

Huomaan jälleen pohtivani kirjoittamisen tekniikkaa. Se tuli jostain lukemastani: ei tarvitse kirjoittaa juonellista, jatkuvaa tarinaa, voi kirjoittaa pätkiä. Niinhän sanoi myös Stephen King *Kirjoittamisesta*-kirjassaan: ei juoni, vaan tilanne lähtökohtana. Ja tilanteen kautta syntyy tarina. Tarina voi siis syntyä yhdistelemällä niitä irrallisia pätkiä, joita on kirjoittanut. (Työpäiväkirja 1.11.2018)

Yli kolmasosa muistiinpanosta liittyy siihen, *miten kirjoittaa*. Näitä kirjauksia on 15 (37,5 %), ja ne kuvaavat proosan rakenteita, kertojan merkitystä, henkilöhahmojen ja juonen rakentamista, kirjoittajan ääntä ja kokeilujen merkitystä. Miten-muistiinpanoilla olen pyrkinyt syventämään ymmärrystäni siitä, mistä proosan kirjoittamisessa on kyse.

Alan yhtäkkiä huomata joka puolella lauseita, jotka kertovat jotain olennaista juuri minulle kaunokirjallisesta kirjoittamisesta. Marketta Rentola sanoo sen lyhyesti: ”kirjoitta-

minen on tutkimusta”. Kun siihen vielä liittyy ajatuksen siitä, että kirjoittaminen ei ole valmiin käsikirjoituksen pulauttamista ulos vaan tapa tutkia itseä kiinnostavaa asiaa, niin ollaankin asian ytimessä. Siis siinä, että sitä olen tehnyt jo pitkään, siis tutkinut asiaa, ilmiötä kirjoittamalla oppiakseni siitä. (Työpäiväkirja 4.12.2018)

Kirjoittajan identiteettiin liittyviä muistiinpanoja on 7 (17,5 %). Ne liittyvät oman kirjoittajalaadun ja ajattelumallien miettimiseen ja fiktion ja faktan välisen suhteen pohdintaan. Tällä pohdinnalla olen yrittänyt päästä kiinni siihen, mikä on kirjoittajaidentiteetilleni tärkeää. Identiteettipohdintaa kuvaa seuraava työpäiväkirjan lainaus:

Luovan kirjoittamisen kurssilla tulee usein tunne, ettei osaa kirjoittaa. Että sääntöjä, huomioitavia kohtia, välttämättömiä tekoja ja tapoja on liian paljon. – Ja kun vaatimuksia on niin paljon, ei kannata edes aloittaa. (Työpäiväkirja 10.12.2018)

Aiheiden pohdintaa, eli *mistä kirjoittaa*, olen tehnyt vain siirtymätilan lopussa kahtena päivänä (2 merkintää, 5 %). Olen pohtinut erikseen sekä aihevalinnan merkitystä kirjoittamiselle että listannut itseä kiinnostavia aiheita. Muistiinpanojen tarkoituksena on ollut päästä selville siitä, kuinka paljon tunnistan aiheita, jotka ovat niin tärkeitä, että haluaisin kirjoittaa niistä. Siitä kertoo seuraava lainaus työpäiväkirjasta:

Luin Amy Liptrotin *Reunalla* ja huomaan, että siinä oli jotain tavasta kirjoittaa, joka tuntuu luontevalle. Oman elä-

män kokemuksia ja tietoa sekaisin. Kokemuksia ja tietoa, niistä muodostuu juoni ja tarina. Jotain samankaltaista on Monica Fagerholmin *Meressä* ja Strøksnesin *Merikirjassa*. (Työpäiväkirja 5.2.2019)

Työpäiväkirjan analysointi kertoo, että olen siirtymätilan aikana hakenut virikkeitä kirjoittajan päivärutiineihin, tapaan kirjoittaa ja miettinyt kiinnostavia aiheita. Samalla olen pohtinut mikä faktan ja fiktion kirjoittamisessa on minulle motivoivaa ja tärkeää. Niistä esimerkkinä seuraava merkintä:

Illan proosakurssilla tajuan, että olen hakenut pitkään aihetta. Tajusin, että voin kääntää kaiken työelämästä kirjoittamani muuhun elämään: Vallankäyttö. Tavat toimia. Vuorovaikutustilanteet. Suhteet. Mitä kukin nostaa esille, mikä on merkityksellistä ja miten se kehystetään, millä keinoin tehdään näkyväksi. Arjen dramaturgia. (Työpäiväkirja 5.2.2019)

Työpäiväkirjan muistiinpanoja jälkikäteen tarkastellessa huomaan, että ne painottuvat kirjoittamisen prosessiin, luovan proosan ominaisuuksiin pohdintaan ja ideoihin romaanin aiheista. Sen sijaan en ole miettinyt esimerkiksi henkilöitä, juonta, kerronnan tyyliä tai kohtauksia. Ehkä vahva tietokirjoittajan identiteettini sai tarkastelemaan ensi sijassa rakennetta ja prosessia sisällön ja henkilöiden sijasta.

Työpäiväkirjan kuvaama siirtymävaihe luovan proosan pariin ei ole ollut suoralinjainen. Jo muistiinpanoja tehdessä olen merkinnyt muistiin hetkiä, jolloin olen kokenut seuraavan vaiheen alkaneen ja oivalluksia, joissa olen kokenut jonkin havainnon jäsenytyneen neuvoksi itselle.

Siirtymätilan vaiheet ja uudet tavat

Vaiheet, jotka olen muistiinmerkitsemisen tilanteessa havainnut alkaneeksi ja päättyneeksi, kuvaavat pyrkimystä ymmärtää tapahtumien merkitys. Merkitys on myös kokemuksen ydin, kuten muun muassa Lehtomaa (2006, 166) kuvaa.

Siirtymätilan vaiheet ovat tutkimuksen toinen tulos. Ensimmäisen vaiheen olen nimennyt Matkan aluksi (27.10.–29.11.2018), toinen on Tekemisen käytännöt (30.11.–7.12.), kolmas Genren konkretisoituminen (8.12.–15.1.) ja neljäs Kiinni proosaan (16.1.–18.2.2019). Vaiheet voi varmasti jakaa toisinkin, mutta siirtymätilan aikana hahmottamani muutokset kuvaavat hyvin kokemustani siirtymätilan etenemisestä. Seuraavat lainaukset työpäiväkirjasta kuvaavat kunkin siirtymätilan vaiheen alkua:

I Matkan aluksi: Ensimmäinen havainto proosan kirjoittamiseen liittyen: kirjamessuilta ostettujen kaunokirjallisten teosten määrä on lähes 2x verrattuna tietokirjojen määrään. Yleensä proosan saldo on ehkä 20%. Tunnistan tehneeni tietoisin ratkaisun. (Työpäiväkirja 27.10.2018)

II Tekemiset käytännöt: Tärkeä havainto ja konkretiaa: Kuvien yhdistäminen tarinoiksi. Lähde tilanteista ja henkilöistä. Lyhytproosaa. (Työpäiväkirja 30.11.2018)

III Genren konkretisoituminen: Ei tarvitse kirjoittaa romaania, ellei sellainen ala kohtuu luontevasti tulla esille, fiktio on paljon muutakin. – Voi tehdä hajanaisia, irrallisia muistiinpanoja eri välineisiin ja rakentaa niistä tekstiä, tutkia kirjoittamalla. (Työpäiväkirja 8.12.2018)

IV Kiinni proosaan: Tarvitsen teeman, työotsikon ja luku-

jen otsikoita voidakseni kirjoittaa. – Jollei ole kiinnostuksen kohdetta, ei tee havaintoja, koska vain sellaista havaitsee, joka kiinnostaa (vrt. raskaana, näkee joka puolella vaunuja ja lapsia; kun ostanut uuden auton, näkee koko ajan niitä liikenteessä). (Työpäiväkirja 16.1.2019)

Matkan alkuvaiheen muistiinpanoja on lähes puolet, 18 merkintää. Toinen vaihe, *Tekemisen käytännöt*, alkaa, kun koen päässeeni ideoinnista ja selvitystyöstä tekemisen pariin. Vaihe on lyhyt mutta tärkeä, sillä siinä alan päästä kirjoittamiseen kiinni, en vain hae virikkeitä kirjailijoiden ja taiteilijoiden työtavoista. Muistiinpanoja on lähes joka päivältä (6 merkintää). Kolmannen vaiheen olen nimenyt *Genren konkretisoitumiseksi* (7 merkintää), sillä koen sen aikana kirkastaneeni, mikä on minua kiinnostava luovan kirjoittamisen laji. Neljäs vaihe, *Kiinni proosaan* (9 merkintää) kertoo siitä, että olen siirtymässä fiktion kirjoittamisen pariin.

Työpäiväkirjani merkinnät kertovat, että kirjoittajan työtavat ja tyyli sekä kirjoittajaidentiteetti ovat olleet huomioni kohteena koko tutkimusjakson ajan. Sen sijaan vasta sen lopussa olen alkanut pohtia romaanin aiheita ja teemoja.

Aiheiden pohdinta alkoi konkretisoitua, kun dramaturgi Mikko Viljanen (2019) totesi proosakurssilla, että kirjoittajilla on usein kaksi ongelmaa: 1) Tietää mistä haluaa kirjoittaa, mutta ei tiedä miten 2) Ei tiedä mistä haluaisi kirjoittaa. Työpäiväkirjani mukaan olen askaroinut erityisesti miten-kysymyksen parissa, ja vasta ulkopuolisen sysäyksen ansiosta syvennyin aiheasiaan. Ehkä harhailuni genrejen välillä liittyykin siihen, että työpäiväkirjani mukaan kuulun sekä miten että mistä -ongelmaisiin. Tietokirjojen kirjoitta-

minen sen sijaan sujuu, koska tiedän sekä mistä että miten.

Siirtymätilassa tunnistamieni vaiheiden lisäksi tärkeitä olivat prosessin aikana syntyneet tavat. *Siirtymätilassa syntyneet tavat ovatkin tutkimuksen kolmas tulos.* Näitä tapoja olen työpäiväkirjan mukaan tunnistanut kolme: työpäiväkirja, aamupäivätyöskentely ja Jotain valmiiksi -ajattelu.

Aiemmin olin pitänyt *työpäiväkirjaa* satunnaisesti, nyt tein siitä heti siirtymätilan alussa säännöllisen tavan. Se auttaa seurannassa, todentaa missä mennään ja kerää talteen keskeiset huomiot. Työpäiväkirjan kirjoittaminen säännöllisesti oli tietoinen valinta myös tutkimusprosessin kannalta. *Aamupäivätyöskentely* sen sijaan syntyi sattumalta kirjailijoiden työtapoihin tutustussa. Huomasin, että sain päivän aikana paljon enemmän aikaan, kun käytin kirjoittamiseen tietoisesti aikaa heti aamulla. Tapaan aloittaa heti aamulla yhdistyi keino, jota olen käyttänyt erityisesti opiskelun yhteydessä: yritän saada aina jonkun tekstin selvästi eteenpäin. Nimesin sen Jotain valmiiksi -ajatteluksi. Kun tuntee saaneensa jotain aikaan, lisää se motivaatiota jatkaa.

Työpäiväkirja tarinana ja oivallukset

Vaikka työpäiväkirja on havaintojen ja ideoiden muistiinmerkitsemisen paikka, se on samalla myös narratiivi, kokemus tapahtuneesta ja pieni katkelma elämän tarinaa. Työpäiväkirjaa voikin kuvata *kirjoitetuksi tarinaksi* (writing stories), teksteiksi, jotka ovat syntyneet osana kirjoittajan elämää. Ne voivat olla yhteiskunnallisia, hallinnollisia tai opintoihin liittyviä tekstejä tai perheeseen, sukuun ja henkilöhistoriaan liittyviä. Konteksti kertoo kirjoittajaminästä mutta

muistuttaa myös siitä, että kirjoittaminen on juurtunut ympäristöönsä ja kulttuuriin. (Richardson 2000, 11.) Vaikka työpäiväkirjan muistiinpanot kuvaavat yksittäisiä hetkiä, niiden kokonaisuus muodostaa tarinan siirtymätilan ajalta.

Kuten Vilma Hänninen (2000) toteaa, jokaisella ihmisellä on oma sisäinen tarinansa, jonka avulla hän tulkitsee kokemaansa. Ulkoistaessaan sisäistä tarinaansa kertomalla voi ottaa etäisyyttä tapahtuneeseen ja muokata sitä yhdessä toisten kanssa (Hänninen 2000, 55). Kertomuksessa on siten aina kyse tapahtuneen reflektoinnista (Kohler Riesman 2008, 184.) ja tarinat rakentuvat ja niitä koetellaan kerrottaessa (Gabriel 2004, 62). Tarina on ikkuna kertojan mielen maailmaan (Hänninen 2000, 49). Tarina paljastaa tapahtumien merkityksen ja vaikutuksen.

Millaisen tarinan työpäiväkirjani kertoo? Siirtymätilan aikana syntyneet *oivallukset ovat tutkimuksen neljäs tulos*. Ne kuvaavat ehkä selkeimmin tarinan juonta ja käännteitä. Määrittelen oivallukset tietoisiksi hetkiksi, jolloin jokin jäsentyi mieleen ikään kuin ohjeeksi itselle. Olen tiivistänyt ne työpäiväkirjaan seuraavasti:

Oivallukset kertovat työpäiväkirjani kautta tarinaa heräämisestä siihen, että proosa- ja tietokirjoittamisen keinot ja lähtökohdat muistuttavat paljon toisiaan. Myös proosateksi syntyy uudelleen kirjoittamisen ja työstämisen myötä, ei vain luovan mielikuvituksen lähes valmiina tuloksena. Oman motivaation ja odotusten tunnistaminen on lähtökohta mille tahansa luovalle työlle. Ei ole tarpeen verrata itseään muihin, sillä jokaisella on oma tematiikkansa. Silloin löytää myös oman ilmaisun, dramaturgian ja äänen. Vain siitä kirjoittaa, mikä kiinnostaa. (Työpäiväkirja 14.2.2019)

TULOSTEN ÄÄRELLÄ

Työpäiväkirjan sisällönanalyysin *tulokset voi tiivistää* seuraavasti:

1. Siirtymätilassa huomio on kirjoittamisessa toimintana; miten ja mistä kirjoittaa ja miten se vaikuttaa kirjoittajaidentiteettiin.
2. Siirtymätila ei ole yksi yhtenäinen prosessi, vaan koostuu eri vaiheista, joissa on oma huomion tai tekemisen painopisteensä.
3. Siirtymätilan aikana voi syntyä uusia tapoja ja oivalluksiksi kirkastuneita neuvoja itselle.

Vaikka työpäiväkirja on syvästi henkilökohtainen ja tutkimusmenetelmänä on autoetnografia, ei kirjoittajayhteisöä voi unohtaa. Kirjoittaja on aina osa yhteisöään, vaikka työtavat ja tematiikka ovat yksilöllisiä. Myös autoetnografia on henkilökohtaisesta luonteestaan huolimatta osa kirjoittajayhteisön kokemuksta ja sen yhteistä jakamista, sillä omaan tapaan toimia vaikuttavat myös muilta saadut mallit ja ideat. Kun omia kokemuksia ja tapoja vertaa muihin, oma tapa sekä kirkastuu että kyseenalaistuu ja samalla muokkautuu omanlaiseksi (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2018). Pääosa työpäiväkirjani merkinnöistä perustuu siihen, mitä olen oppinut kirjoittajayhteisöltä. Tässä siitä esimerkki:

Luen *Luova tauko* -kirjaa ja innostun eri alan taiteilijoiden työtavoista. Tuomas Kantelinen korostaa opettajan merkitystä ja läsnäoloa: ”luova ihminen tarvitsee jonkun

kokoneemman, joka innostaa, karsii ja jäsentää kokematomamman ilmaisu”. Miten muuten sen saisi kuin kursseilla? Mistä löytyy osaavat ja läsnä olevat esilukijat? Samaa pohditaan myös monessa kirjoittajablogissa. (Työpäiväkirja 14.11.2018)

Ennen kuin merkinnät ovat siirtyneet työpäiväkirjaan, ovat ne ylittäneet mielen huomion kynnyksen. Mieli on ryväs toimintoja, kuten ajattelua, havaintoja, päätöksentekoa, kokemuksia ja tunteita. Mieli ei sijaitse aivoissa, vaan rakentuu suhteessa muuhun maailmaan kulloisenkin ympäristön mukaisesti. (Hari, Järvinen, Lehtonen, Lonka, Peräkylä, Pyysiäinen, Salenius, Sams & Ylikoski 2015, 8-9.) Ei työpäiväkirjani merkintöjä olisi olemassa ilman ympäristön vaikutusta, sillä ne ovat syntyneet niistä virikkeistä, joita sosiaalinen ympäristö on tarjonnut ja joita olen aktiivisesti hakenut. Bawarshia (2003, 48) mukaillen voikin kysyä, olenko myös työpäiväkirjaani kirjoittaessa ollut minulle tutun lajin, tietokirjoittamisen, muokkaama tuote?

Mielen välityksellä syntyvät paitsi erilaiset tottumukset ja riippuvuudet myös totutut sosiaalisen kanssakäymisen tavat (Hari et al. 2015, 10). Toimimme usein automaatiolla, vaikka toisin haluaisi ajatella. Ehkä tämä heijastuu myös työpäiväkirjassani; olen kiinnittänyt huomioni samankaltaisiin seikkoihin kuin aiemminkin hakiessani inspiraatiota ja tietoa, ja hyödyntänyt samalla sitä, mitä keskeinen viiteryhmä eli kirjailijat ja taiteilijat ovat työstään kuvanneet.

Proosan kirjoittamisen kannalta tärkeiksi työpäiväkirjassani nousevat pohdinta proosan kirjoittamisen piirteistä ja kysymys siitä, miten ja mistä kirjoittaa. Taustalla on kokemukseni tietokirjoittamisen erilaisuudesta proosan kirjoit-

tamiseen verrattuna. Siirtymätilan aikana olen kuitenkin havainnot paljon yhtäläisyyksiä faktan ja fiktion rakentamiseen, lähtökohtiin ja tyyliin liittyen. Uuteen siirtyminen tukeutuu omaksuttuihin tapoihin, ja mieli pyrkii hakemaan yhtäläisyyksiä tutun ja uuden välillä, juuri kuten konstrukttiivinen oppimiskäsitys (mm. Tynjälä 2000) kuvaa. Keskeinen herättäjä tälle pohdinnalle olivat luovan kirjoittamisen proosakurssin keskustelut siitä, miten teksti syntyy:

Proosakurssilla alan yhtäkkiä ymmärtää tarinan rakennetta ja elementtejä. Päätän tehdä itselleni listan siitä, mitä tarinassa ”pitää” olla. (Työpäiväkirja 17.1.2019)

Jäsensin kurssilla käytyä keskustelua niin, että proosan elementit ja syntyprosessi tuntuvatkin osin samanlaisilta tietokirjan kirjoittamisen kanssa, vaikka olin pitänyt niitä aiemman kokemukseni perusteella hyvin erilaisina. Huomasin mystifioineeni luovan kirjoittamisen prosessia ja kiinnittäneeni huomiota vain keskusteluun sen sisäsyntyyisyydestä ja mielikuvituksen käytöstä, ja jättäneeni proosan kirjoittamiseen sisältyvän systemaattisen työn osuuden vähemmälle. Sekä luova kirjoittaminen että tietokirjoittaminen rikastuvat vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa, ja kirjoittajan havainnot maailmasta ovat sen ytimessä. Vaikka tietotekstin ja romaanitekstin lähtökohdat ja suhde todellisuuteen ovat erilaiset, on niiden syntyprosessissa jotain yhteistäkin.

En malta kuitenkaan olla pohtimatta, onko luovan kirjoittajan tapa havainnoida ympäristöä erilainen kuin tutkijan systemaattinen ja analyttinen työtapana. Syntyvätkö proosan lähteenä olevat havainnot satunnaisten, silmiin

sattuvien tilanteiden ja puheen pätkien myötä, vai tietois-
sen ja aktiivisen tarkkailun välityksellä?

Huomaan yhtäkkiä oman tekstin käsittelyn yhteydessä, että
koen hankalaksi, jos poikkean lähtökohtana olevasta hen-
kilöstä tai tilanteesta; ne ovat kuitenkin vain lähtökohtia,
eivät lopputulos. Faktalla ja fiktiolla on eroa. (Työpäiväkirja
22.1.2019)

Tietokirjoittamisessa havainnot ovat olleet minulle taus-
taa, joka vaikuttaa uuden kirjan näkökulmaan ja sisältöön.
Proosakirjailijoiden työtavoista lukiessa (mm. Turunen
2012, Tukiainen & Keltanen 2018) voi vetää johtopäätök-
sen, että ammattikirjoittajat havainnoivat ja kirjaavat ylös
päivittäiset huomionsa. Havainnointi on heille tietoista
näkemistä, ei vain satunnaista huomaamista, joka on ol-
lut lähempänä aiempaa proosan kirjoittamisen työtapaani.
Havainnoinnista on tullut kirjailijoille osa ammattia. Se
helpottaa ja rikastaa päivittäistä työtä, mutta vaatii myös
työtä, kuten Iiro Küttner ja Juha Lehtola (2019) kirjoitta-
vat elokuva- ja televisiokäsikirjoittaja ja dramaturgi Tove
Idströmin muistokirjoituksessa: ”Jos kirjoittajan havainto
oli laiska tai huonosti ilmaistu, Idström patisti oitis kirjoit-
tamaan uudelleen, havainnoimaan tarkemmin.”

Havaintojen tekemiseen voi oppia, se ei ole vain syn-
nynnäinen piirre tai tietoinen tapa työskennellä. Vahvistan
sitä työpäiväkirjassanikin:

Yle 5.12.18 näytelmäkirjailija Sirkku Peltonen: ”Välillä jou-
dun muistuttamaan, että kirjoita ylös, älä jätä roikkumaan.
Ei pidä paikkaansa, että jos saa hyvän idean, keksii aiheen

tai tekee huomion, sen muistaa. Mitään ei muista, ellei tallenna muistiin.” (Työpäiväkirja 5.12.2018)

Millaisia havaintoja mieleni sitten tuotti siirtymätilan aikana? Tärkeimpiä oli huomio siitä, että jos vertailee itseään koko ajan toisiin, voi kadottaa oman äänensä ja pyrkimyksensä (työpäiväkirja 10.12.2018). Omaksuin myös kirjailijoiden työtavoista itselleni uusia käytäntöjä kirjoittamisen tilan tuottamiseen ja ylläpitämiseen, kuten systemaattisen muistiinpanojen ja tekstipätkien kirjoittamisen kiinnostavista aiheista (työpäiväkirja 29.11.2018). Samalla syntyi muutamia päivittäisiä rutiineja, jotka tuntuvat istuvan omaan työskentelytapaan, kuten työpäiväkirjan kirjoittaminen ja aamutyöskentely, jotka molemmat ylläpitävät aikaansaamisen tunnetta (työpäiväkirja 16.12.2018). Rutiinit syntyivät siirtymätilan aikana ikään kuin sattumanvaraisina sivutuotteina tutkimusprosessin ja siihen liittyvän työpäiväkirjan ohella. Siirtymätilan tietoinen tarkkailu tuotti myös paremman ymmärryksen siitä, millainen on kirjoittajidentiteettini ja mikä kirjoittamisessa kiinnostaa.

Sain myös kiinni siitä, miksi proosan kirjoittaminen tuntuu aika ajoin vaikealle – jos mistä tai miten kirjoittaa ovat vielä hahmottumatta, ei tekstiä synny. Kirjasin ylös myös lukuisia keinoja, jotka auttavat pääsemään ajatusblokkien yli tai kiertämään mielen nostamat esteet. Tutkimusprosessi konkretisoi myös siirtymätilan merkityksen uuteen siirryttäessä, eri projektien välillä tai vaikkapa vain päivän työn rytmittämässä. Toimintatavoista ei kannata kuitenkaan tehdä rajoitetta itselle:

Luen Satu Pihlajan *Aikaansaamisen taika* -kirjaa ja kirjaan itselleni ohjeen: hyvät rutiinit vs. hankaloittavat säännöt. (Työpäiväkirja 19.1.2019)

Havainnot omasta toiminnasta ovat kirjoittajana kehittymiselle yhtä tärkeitä kuin havainnot tekstin lähteenä. Havaintojen tekeminen on kirjailijatyön perusta, toteavat Haapaniemi ja Kuusela (1989) kirjailijoiden toimintatapoja ja urakehitystä kartoittaneessa tutkimuksessaan. Kirjoitus-työ suuntaa sitä, mitä kirjailija havaitsee ja havainnot puolestaan muokkaavat kirjoitustyötä (Haapaniemi & Kuusela 1989, 15–16). Kirjaan työpäiväkirjaani havainnon kertojan roolista:

Ymmärrys proosan kirjoittamisen luonteesta kasvaa: Fiktio on fiktiota. Kertojan äänellä on suuri merkitys (rytmi, kokemus tapahtumista, sanavalinnat, maailmankuva). Kertoja luo ilmaisun ja tyylin, kannanoton elämään. (Työpäiväkirja 29.1.2019)

Kirjoittaminen vaikuttaa myös identiteettiin, sillä kirjoittajan rooli ei ole vain ammatillinen vaan ulottuu persoonallisuuteen ja sävyttää ihmisenä olemista (Haapaniemi & Kuusela 1989, 128). Kirjoittavaa minää ei voi erottaa muusta elämästä. Ehkä juuri tuossa kohtaa kaunokirjallinen kirjoittava minäni alkaa syntyä?

Työpäiväkirjani muistiinpanot kertovat, että kahden lajin välisessä siirtymätilassa olen keskittynyt kirjoittamiseen toimintana, havainnoinut siirtymistä vaiheesta toiseen ja listannut syntyneitä oivalluksia. Työpäiväkirja on oiva tapa tallentaa muistiin kokemuksia ja ajatuksia, mutta ilman au-

toetnografista tutkimusta johtopäätökset havainnoista olisivat kenties jääneet tekemättä. Oma ajattelu ja toiminta olisi saattanut ohjautua vain meneillään olevasta hetkestä, eivät kokemusten kokonaisuudesta, jolloin proosakirjoittajan polku olisi saattanut jäädä löytymättä.

Havaintojen tekeminen vaatii tarkkaavaisuutta ja huomion siirtämistä johonkin asiaan tai toimintaan tarkoituksella tai tahattomasti. Onneksi tarkkaavaisuus toimii kuitenkin myös osittain tiedostamattomasti siirtäen jatkokäsittelyyn ne ympäristön viestit, jotka kaipaavat huomiota. (Hari et al. 2015, 105.) Ilman tietoista paneutumista siirtymätilaan, työpäiväkirjan kirjoittamista ja merkintöjen analysointia käsitys proosan ja tietokirjoittamisen sittenkin samankaltaisista lähtökohdista olisi hautautunut totutun ajattelun alle.

POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Mitä työpäiväkirja paljasti siirtymätilan aikaisesta mielen näyttämöstäni (vrt. Latomaa 2006, Goffman 1971). Paitsi kirjoittamisen miten ja mistä -kysymysten lisäksi mieleni on askaroinut myös niiden seikkojen parissa, jotka liittyvät motivaatioon, lajin vaihtoon ja kirjoittajaidentiteettiin.

Motivaatio on tekijä, jota ilman mitään ei tapahdu. Maarit Leskelä-Kärki (2006) kuvaa tutkimuksessaan kirjailija Aune Krohnin yhdeksi kirjoittamisen lähtökohdaksi sisäisen pakon, ”äärettömän kirjoittamishalun”, joka saa kirjoittamaan itsenäistä, kaunokirjallista tekstiä. Sen vastakohtaksi asettuu kirjoittamisen halun asettuminen ikään kuin itsen ulkopuolelle, toisista ihmisistä ja heidän pyynn-

nöistään riippuvaiseksi. (Leskelä-Kärki 2006, 362.) Tunnistan itsessäni molemmat, sekä sisäisen maailman pakon että kirjoittamisen halun riippuvuuden sopimuksista ulkomaailman kanssa, ja niistä on merkintöjä myös työpäiväkirjassani. Leskelä-Kärki (2006, 382.) nostaa yhdeksi kirjoittamisen lähtökohdaksi myös tunnustuksen ja tunnistamisen kaipuun, joka saattaa olla keskeinen kirjailijaidentiteetille. Niistä ei löydy mainintoja työpäiväkirjassani, sillä sen maailma on tekojen, ei seurausten maailma.

Monica Fagerholm (Turunen 2012, 91.) kertoo oivaltaaneensa, että kirjoittamisen ydin on kysymyksessä ”mikä on kysymyksesä?” Kyse ei ole hänen mukaansa kirjallisten ambitioiden muotoilusta, vaan siitä, että kirjoittaa kysymyksen avulla siitä, mikä polttee, ja kirjoittaa omalla tavallaan (emt. 92). Omaan tapaan viittaa myös Outi Nyttäjä: ”Älä katsele kenenkään toisen silmin vaan näe itse. Ja kirjoita sitten kuin pieni eläin.” (Turunen 2012, 94.) Olen työpäiväkirjani mukaan tavoittanut jotain siitä, mikä Fagerholmin mukaan polttee. Ehkä kokemani genrejen erilaisuus onkin ollut seurausta siitä, että olen katsellut Nyttäjää lainatakseni toisten silmin ja kirjoittanut satunnaisesti, en kuin pieni eläin. Halu paneutua johonkin itselle tärkeään on keskeinen motivaation lähde. Ilman sitä ei synny Leskelä-Kärjen (2006) kuvaamaa sisäistä pakkoa kirjoittaa. Kuvaan 15.1.2019 työpäiväkirjassani alkua sisäiselle pakolle kirjoittaa toteamalla, että olen vihdoinkin löytänyt aiheen ja näkökulman, joka pitää otteessaan ja saa kirjoittamaan, matka alkaa.

Lajista toiseen siirtyminen on tuttua monelle kirjoittajalle. Claes Andersson (Turunen 2012, 26.) kertoo kokeilleensa kaikkia mahdollisia lajeja saadakseen konkreettisen käsi-

tyksen siitä, mikä kirjallisuudenlaji hänelle sopii parhaiten. Hän jatkaa, että vaikka pitkään kirjoittaneena hallitsee tekniset ja muodolliset seikat, ei aiempaan menestykseen voi koskaan luottaa, vaan joka kerta pitää aloittaa puhtaalta pöydältä (Turunen 2012, 26). Myös Monica Fagerholm luottaa siihen, että kokeilemalla löytyvät toimivat tavat – joissa sen jälkeen kannattaa pitäytyä (Turunen 2012, 98).

Huomaan, että omat aiemmat kokeiluni proosan parissa ovat jääneet liian satunnaisiksi tuottaakseen uutta kirjoittajaidentiteettiä tai toimivia tapoja. Kokemukseni viittaa Bawarshin (2003, 9) näkemykseen, että juuri kirjoittajat itse ovat niitä, jotka pitävät yllä ja uusintavat genren tuottamisen tapoja. Lajista toiseen vaihtaminen ei onnistu, ellei muuta toimintaansa tietoisesti. Yksi sellainen muutoksen hetki on kuvattu työpäiväkirjassani 26.11.2018, kun kirjaan jatkaneeni ideoiden keräämistä muinoin aloitettuun muistikirjaan. Ideat eivät synny ilman virikkeitä.

Tutkimukseni aiheena oli selvittää, mitä tapahtuu, kun pyrin siirtymään tietokirjoittamisesta proosan pariin. Tutkimuksen tuloksista voi tehdä johtopäätöksen, että *tavoitteen asettaminen ja tietoinen siirtymätila* tukevat muutosta. Olin suunnitellut romaanin kirjoittamisen aloittamista jo pitkään, mutta ilman kandityön tutkimusprojektia käsikirjoituksen aloittaminen olisi jäänyt vieläkin vain suunnitelmaksi. Tietoinen tekeminen toisin ja uuden kokeilu auttoivat löytämään uudelle reitille.

Tapojen muuttaminen ei kuitenkaan ole helppoa. Muistiinpanojeni mukaan löysin itseni säännöllisesti enemmän tutun tekemisen kuin proosakäsikirjoituksen parista. Kommentoin muutoksen vaikeutta mm. 10.12.2018 tuskailamalla fiktion monimutkaisuutta ja ihastelemalla tietokir-

joittamisen selkeyttä ja helppoutta. Siirtymätilassa uudet odotukset ja vaatimukset tuntuvat usein vielä epäselviltä ja monitulkintaisilta, sillä uudet henkilökohtaiset ja amatilliset roolit eivät ole vielä alkaneet kehittyä (Plump & Geist-Martin 2016, 59). Lisäksi oma toiminta ja aiemmin omaksutut taidot ja tiedot voivat pitää tiukasti tutulla tiellä, eikä uutta synny.

Muutoksessa voi olla hyötyä rituaaleista. *Rituaalit* voivat olla tarpeen sekä pidemmän siirtymäjakson aikana että päivittäisen kirjoittamisen ylläpitämisessä. Rituaalit irrottavat tutuista rooleista, statuksista, sidoksista ja hierarkioista ja auttavat siirtymään uuteen asemaan (Rantala 2012, 12). Tutkimani siirtymätilan aikana tunnistamani uudet tavat (aamupäivätyöskentely entisen iltayökirjoittamisen sijaan, säännöllisyys työpäiväkirjan kirjoittamisessa ja Jotain valmiiksi heti aamulla -periaate) omaavat rituaalinomaisia piirteitä. Jatkuessaan ne vahvistavat uutta tilaa ja tapaa toimia. Työpäiväkirjalla on muistiinmerkitsemisen lisäksi muutoksessa myös toisenlainen merkitys. Se muistuttaa omistajaansa kirjoittajan roolista (Raab 2010, 113). Siksi työpäiväkirja on tärkeä sekä nykyisen että uuden kirjoittajidentiteetin tukijana.

Genret muovaavat havaintojamme ja toimiamme (Bawarshi 2003, 129) ja ovat siten osa mielen näyttämöä. Työpäiväkirjani kuvaama mielen näyttämö kertoo pyrkimyksestä ymmärtää proosan luonnetta ja alkavasta samastumisesta proosakirjoittajan identiteettiin ja rooliin. Rakennan työpäiväkirjassani ehkäpä juuri tietokirjoittajan keinoin uutta roolia luovan proosan maailmaan, tutustun erilaisiin tapoihin kirjoittaa ja kirkastan prosaistin dramaturgisia keinoja. Vaikka tietokirjoittajan identiteettini on

yhä vahva, on kuitenkin lohdullista ajatella, että kirjoittajilla ei ole vain yhtä genrepositiota, vaan he omaksuvat useita positioita sekä lajin sisällä että niiden välillä (Bawarshi 2003, 98). Kokemus, koulutus ja taipumukset ohjaavat yhteen lajiin, mutta voivat johdattaa myös toiseen (emt. 99). Työpäiväkirjani tarinan loppu on avoin, ei suljettu. Suljettu loppu tarkoittaisi, että se, mihin tarina johti, on nähtävissä. Loppu jää kuitenkin avoimeksi, sillä kirjoittamisen prosessi on loputon. Niin kauan kuin kirjoittaa, syntyy aina uutta.

SARI KUUSELA (ytt, kl) on tietokirjailija ja kirjoittamisen opiskelija, joka on kiinnostunut kaikesta siitä, mitä elämässä ja yhteisöjen näyttämöllä ja kulissien takana tapahtuu. Väitöskirja käsitteli valtaa ja johtamista, tausta liiketoiminnassa ja henkilöstötehtävissä innosti kirjoittamaan myös vuorovaikutuksesta, kulttuurista ja sosiaalisten tilanteiden draamallisista piirteistä. Tällä hetkellä hän tasapainoilee kirjoittajana faktan ja fiktion rajamailla.

LÄHTEET

- Andersson, L. 2006. Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*. Volume 35 Number 4, August 2006, 373–395.
- Bawarshi, A. S. 2003. *Genre and the Invention of the Writer: Reconsidering the Place of Invention in Composition*. Utah: Utah State University Press.
- Ekström, N. 2011. *Kirjoittamisen opettajan kertomus. Kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta*. Jyväskylä Studies in Humanities 160. Jyväskylän yliopisto.
- Ellis, C., Adams & T. E., Bochner. A. P. 2011. Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Social Research*. Volume 12, No. 1, Art. 10 – January 2011. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>
- Ellis, C & Bochner, A. P. 2000. *Autoethnography, personal narrative, reflexivity*. Teoksessa Denzin, N.K. – Lincoln, Y. S. (toim.) *Handbook of qualitative research*. California: SAGE Publications.
- Goffman, E. 1971. *Arkielämän roolit*. Porvoo: WSOY.
- Haapaniemi, E. & Kuusela, M. 1989. *Kirjailijan työhuoneessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Haavikko, R. 2000. *Miten kirjani ovat syntyneet 4*. Helsinki: WSOY.
- Hari, R., Järvinen, J., Lehtonen, J., Lonka, K., Peräkylä, A., Pyytiäinen, I., Salenius, S., Sams, M. & Ylikoski, P. 2015. *Ihmisen mieli*. Helsinki: Gaudeamus.
- Helkma, K. – Myllyniemi, R. – Liebkind, K. 2007. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Houessou, J. 2010. *Teoksen synty. Kuvataiteellista prosessia sanallistamassa*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 108. Aalto-yliopisto.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (toim.) 2018. *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry.
- Hänninen, V. 2000. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis 696. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Karjula, E. 2016. *Ethnographies of Creative Writing*. Teoksessa Harper, G. (toim.) 2016. *Exploring Creative Writing: Voices from the Great Wri-*

- ting International Creative Writing Conference*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kohler Riessman, C. 2008. *Narrative Methods for the Human Sciences*. California: Sage Publications.
- Kosonen, P. 2005. *Omaelämäkerrallisesta tyylistä*. Teoksessa Latvala, J., Peltonen, E. & Saresma, T. *Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 79. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, P. 2014. *Luova omaelämäkerrallinen kirjoittaminen*. Teoksessa Karjula, E. (toim.) *Kirjoittamisen taide ja taito*. Jyväskylä: Atena.
- Kouri, J. 2017. Toimijat esiin. Tekstualisaation malli etnografisessa tutkimuksessa. *Uskonnontutkijat Religionforskaren 2 (2017)*. s. 1–22.
- Küttner, I. & Lehtola, J. 2019. Tove Idström 1954–2019. *Helsingin Sanomat 18.2.2019*.
- Latomaa, T. 2006. *Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä*. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa T. 2006. *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia
- Lehtomaa, M. 2006. *Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen*. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa T. 2006. *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia.
- Leskelä-Kärki, M. 2006. *Kirjoittaen maailmassa. Krohmin sisaret ja kirjallinen elämä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1085. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Luce-Kapler, Rebecca 2004. *Writing with, through, and beyond the text: an ecology of language*. Oxfordshire: Routledge.
- Peltonen, E. 2005. *Draamaa ja melodraamaa tiedeteksteissä? Suomalaisluentaa ja -sovellusta amerikkalaisesta autoetnografiasta*. Teoksessa Latvala, J., Peltonen, E. & Saresma, T. *Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 79. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Perttula, J. 2006. *Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria*. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa T. 2006. *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia.

- Plump, B. & Geist-Martin, P. 2013. Collaborative Intersectionality: Negotiating Identity, Liminal Spaces, and Ethnographic Research. *Liminalities: A Journal of Performance Studies* Vol. 9, No. 2. P. 59–72.
- Raab, D. M. 2010 (ed.). *Writers and their notebooks*. Columbia: The University of South Carolina Press.
- Raevaara, T. & Strellman, U. 2019. *Tietokirjailijan kirja*. Jyväskylä: Docendo Oy.
- Rantala, J. J., 2012. Piiri tekee yhteisön. Vastakulttuurinen spirituaalisuus ja organisoituminen pohjoismaisissa keräjätapaisissa. *Sosiologia* 2/2012, 119–136.
- Rauma, I. 2014. *Romaanin rakenteesta*. Teoksessa Karjula, E. (toim.): *Kirjoittamisen taide ja taito*. Jyväskylä: Atena.
- Richardson, L. 2000. New Writing Practices in Qualitative Research. *Sociology of Sport Journal*, 2000, 17, 5–20.
- Rissanen, P. 2015. *Toivoton tapaus? Autoetnografia sairastumisesta ja kuntoutumisesta*. Helsinki: Kuntoutussäätiön tutkimuksia 88/2015
- Sawyer, R.K. 2012. *Explaining creativity: the science of human innovation*. New York: Oxford University Press.
- Sparkes, A. C. 2000. Autography and Narratives of Self: Reflections on Criteria in Action. *Sociology of Sports Journal*, 2000, 17, 21–43.
- Tukiainen, M. & Keltanen, K. 2018. *Luova tauko. Löydä oma tapasi elää*. Helsinki: Cozy Publishing.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turner, V. 1969. *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. New York: Aldine de Gruyter.
- Turner, V. 1974. Liminal to Liminoid, in Play, Flow, and Ritual: An Essay in Comparative Symbolology. *Rice Institute Pamphlet - Rice University Studies*, 60, no. 3.
- Turner, V. 2007. *Rituaali: rakenne ja communitas*. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura ja Kustannusosakeyhtiö Summa.
- Turunen, M. (toim.) 2012. *Miten kirjani ovat syntyneet* 5. Helsinki: WSOY.

SCRIPTUM 1/2020

Tynjälä, P. 2000. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.

Uotinen, J. 2010. Aistimuksellisuus, autoetnografia ja ruumiillinen tietäminen. *Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. ELORE, vol. 17 – 1/2010. S. 86–95*.

Viljanen, M. 2019. Puheenvuoro proosan kirjoittaminen -kursilla Espoossa 15.1.2019 (julkaisematon lähde).

ABOUT THE JOURNAL

SCRIPTUM Creative Writing Research Journal is a peer-reviewed online creative writing research journal. *Scriptum* publishes manuscripts in English and Finnish. *Scriptum* is classified by JUFO, and it is indexed by JYX and EBSCO

ETHICAL STANDARDS

Scriptum's ethical expectations for its authors, reviewers, editors and the board:

Author. In submitting a manuscript to *Scriptum* for publication, the author attests that the paper is an original work that she/he has written. The author is held responsible when the text is analyzed by the plagiarism-program.

The editors ensure that the submitted text is kept confidential prior to publication, and that any information regarding the publication process will remain confidential.

The editor in chief will uphold practices that maintain an objective, fair, and transparent process of publication. He will willingly publish corrections, clarifications or apologies, as they are needed.

The peer-reviewers will ensure that any information related to a manuscript under their review is kept confidential. The purpose of the peer review process is to assist the editor of *Scriptum* in making sound editorial decisions as well as support the author in improving their manuscript. Reviewers must evaluate a manuscript based only on the

content of the paper. The conducted review should be objective, fair, and clear; personal criticism of the work or the authors is inappropriate and not tolerated.

The publisher of *Scriptum* will support an environment that contributes to good publishing ethics. Editorial independence is a cornerstone of quality and ethical publishing.

What kind of articles, essays and reviews we publish?

As a journal of creative writing research, the main areas of *Scriptum* are the pedagogy of creative writing, new media writing, adaptation, medical narratives and poetry therapy, narrative autobiography, creativity and the process of writing, poetics and rhetoric, authorship studies and the artistic research of literature.

Articles submitted to *Scriptum* are peer reviewed, but the journal also publishes essays and reviews. In order to publish an essay or review, please contact the editor: creativewritingstudies@jyu.fi

Peer reviewed article

Once *Scriptum* has received your article, it will be subjected to a double blind review by two independent and anonymous expert referees.

Word Limits

Articles or essays should be no more than 7 500 words. Reviews should be under 3 500 words.

Structure

Articles should adhere to the following structure: title; abstract, keywords before the main text, short bio of the author and index. For essays, the structure should be introduction, topic and conclusion, but the structural limitations for essays are not as strict as they are for articles.

- Author information. The author(s) of a manuscript should include her/his full name and affiliation.
- The abstract of 250 words.
- Keywords from 3 to 5.
- Biography of the author, 200 words.
- References.

Style Guidelines

Use a legible font (e.g. Times New Roman). The font size should be 12 pt. with 1,5 line spacing.

Indent the first line of each paragraph one half-inch from the left margin. Use the “Tab” key as opposed to pushing the space bar five times.

Use MLA (Modern Languages Association) documentation style (8th edition handbook). For quick reference, see the MLA guide from the Purdue University’s Online Writing Lab:

https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/mla_style/mla_formatting_and_style_guide/mla_in_text_citations_the_basics.html

JULKAISUSTA

Scriptum Creative Writing Research Journal on vertaisarvioitu luovan kirjoittamisen tutkimuksen julkaisu. *Scriptumin* julkaisukielet ovat englanti ja suomi. *Scriptum* kuuluu JUFO luokittelun piiriin. Se on JYX ja EBCSCO indeksoitu.

EETTISET OHJEET

Scriptum edellyttää kirjoittajilta, toimittajilta ja arvioijilta eettisyyttä.

Tekijä. Tarjotessaan artikkelia, esseetä tai arviota *Scriptumiin* julkaistavaksi tekijä ilmaisee samalla tarjoavansa tekstiä, jonka tekijä hän on. Tekijä on vastuussa, kun plagiaattiohjelma tarkistaa tekstin.

Toimittajat vakuuttavat, että luovutettu teksti on ennen julkaisemista luottamuksellinen, ja kaikki julkaisemisprosessiin liittyvä tieto jää luottamukselliseksi.

Päätoimittaja noudattaa tasapuolista, rehellistä ja läpinäkyvää julkaisutoimintaa. Hän julkaisee tarvittavat korjaukset, tarkennukset tai anteeksipyynnöt.

Vertaisarvioijat vakuuttavat, että kaikki käsikirjoitukseen liittyvä tieto pidetään luottamuksellisena. Vertaisarvion tavoitteena on auttaa *Scriptumin* toimittajaa tekemään oikeita toimituksellisia ratkaisuja, sekä tukemaan tekijää käsikirjoituksen parantamisessa. Arvioijien tulee tarkastella käsikirjoitusta pelkästään tekstin sisällön perusteella. Esitetyn arvion tulee olla puolueeton, rehellinen ja selkeä; henkilö-

kohtainen työn tai tekijän arvostelu on epäasianmukaista.

Julkaisija takaa ympäristön joka tukee toimituksellinen riippumattomuutta sekä julkaisemisen eettisyyttä.

Millaisia artikkeleita, esseitä ja arviota julkaisemme?

Scriptum on luovan kirjoittamisen tutkimusjulkaisu. Sen pääalueet ovat luovan kirjoittamisen pedagogiikka, uusi mediakirjoittaminen, adaptaatio, hoitava kerronta ja kirjoittamisterapia, narratiivinen omaelämäkerta, luovuus ja kirjoittamisen prosessi, poetiikka ja retoriikka, tekijätutkimus ja kirjallisuuden taiteellinen tutkimus.

Scriptum julkaisee artikkeleita, jotka läpäisevät vertaisarvion. Jos haluat julkaista esseen tai arvion uudesta tutkimuskirjallisuudesta, ota yhteyttä toimittajaan. creativewritingstudies@jyu.fi

Vertaisarvioitu artikkeli

Kun artikkeli on tullut toimitukseen, se arvioidaan nimetömänä kahden riippumattoman ja anonyymin asiantuntijan toimesta.

Tekstin pituus

Scriptumissa julkaistavan artikkelin tai esseen ei tulisi olla pitempi kuin 7500 sanaa. Arvon pituus tulisi olla alle 3500 sanaa. Käytä yleistä fonttia (esim. Times New Roman), fontin koko 12 sekä 1,5 riviväli.

Rakenne

Artikkelissa tulee olla otsikko, abstrakti ja avainsanat ennen varsinaista tekstiä. Esseessä rakenne noudattaa johdanto, käsittely, päätäntö -jäsenystä, mutta on käsittelytavaltaan vapaa.

Tekijätiedot

Käsikirjoituksessa tulee olla tekijän/tekijöiden koko nimi, oppiarvo ja asema.

- 250 sanan abstrakti.
- 3–5 avainsanaa.
- Kirjoittajasta 200 sanaa.
- Lähdeluettelo.