

Jarkko Suhonen

Ryhmälähtöisen käsikirjoittamisen ohjaaminen

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Tutkinto

Koulutusohjelma

Opinnäytetyö

Päivämäärä

Tekijä(t) Otsikko	Jarkko Suhonen
Sivumäärä Aika	Ryhmälähtöisen käsikirjoittamisen ohjaaminen 39 sivua 31.5.2013
Tutkinto	Teatteri-ilmaisun ohjaaja
Koulutusohjelma	Esittävä taide
Suuntautumisvaihtoehto	Teatteritoiminnan suuntautumisvaihtoehto
Ohjaaja(t)	Meiju Niskala
<p>Tämä opinnäytetyö käsittelee ryhmälähtöisen käsikirjoittamisen ohjaamista. Työssä tarkastellaan ryhmän yhteisen näytelmän kirjoitusprosessin kulkua ohjaajan näkö-kulmasta. Aihetta käsitellään sekä käsitteellisesti että tapausesimerkkiä tutkimalla.</p> <p>Opinnäytetyön ensimmäisessä osassa määritellään ryhmälähtöisen käsikirjoittamisen lähtökohtia devising-työtapojen viitekehyksen kautta. Termi ryhmälähtöinen käsikirjoittaminen on johdettu devising-työtapojen suomennoksesta ryhmälähtöinen työtapana. Luvun alussa tarkastellaan ensin devising-työtapojen suhdetta käsikirjoittamiseen sitten ryhmätekijyyden, monitekiijyyden ja yhteisöllisen kirjoittamisen keskinäisiä suhteita ja edetään ryhmäprosessin ja kirjoittamisen prosessin määrittelyihin. Luvun lopuksi esitellään lähtökohdat ryhmälähtöisen käsikirjoittamisen ohjaamiseen.</p> <p>Opinnäytetyön toisessa osassa avataan tapausesimerkki prosessikuvauksen avulla. Tapausesimerkki on Kirjoitetaan näytelmä –projektien kirjoitusprosessit. <i>Kirjoitetaan näytelmä</i> –projektit on toteutettu osana Helsingin Kaupunginteatterin yleisötyötä. Projekteja on järjestetty kolme kertaa vuosina 2011–2012 ja niiden kohderyhmänä ovat olleet pääkaupunkiseudun yläkoulut ja lukiot. Oppilaiden kirjoitustyö on tapahtunut käyttämällä Medios-hankkeessa kehitettyä yhteisöllisen kirjoittamisen verkkotyökalu <i>Noodia</i>.</p> <p>Opinnäytetyö sanoittaa ryhmälähtöisen käsikirjoittamisen prosessia. Tutkimuksesta käy ilmi ohjaajan käsitteelliset lähtökohdat ryhmälähtöisen käsikirjoittamisen ohjaamiseen sekä ohjaajan työvaiheet kirjoitusprosessin organisoimisessa. Ohjaajan haasteet suurien oppilasryhmien ja ryhmän omia valintoja painottavan työskentelytavan yhteensovittamisessa tuodaan esiin. Työn tuloksena on <i>Kirjoitetaan näytelmä</i> –projektien prosesseissa kehitetty työskentelymenetelmä. Devising-työtapojen soveltaminen ryhmän kirjoitustyöhön todetaan toimivaksi lähtökohdaksi prosessien ohjaamiselle. Menetelmä todetaan myös soveltuvaksi esitykseen tähtäävien prosessien suunnitteluun.</p>	
Avainsanat	devising, ryhmälähtöiset menetelmät, ryhmätekijyys, monitekiijyys, yhteisöllinen kirjoittaminen, prosessikirjoittaminen, Noodi

Author(s) Title	First name Last name Title of the Thesis
Number of Pages Date	40 pages 31 May 2013
Degree	Bachelor of Arts
Degree Programme	Performing Arts
Specialisation option	Drama Instructor
Instructor(s)	Meiju Niskala
<p>The present Bachelor's Thesis investigates how to instruct a collaborative scriptwriting process. The process of creating a collaborative script is clarified from the viewpoint of the instructor. Moreover, the subject is addressed through theory and practice.</p> <p>The first part of the thesis investigates starting points for the collaborative scriptwriting via employing ideas of devising theatre. The first step is to examine the relationship between scriptwriting and devised theatre. The following step is to introduce the ideas of collective creation, multiple authorship and process writing. The final step is to introduce the starting points in instructing a collaborative scriptwriting process.</p> <p>The second part of the thesis introduces a case example, namely Helsinki City Theatres Let's write a play –project. The project is a part of the audience education of Helsinki City Theatre and the focus group of the concept is on the pupils at both secondary school and high school. Let's write a play -project has been executed three times during the years 2011-12. The pupils have written mainly via the tool Noodi, which is an online tool for collaborative writing.</p> <p>The thesis clarifies the process of the instructor of a collaborative scriptwriting. The -big picture of the theoretical background of the author's way to organize the process is drawn. The question, how to organize the process of large groups and still emphasize the decisions of the group is addressed in the thesis. The research results indicate that the used method of organizing the scriptwriting process can be a useful tool for a drama instructor. Devising theatre seems like a fruitful approach to collaborative scriptwriting. The presented method of organizing the process of collaborative writing is also useful for a director of a devised performance.</p>	
Keywords	collaborative writing, scriptwriting, devising theatre, collective creation, multiple authorship, process writing, Noodi

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Lähtökohtia ryhmälähtöiseen käsikirjoittamiseen	3
2.1	Ryhmälähtöiset työtavat ja käsikirjoittaminen	4
2.2	Ryhmätekijyys, monitekijyys ja yhteisöllinen käsikirjoittaminen	6
2.3	Ryhmäprosessi ja kirjoittamisen prosessi	9
2.4	Ryhmälähtöisen käsikirjoittamisen ohjaaminen	12
3	Kirjoitetaan näytelmä – konseptin synty ja kehitys	15
3.1	Noodi ja Helsingin Kaupunginteatterin yleisötyö	16
3.2	Kirjoitetaan näytelmä –projekti	17
3.3	Rautalankamalli	19
3.4	Tehtävänannot	21
3.5	Aloituskvaihe	23
3.6	Kirjoittamisvaihe	27
3.7	Kokoonpanovaihe	30
3.8	Viimeistely	33
4	Pohdintaa lopuksi	35
	Lähteet	39

1 Johdanto

Kirjoittaminen käsitetään usein henkilökohtaiseksi tavaksi jäsentää asioita tai luovaksi itseilmaisuksi. Tunnistan nämäkin puolet kirjoittamisessa todeksi mutta kirjoittaa voi myös yhdessä. Esimerkiksi asiatekstin laatiminen voi helpottua ryhmäkirjoittamisella. Suunnittelimme ja kirjoitimme osuuskuntamme kahden muun jäsenen kanssa työpajan ja esitteen työpajalle yhdellä tapaamisella ja muutamalla sähköpostilla. Tapaamisessa määrittelimme työpajan tavoitteet ja kohderyhmälle sopivan tyylin esitteeseen. Itse teksti valmistui muutamalla sähköpostilla kun yksi kirjoitti luonnoksen, minä muokkasin siitä toisen version ja kolmas editoi. Yksin tehtynä työ olisi vaatinut paljon enemmän aikaa ja työtä. Yhteistyön tuloksena teksti oli myös parempi, kun kirjoittajat toivat ilmaisuun omia ratkaisujaan.

Luovan kirjoittamisen saralla oma historiani painottuu vahvasti ryhmän kanssa yhteistyössä kirjoittamiseen. Olen kirjoittanut neljä viidestä näytelmätekstistäni osana esitystä laatintua työryhmää. Kirjoittajan työroolini vaihteli hieman eri prosesseissa. Toisinaan seurasin harjoituksia ulkopuolisena tarkkailijana ja laadin näkemäni pohjalta kohtausluonnoksia ryhmän testattavaksi. Toisissa prosesseissa osallistuin myös improvisaatioihin harjoituksissa. Opin kirjoittamaan näytelmiä ryhmän kanssa työskennellen, enkä nähnyt kirjoittamiani tekstejä pelkästään oman näkemykseni tuotoksina. Ryhmän jäsenet vaikuttivat monin eri tavoin tekstin syntyyn.

Vaikka lavatyöskentelyssä ja kirjoittamisessa onkin kyse erityyppisistä asioista, en näe hyppyä esityksen valmistamisen menetelmistä ryhmäkirjoittamisen menetelmiin kovin suurena. Tämä ajatus menetelmien läheisyydestä juontuu vuodesta 2007, kun sovelsin muutamissa ryhmäkirjoittamisen työpajoissa devising-työtapoja käsikirjoituksen laatimiseen. Nappasin termin ryhmälähtöinen Pieta Koskennimen kirjasta *Osallistava teatteri. Devising ja muita ihmeellisyyksiä* (2007) ja sovelsin termiä ryhmäkirjoittamiseen syvemmin pohtimatta. Se tuntui vain soveltuvalta, täsmällisemmältä kuin esimerkiksi yhteisöllinen kirjoittaminen. Keskeinen ajatukseni oli kokeilla, miten tekijyyttä ja kirjoittamisen eri vaiheita voi jakaa ryhmälle. Myös ryhmälähtöisten esitysten ohjaajana olen käyttänyt kirjoittamisen tehtäviä enenevässä määrin osana esityksen käsikirjoituksen rakentamista. Olen viime vuosina myös ohjannut useita ryhmäprosesseja, joissa on laadittu näytelmä yhdessä. Näissä projekteissa olen käytännössä joutunut miettimään

tarkemmin, miten ryhmän kirjoittamista voi ohjata laajemmissa tai jatkuvissa projekteissa.

Kysymykset siitä, mitä ryhmälähtöisten menetelmien periaatteiden soveltaminen kirjoittamiseen tarkoittaa ja mitä olen käytännössä käsikirjoitukseen tähtäävien projektien ohjaajana tehnyt, antavat pohjan lopputyölleni. Ryhmälähtöinen käsikirjoittaminen ei ole vakiintunut termi, mutta se viittaa samantyyppiseen toiminnan kenttään kuin yhteisöllinen käsikirjoittaminen tai ryhmäkäsikirjoittaminen. Edellistä termiä on käyttänyt mm. Emma Puikkonen, joka on ohjannut useita ryhmäkäsikirjoittamisen prosesseja muun muassa Helsingin Kaupunginteatterin projekteissa. Jälkimmäistä termiä taas on käyttänyt Metropolissa opettanut Sussa Lavonen.

Etenen lopputyössäni kahdessa vaiheessa. Ensin pohdin lähtökohtia ryhmän kirjoittamistyöhön suhteessa esitykseen tähtäävien ryhmälähtöisten työtapojen periaatteisiin ja käytäntöihin. Linkitän devising-tyyppisen työskentelyyn liittyviä keskeisiä piirteitä kirjoittamisen kentän käsitteisiin ja menetelmiin, kuten monitekijyyteen, yhteisölliseen kirjoittamiseen ja prosessikirjoittamiseen.

Toisessa osassa esittelen kehittämäni käytännön menetelmän ryhmäkäsikirjoittamisen organisointiin yläkoulu- ja lukioryhmien kanssa Helsingin Kaupunginteatterin Kirjoitetaan näytelmä –projekteissa. Projektit ovat osa Helsingin Kaupunginteatterin yleisötyötä, ja ne toteutetaan suurimmaksi osaksi yhteisöllisen käsikirjoittamisen verkkotyökalu Noodissa. Helsingin Kaupunginteatteri on kehittänyt Noodi-verkkotyökalun Metropolia Ammattikorkeakoulun hallinnoimassa EU-projektissa yleisötyötään varten. Vierailen kouluissa projektin aikana vain muutaman kerran, joten painopiste tässä työskentelyssä on verkkokirjoittamisessa.

Työni tavoite on sanoittaa omaa käsitystäni devising-tyyppisen työskentelyn soveltamisesta ryhmälähtöisen käsikirjoittamisen ohjaamiseen. Toinen tavoite on kuvata käyttämiäni työtapoja, prosessin organisointia sekä ohjaajana kohtaamiani haasteita. Laajemmin työ liittyy teatteri-ilmaisun ohjaajan moninaiseen työnkuvaan. Näen teatteri-ilmaisun ohjaajan työn keskeisenä osana erilaisten menetelmien soveltamisen eri asiayhteyksiin. Lopputyöni tarjoaa yhden esimerkin ryhmälähtöisen esityksen valmistamisen menetelmien soveltamisesta kirjoitustyöhön teatterin yleisötyön osana. Työ myös pyrkii tarjoamaan työkaluja teatteri-ilmaisun ohjaajille ryhmän kanssa näytelmän kirjoittamiseen.

2 Lähtökohtia ryhmälähtöiseen käsikirjoittamiseen

Ryhmän yhdessä laatimaa näytelmää tai muuta käsikirjoitusta voi lähestyä monesta näkökulmasta. Työskentelyn voi nähdä yhteisöteatterin eräänä sovelluksena, jolloin työtapa asettuu soveltavan teatterin kentän osaksi. Yhteisöllisen kirjoittamisen näkökulmasta esitettäväksi tarkoitetun tekstin tuottaminen ryhmätyönä asettuu taas osaksi kirjoittamisen menetelmien kontekstia. Suosin ryhmälähtöisen käsikirjoittamisen termiä kahdesta syystä. Yhteisöteatteriin liittyy usein ajatus, jonka mukaan aiheen käsittely yhteisössä on tärkeämpi kuin prosessista syntyvä esitys. Omissa ryhmälähtöisen kirjoittamisen ohjaamisen prosesseissani tavoite on aina ollut saada aikaan mahdollisimman hyvä näytelmä. Yhteisöllinen kirjoittaminen taas sisältää oman näkemykseni mukaan painotuksen osallistujien tasa-arvoisesta työskentelystä prosessin kaikissa vaiheissa, mikä taas on kokemukseni mukaan haastavaa varsinkin, kun työskentelen isojen ryhmien kanssa.

Olen kehittänyt ajatusta ryhmälähtöisestä käsikirjoittamisesta ennen kaikkea kahdesta suunnasta: kokemuksistani niin kirjoittajan kuin ohjaajan työrooleista esitykseen tähtäävissä prosesseissa. Tämän luvun tavoite on perustella ryhmälähtöisten työtapojen joidenkin periaatteiden soveltamista ryhmäkäsikirjoittamiseen, joten olen poiminut tästä näkökulmasta kirjallisuudesta ja omista kokemuksistani työtavan parissa oleellisina pitämiäni seikkoja. Pyrin esittelemään lähtökohtia ryhmälähtöiseen käsikirjoittamiseen ja siksi näen taustakäsitteen ja sen filosofian esittelyn oleellisena.

Kun työskentelyn päämäärä vaihtuu esityksen laatimisesta käsikirjoituksen kirjoittamiseen, vaihtuu myös työskentelyn muoto. Lavatyöskentelystä siirrytään kirjoituspöydän ääreen. Esittelen ryhmälähtöisen käsikirjoittamisen periaatteet kolmen askelen kautta. Ensin käyn lyhyesti läpi ryhmälähtöiset työtavat ja niiden suhteen käsikirjoitukseen. Sitten etenen ryhmä- ja prosessikeskeisyyteen devising-tyyppisen ryhmäkäsikirjoituksen ja esityksen laatimisen yhteisinä piirteinä. Koska tutkimukseni ytimenä on ryhmälähtöisen käsikirjoittamisen ohjaaminen, nousee myös prosessin ohjaajan toimenkuva keskeiseksi teemaksi.

2.1 Ryhmälähtöiset työtavat ja käsikirjoittaminen

Ryhmälähtöiset työtavat, eli niin sanotut devising-työtavat, tarkoittavat useita erilaisia menetelmiä valmistaa esitys siten, että lähtökohtana ei ole valmis käsikirjoitus, vaan käsikirjoitus ja esitys syntyvät ryhmän yhteistyönä. Ryhmä tuottaa materiaalia eri tavoin ja työstää sitä sitten eteenpäin, usein improvisaation menetelmin. Esityksen lähtökohta voi olla mikä tahansa, työtavat ovat kirjavia ja kyseiseen työskentelyjaksoon tai ryhmän toimintatapaan omintakeisesti liittyviä. Työtavoissa painotetaan usein prosessin merkitystä ja tekijyyden jakamista työryhmän kesken. Työryhmä toisin sanoen sopii yhdessä työtavan ja toimenkuvat. Teatterityön eri toimenkuvat on usein jaettu esiintyjäryhmälle ja käsikirjoitus syntyy lavatyöskentelyn yhteydessä. Tuotettua materiaalia arvioidaan usein yhteisissä keskusteluissa, joissa punnitaan eri vaihtoehtoja. (Mm. Koskenniemi 2007,17–24, Heikkinen 2006, 16.)

Pieta Koskenniemi on suomentanut termin devising ryhmälähtöisiksi työtavoiksi. Devising-nimike kattaa Koskenniemen mukaan niin yhteisöteatteriprojektit, kouluissa tehtävät esitykseen tähtäävät työpajat kuin taiteellisen teatterin ammattilaisesitykset. Prosessien sisällöt ja käytetyt työtavat vaihtelevat ryhmien ja projektien myötä, ja ylipäänsä se, mihin devising-käsite viittaa, onkin ollut kirjavaa. Kaikki työtapoja käyttävät eivät halua termiä edes käyttää. (Koskenniemi 2007, 22.)

Vaikka ryhmälähtöisten menetelmien määritelmässä keskeiseksi nousee se, että ryhmä valmistaa käsikirjoituksen työskentelyn myötä yhdessä, ei käsikirjoitusta näissä yhteyksissä useinkaan kirjoiteta kuin näytelmää. Ryhmälähtöisen esityksen käsikirjoitus harvoin tavoittelee näytelmälle ominaista itsenäisen taideteoksen laatua tai funktiota. Keskeistä työtavassa on aikanaan ollut purkaa konventio, jossa esityksen tulee toteuttaa ennalta kirjoitettu näytelmä. Myös ohjaajan vallan jakaminen esiintyjäryhmälle on ollut keskeinen tavoite. Kun aion soveltaa ryhmälähtöisiä työtapoja kirjoittamiseen, näen oleelliseksi eritellä, miten kirjoittajan toimenkuvaa on devising-perinteessä purettu. Ohjaajan toimenkuvaa käsittelen luvuissa 2.3 ja 2.4.

Yleensä devising-työtavoissa kaikki materiaalin tuottaminen ja etsiminen on sidottu lavatyöskentelyyn. Näin ollen myös mahdollinen kirjoitustyö on suhteessa siihen mitä tapahtuu näyttämöllä. Käsikirjoitus syntyy lavatyöskentelyn yhteydessä. Ryhmän itse tuottamat tai löytämät tekstit ovat yksi esityksen rakentamisen materiaali tai elementti muiden joukossa (mm. Etchells, 1999, 17). Näin työstetty käsikirjoitus voi olla mitä vain

draamatekstistä esityspartituurin kautta erilaisiin näyttämötapahtumia ja toimintoja kuvaaviin mallinnoksiin. Käsikirjoitus voi syntyä myös esityksen kokoamisen, rakenteen hahmottamisen työvaiheessa. (Heikkinen 2006, 59-60.)

Prosesseissa voi olla mukana myös kirjoittaja, joka joko osallistuu esityksen työstämiseen harjoituksissa tai seuraa harjoituksia sivusta. Kirjoittaja voi esimerkiksi seurata lavatyöskentelyä ja laatia käsikirjoitusta sen pohjalta tai jäsentää esiintyjäryhmän tuottamaa materiaalia. Jotkut ryhmät saattavat tosin aloittaa lavatyöskentelyn kirjailijan valmiiksi kirjoittaman näytelmän aihion pohjaltakin. (Kolu 2012, 173; Oddey 1994, 49-52; Graham & Hoggett 2009, 174, 197.) Kirjoittajan toimenkuvan voi tuki jakaa myös esiintyjäryhmälle.

Kirjoittajan työrooli voi siis olla devising-prosessissa monenlainen. Siri Kolu kirjoittaa artikkelissaan ”Devising, minä ja John Cage: tyhjän käsikirjoittamisesta” (2012) devisingista omana kirjoittajakoulunaan. Hän puhuu käsikirjoitusteosta, joita voi tehdä monesta työroolista käsin. Näin devising haastaa perinteiset selkeärajaiset työroolit. Käsikirjoittaja voi osallistumalla itse improvisaatioihin lavalla tai suunnitteleamalla ja ohjaamalla harjoitteita. Myös ohjaaminen voi olla siis käsikirjoitusteko, joka ohjaa toiminnan suuntaa. Vaikka työrooleja haastetaan, on silti olennaista sopia siitä, kuka kantaa vastuun ja tekee päätökset siitä, mikä on oleellista ja mikä ei. (Kolu 2012, 172-173.)

Kolu kirjoittaa tutuista ammattityöryhmistä, joissa työroolien haastaminen on mahdollista. Omakin työroolini vaihteli kirjoittajana aikoinaan lavatyöskentelyä seuraavan tarkkailijan ja improvisaatioihin osallistuvan käsikirjoitustekojen tekemisen osallistujan välillä. Käytän myös ohjatessani runsaasti kirjoitustehtäviä osana esityksen käsikirjoituksen laatimista. Näen kuitenkin eron esityksiin tähtäävässä työskentelyssä ja käsikirjoitukseen tähtäävässä työskentelyssä siinä, että yleensä ohjatessani vien tekstit testattavaksi näyttämölle ja niiden toimivuutta kokeillaan käytännön tilanteissa lavalla. Oma käsitykseni onkin se, että kun ryhmä työstää esitystä, on kirjoittaminen pääsääntöisesti yksi tapa tuottaa materiaalia lavalle tai jatkotyöstää jotakin esityksellistä materiaalia eteenpäin.

Keskeinen ero devising-tyyppisen työskentelyn soveltamisessa käsikirjoitustyöhön on nähdäkseni se, että kyse ei ole käsikirjoitustekojen jakamisesta ryhmän kesken, vaan itse kirjoitustyön jakamisesta ryhmälle. Ryhmätyön päämäärä ei ole esityksen valmistaminen vaan käsikirjoituksen laatiminen. Kun devising viittaa erilaisiin työtapoihin, jois-

sa ryhmä koostaa käsikirjoituksen ja esityksen yhdessä, ryhmälähtöisessä käsikirjoittamisessa ryhmä laatii erilaisin työtavoin näytelmän tai käsikirjoituksen.

Koskenniemi painottaa, että devising ei ole mikään tietty työtapa, vaan kyse on enemmän avoimesta asenteesta, jossa teatteri tulee aina luoda uudelleen, aina tulee kysyä sen olemassaolon syytä ja tapoja (Koskenniemi 2007, 17–24). Sama asenne leimaa ryhmälähtöistä käsikirjoittamista. Työn alkuvaiheessa kukaan ei tiedä, millainen käsikirjoituksesta tulee. Teksti muotoutuu moniäänisesti työskentelyn myötä. Käsikirjoitus ei synny ensisijaisesti lavatyöskentelyssä, vaan kirjoitustyössä. Kysymys on siitä, miten kirjoittajan toimenkuvaa voi jakaa ryhmälle. Tämä työ voi toki sisältää lavatyöskentelyä mutta tällöin lavatyöskentelystä tulee yksi tekstin rakentamisen tapa. Keskeistä on myös se, että mitään tiettyä kaavaa työskentelylle ei ole. Kirjoittamisen lähtökohta voi olla mikä tahansa, ja jokainen käsikirjoitus nostaa esiin sen laatineen ryhmän ääntä tai ääniä. Jokainen näin tuotettu teksti on siis sidottu tapauskohtaisesti kyseiseen ryhmään, sen lähtökohtaan ja työskentelyn tapoihin.

2.2 Ryhmätekiisyys, monitekiisyys ja yhteisöllinen käsikirjoittaminen

Ryhmä- ja prosessikeskeisyyttä on nähdäkseni käytännössä vaikea erottaa, kun puhutaan toimintavasta, jossa ryhmä prosessoi yhdessä valittua lähtökohtaa. Ryhmä tekee prosessointia ja on prosessissa. Erotan kuitenkin tämän tutkimuksen tarpeisiin nämä asiat. Tarkoitukseni on ryhmälähtöisten työtapojen ryhmäkeskeisyyden ja tekijyyden jakamisen periaatteen liittäminen kirjoittamisen kentän vastaaviin ilmiöihin. Vastaavasti teen saman alaluvussa 2.3. prosessikeskeisyydelle.

Ryhmälähtöistä käsikirjoittamista ja ryhmälähtöisiä esityksen valmistamisen työtapoja liittää yhteen se, että kummassakin on keskiössä ryhmä ja sen tavoitteellinen toiminta. Kollektiivi laatii yhdessä teoksen. Kumpaankin työtapaan liittyy kysymys, miten tekijyyttä jaetaan. Teatterikontekstissa kyse on usein erityisesti ohjaajan toimenkuvasta.

Usein devisingia koskevissa kirjoituksissa korostuukin ohjaajan toimenkuvan ja tekijyyden pohtiminen. Huomio keskittyy siihen onko ryhmällä ohjaaja ja minkälaista valtaa ohjaaja käyttää, kuinka tekijyyttä jaetaan ryhmälle ja toisaalta kuka toimintaa johtaa. Usein puhutaan ryhmän koollekutsujasta eikä ohjaajasta. Demokraattisuuden ihanne onkin ollut usean devising-tyyppisesti työskentelevän ryhmän lähtökohtana. Toisaalta useat tekijät painottavat selkeästi ohjatun prosessin etuja: turvallista ilmapiiriä tuottaa

materiaalia ja taiteellisen laadun parantumista, kun tekijät keskittyvät siihen, mitä parhaiten osaavat. (Manninen 2005, Kolu 2002, 131, Oddey 1994, 1, Heikkinen 2006, 40–41.) Kysymys ohjaajan toimenkuvasta ja siitä, miten päätökset tehdään, jakaa mielipiteitä. Se myös muodostaa työskentelyn rakenteen, mitä käsittelen luvussa 2.3.

Ryhmän päätösvallan ja demokraattisen päätöksenteon korostus juontuu deisingin eräästä juuresta, yhteisötaiteesta sekä 1950–60-lukujen yhteisöllisyyttä ja demokraattisuutta painottaneista poliittisista liikehdinnöistä läntisessä maailmassa Englannissa teatterissa haluttiin purkaa ohjaajan ja kirjailijan valtaa esiintyjiin ja korostaa työryhmän keskinäistä taitojen jakamista. Suomessa on puhuttu ryhmätekijyydestä, ”jossa kaikki ovat tasa-arvoisia toimijoita myös kokonaisuuteen ja rakenteeseen kohdistuvien valintojen suhteen” (Kolu 2002, 132).

Useissa lukemissani lähteissä korostuu demokraattisen päätöksenteon haastavuus varsinkin suurien työryhmien kohdalla. Usein ryhmätekijyyttä käytetäänkin tutuissa ja pienissä ryhmissä. Työskentely on usein mutkikasta ja ajoittain suunta epäselvä. Asioiden ratkominen keskustelemalla vie paljon aikaa. Useilla ryhmillä onkin ohjaaja, joka päätökset tekee. Usein varsinkin harrastajien parissa ohjaaja on usein se, joka työtapoja tuntee ja silloin hän myös korostetusti ohjaa toimintaa ja tekee päätöksiä.

Kirjoittamisen kentällä ajatus tekijyyden jakamisesta useammalle ihmiselle liittyy ainakin kahteen käsitteeseen: monitekiijyyteen ja yhteisölliseen kirjoittamiseen. Monitekiijyys liittyy varsinkin runouden ja proosan parissa syntyneeseen yksinäisen taiteilijaneron myyttiin. Sanataiteen saralla tämä yksinäisen neron myytti eli vahvana pitkään, vaikka mm. Jack Stillinger on osoittanut, että yhteen kirjoittajaan profiloituneiden romaanien, runoteosten ja näytelmien taustalla on ollut ajan saatossa vaikuttamassa lukuisia eri henkilöitä, lukijoita, kommentoijia, editoreja, kustannustoimittajia tai näyttelijäryhmä. Stillinger käyttää tästä ilmiöstä termiä monitekiijyys.

Näytelmien osalta monitekiijyys on ilmeistä, teatteri kun on ryhmätyötä. Ilmiö ei ole uusi. Esimerkiksi kirjoitetun näytelmän mestariksi nostettu Shakespeare ei piitannut lainkaan näytelmiensä painatuksista ja niistä on liikkunut vuosisatojen aikana lukuisia eri versioita. Lopulta on vain päätetty, mikä on oikea versio. (Stillinger 1991, 167-168.) On myös arvioitu, että monet Shakespearen ajan näytelmät ovat syntyneet kollektiivin työn tuloksena. (Riikonen 2004, 472.)

Stillingerin näkemys monitekijyydestä on hieman kärjistetty. Hän näkee esimerkiksi näyttelijäryhmän muokkaamassa kirjoittajan tekstiä samantyyppisenä ilmiönä kuin sen, että tekstiä kommentoi yksi ateljee-kriitikko. Stillingerin mukaan ne ovat vain saman ilmiön eri asteita. Yleisempi tapa nähdä asia on, että kirjoittaja tekee päätökset tekstin suhteen ja on näin ensisijainen tekijä. Kommentoijat tai tekstin muokkaajat ovat toissijaisia tekijöitä (Hakkarainen 2012,2). Päätösoikeus määrittää tekijyyden astetta samalla tavalla kuin ohjaajan asema devising-kontekstissa.

Kun kaikki kirjoitusprosessiin osallistuvat tuottavat aktiivisesti tekstiä, voidaan puhua yhteisöllisestä kirjoittamisesta. Outi Kalliopää kuvaa tätä kenttää gradussaan. Kalliopää toteaa, että yhteisöllisellä kirjoittamisella on muun muassa on tieteellisessä kirjoittamisessa pitkät perinteet. Tietyillä tieteenhaaroilla ei ole tavatonta, että artikkelin kirjoittajaksi on nimetty kirjoittajatiimi. Tämä ei tosin tarkoita, että kaikki kirjoittajat olisivat osallistuneet itse kirjoittamiseen samalla työpanoksella. Itse kirjoittamistyö on voitu organisoida monin tavoin.

Kalliopää siteeraa tutkija Mike Sharplesia, jonka mukaan yhteisöllinen kirjoittaminen ei eroa muista tiimityöskentelyn muodoista etuineen ja haasteineen. Yhteisessä kirjoitus-työssä hyvin toimiva ryhmä voi tuottaa paljon enemmän ja parempia tekstejä kuin yksin kirjoittavat yksilöt. Sharpelsin mukaan tällainen kollaboratiivinen kirjoittaminen edellyttää kuitenkin yleensä toiminnan tehokasta organisointia ja näin ohjaajan tai opettajan toimenkuva korostuu työskentelytavassa. (Kalliopää 2009, 19–20.)

Yhteisöllinen käsikirjoittaminen on läheinen termi yhteisölliselle kirjoittamiselle. Yhteisöllisen käsikirjoittamisen verkkotyökalu Noodin dramaturginen oppimateriaali - verkkosivusto määrittelee työskentelyn muodon perustuvan siihen, että yhteen tullut joukko ihmisiä laatii yhdessä käsikirjoituksen. Periaatteet ovat samankaltaiset kuin ryhmälähtöisellä käsikirjoittamisella: moninaiset prosessit ja työtavat sekä vaihtelevat vetäjän toimenkuvat. Yhden tekijän arvostuksen sijaan prosessit ovat moniäänisiä ja keskeinen piirre on se, että tekstit muokkautuvat eri tekijöiden työn kautta. Eri prosesseja yhdistää rakenne: aloitusvaihe, kehittelyvaihe ja materiaalin kokoaminen. (Yhteisöllinen käsikirjoittaminen.)

Käsitteet ryhmätekijyys, monitekijyys ja yhteisöllinen kirjoittaminen liittyvät toisiinsa, vaikka niissä eroja onkin. Kaikkia näitä käsitteitä yhdistää kysymys prosessin organisoinnista ja siitä, kuka tekee päätöksiä. Vastakkainasettelun sijaan näen hedelmälli-

sempänä ottaa huomioon, mitä erilaisia mahdollisuuksia tekijyyden jakamiseen ne tarjoavat kirjoittamisen prosessin ohjaajalle.

Yhteisölliseen kirjoittamiseen ja ryhmätekijyyteen liittyy vahvasti painotus tasavertaisesta työskentelystä koko prosessissa sekä tasa-arvoisesta päätöksenteosta (mm. Kalliopää 2009, 19.) Tämä on hyvä lähtökohta mutta myös haastava vaade esimerkiksi myöhemmin käsittelemissäni tapauksissa, joissa kaksikymmentä yläkoululaista pitäisi saada laatimaan käsikirjoitus kouluajan puitteissa kahden kuukauden aikana. Moniteki- jyyys tarjoaa puolestaan ajatuksen siitä, että eri henkilöt voivat vaikuttaa tekstiin monella eri tavalla, kuten lukemalla ja kommentoimalla tai editoimalla tekstiä. Näen että tämä periaate erilaisista tavoista osallistua kirjoittamisen prosessiin antaa ryhmän jäsenille oikeuden myös erilaisiin osallistumisen tapoihin. Joku voi olla kiinnostuneempi ideoi- maan kuin kirjoittamaan, joku voi puolestaan olla hyvä editoija. Kaikkien osallistujien ei tarvitse välttämättä osallistua kaikkiin työvaiheisiin samalla tavalla.

2.3 Ryhmäprosessi ja kirjoittamisen prosessi

Helena Sederholm kirjoittaa nykytaidetta laasti käsittelevässä kirjassaan: ”Taide on prosessi sekä tekijän, materiaalien että vastaanottajan kannalta.” (Sederholm 2000, 68). Pieta Koskenniemen mukaan prosessi tarkoittaa ryhmälähtöisissä työtavoissa en- nen kaikkea työskentelyn lähtökohtien toiminnallista työstämistä eteenpäin siten, että esitys muotoutuu tässä työssä ja esitys on korostetusti yksi prosessin vaihe. Ajatuksen tai teeman kehittyminen työskentelyn myötä voi tarkoittaa joko sitä, että harjoituspro- sessissa etsitään ilmaisua valitulle aiheelle tai sitä, että lopullinen aihe löytyy vasta pro- sessin myötä. Jälkimmäisessä ajatuksessa työskentelyn kautta uskotaan päästävän kiinni todempiin ajatuksiin tai luotetaan prosessin mahdollisuuksiin avata uusia mahdol- lisuuksia tai todellisuuden järjestyksiä. (Koskenniemi 2007, 49.)

Kun teos muotoutuu prosessin myötä, on työskentely ”epävarmuudessa kulkua”. Tätä epävarmuudessa työskentelyä ja keskeneräisyyden sietämistä helpottaa kuitenkin se, että käytännössä hyväksi havaitut työtavat vakiintuvat ja osa vaihtelee niin että ”aikaan ja paikkaan ja tekijöihin vahvasti sitoutunut prosessi [muotoutuu] omanlaisekseen”. (Koskenniemi 2007, 22–23.)

Devisingista lukemissani kirjoissa painotetaan usein, että päämäärältään avoin proses- si on haastava ja vaatii enemmän aikaa kuin perinteinen esityksen valmistaminen. Alli-

son Oddey kirjoittaa, että työtapa aiheuttaa usein ristiriitoja ja hämmennystä. Jumiutumisia tapahtuu aina aika ajoin. Tämän vuoksi hän suosiikin selkää työskentelyn struktuuria. Hän antaa yhdeksi keinoksi ongelmatilanteisiin työskentelyn rakenteen suunnittelun niin, että siihen on ennakolta asetettu aikaa rakenteen suunnitteluun, materiaalin muokkaamiseen ja tarkennukseen. (Oddey 1994, 167,199.)

Epävarmuuden asettaminen siedettävälle tasolle on ainakin omien kokemusteni mukaan oleellista. Olen ryhmälähtöisiä esityksiä ohjatessani pyrkinyt laatimaan selkeitä työskentelyn struktuureja ja näenkin toiminnan organisoimisen tiettyihin työvaiheisiin keskeisenä työskentelyn rakenteen osana. Olen tosin työskennellyt enimmäkseen harrastajien ja ei-ammattilaisten kanssa, mikä yleensä korostaa ohjaajan toimenkuvaa prosessin johtajana.

Sanna Heikkinen tekee devising-työtapoja käsittelevässä gradussaan ohjaajan toimenkuvan perusteella jaon yksi- ja moniäänisiin prosesseihin. Ensimmäisessä toimii yksi ohjaaja, joka laittaa prosesseja liikkeelle tai hallitsee syntymässä olevaa kokonaisuutta. Jälkimmäisessä ei ole yhtä ohjaajaa, vaan kaikkien ryhmänjäsenten mielipiteet ovat samantarvoisia. Päätökset tehdään demokraattisesti. (Heikkinen 2006, 40-41.) Koskenniemi puolestaan suomentaa termin devising kahdella tavalla: ryhmälähtöinen sekä ryhmä- ja prosessikeskeinen työtapa. Ensimmäisessä ”ryhmä todella luo käsikirjoituksen vaikka sen kokoaisi ohjaaja ” ja jälkimmäisessä ”lähtökohtana on ohjaajan tai taiteellisen suunnitteluryhmän visio, joka työstetään prosessissa ja esiintyjäryhmällä on keskeinen panos esityksen muotoutumisessa”. (Koskenniemi 2007, 22.) Linjaus sen välillä johtaako ohjaaja toimintaa vai ei, määrittää näissä näkemyksissä vahvasti myös sitä, voidaanko puhua ryhmälähtöisyydestä tai devisingista.

Oleellista ohjaajan toimenkuvan määrittelyssä ei ole luokittelu sinänsä, vaan toiminnan pitäminen selkeänä koko ryhmälle. Se tekeekö päätöksiä ohjaaja vai työryhmä määrittää työskentelyn rakennetta. Epäselvyydet tässä ovat aiheuttaneet ongelmia joissakin ryhmälähtöisissä prosesseissa, joissa olen ollut osallistujana, joten pyrin ohjatessani selkeään työskentelyn rakenteeseen.

Kun ryhmälähtöisissä työtavoissa korostetaan esityksen syntymistä ryhmätyön prosessissa, on kirjoittamisen kentällä jo pitkään vaikuttanut prosessikirjoittamisen käsite. Perinteisessä prosessikirjoittamisen mallissa kirjoitustyö nähdään kahdeksanvaiheisena prosessina, jossa valmista tekstiä ei vaadita heti ja kirjoittajalle annetaan aikaa val-

mistautumiseen, aineiston käsittelyyn, luonnosteluun ja muokkaamiseen. Myös tekstin julkaisu ja arvio julkaistusta työstä ovat tärkeitä prosessin vaiheita. Työvaiheiden välissä kirjoittajat saavat aina sekä vertaispalautetta että opettajan antamaa palautetta. Opettaja osallistuu prosessiin vahvasti ja opettajan työroolissa painottuu kirjoittamisen ohjaaminen ja kannustaminen. (Kalliopää 2009, 25-26.)

Perinteisessä prosessikirjoittamisen työskentelyn kaari nähdään kuitenkin vahvasti lineaarisena, ja mallia on parannellut mm. Mikea Sharples. Sharplesin mallissa työvaiheet voivat olla syklisiä ja vaiheiden välillä voi tapahtua liikettä eteen tai taaksepäin. Kirjoittaminen taas koostuu kolmesta ydintoiminnosta, suunnittelusta, työstämisestä ja uudelleentarkastelusta. Kirjoittaminen voi alkaa mistä tahansa toiminnosta, eikä prosessi välttämättä missään vaiheessa pysähdy, vaan kirjoitettu teksti saattaa olla aina sysäys uuteen prosessiin. Keskeinen haaste opettajalle Sharplesin mallissa onkin se, että kukin kirjoittaja etenee täysin omaa, ennakoimatonta polkuaan pitkin. Prosessi vaatiikin runsaasti ohjausta ja aikaa. Tosin Sharples suosittaa erilaisten rajoitusten, kuten aiheen tai genren, asettamista kuhunkin työvaiheeseen. Rajaukset ohjaavat ryhmän toimintaa. (Kalliopää 2009, 26.)

Myös devising-prosessiasta on tehty useita mallinnoksia, jotka jakavat työskentelyn lineaarisiin vaiheisiin. Ne ovat periaatteiltaan hyvin samanlaisia kuin Sharplesin syklinen prosessikirjoittaminen. Malleissa toistuu kaksi isompaa osaa: esityksen rakentaminen ja harjoitteluvaihe. Esityksen rakentamisessa toistuvat lähtökohta tai aloitusvaihe, jossa määritetään työskentelyn tavat ja rakenne sekä lähtökohta. Aloitusta seuraa prosessoinnin vaihe, eli materiaalin tuottaminen valitusta lähtökohdasta ja sen kehittäminen eri työtavoin. Omana vaiheenaan on nähty myös esityksen kokoonpanoon tai kompositioon liittyvät valinnat. Harjoitteluvaiheessa esitys muodostetaan perinteisen teatterityön tapaan. (Koskeniemi 2007, 17; Heikkinen 2006, 59-60; Kolu 2002, 130; Kjølner 2001, 1-6.)

Prosessoinnin voi nähdä jatkuvan kaikkien työvaiheiden ajan, joissain tapauksissa myös esityksen jälkeen voidaan edelleen tuottaa ja työstää uutta materiaalia esityksen uusien versioihin. Työvaiheiden välillä käydään ryhmän kesken dramaturgista keskustelua, jossa pohditaan näyttämötoimintaa, erilaisia kerronnallisia mahdollisuuksia ja sitä, miten erilaiset näyttämölliset elementit linkitetään yhteen taiteelliseen järjestykseen (Koskeniemi 2007, 17; Heikkinen 2006, 59-60; Kolu 2002, 130; Kjølner 2001, 1-6.) Usein ryhmät arvioivat tuotettua materiaalia esimerkiksi katsomalla tallennettuja impro-

visaatioita tai keskustelemalla eri vaihtoehdoista työskentelyn lomassa. Esimerkiksi Allison Oddeyn näkee, että kokoonpanon selkeyttämiseen tarvitaan usein joku ulkopuolinen katsoja. (Oddey 1994. 199.)

Näiden laajempien työvaiheiden alla on nähdäkseni tarkemmat työskentelyn struktuurit, joita ovat konkreettinen työskentelyn lähtökohta ja tavoite, ryhmätyöskentelyn rakenne sekä itse työtavat ja työskentelyrytmi. Nämä asiat ovat oleellisia myös kirjoittamisen prosessin kannalta.

Yhtä lailla esitykseen tähtäävissä kuin käsikirjoitukseen tähtäävissä prosesseissa näen tärkeäksi sen, että aihe tai lähtökohta elää ja muovautuu työskentelyn myötä. Kirjoitus-työssä tämä tapahtuu pääsääntöisesti ideoimisen ja kirjoittamisen prosessissa. Työvaiheet voivat olla syklisiä ja kirjoitettu teksti voi toimia aina uuden tekstin lähtökohtana. Lineaaristen työvaiheiden rajaus sekä tehtävänannot kuitenkin helpottavat kokonaisuuden hahmottamista.

2.4 Ryhmälähtöisen käsikirjoittamisen ohjaaminen

Ryhmälähtöinen käsikirjoittaminen korostaa yhdessä kirjoittamisen prosessia, ryhmässä valitun lähtökohdan työstämistä yhteiseksi tekstiksi. Kuten edellisissä luvuissa on tullut ilmi, kysymys prosessin ohjaajan toimenkuvasta liittyy myös ryhmälähtöiseen käsikirjoittamiseen. Periaate on nähdäkseni samanlainen kuin esitykseen tähtäävissä prosesseissa. Työskentely voidaan organisoida hyvin eri tavoin. Prosessin liikkeelle laittaja voi selkeästi määrittää työtavan, työrytmin ja lähtökohdan tai työskentely voi olla yhteisöllisempää tai enemmän ryhmätekiäjäyttä lähestyvää yhdessä neuvottelua.

Omat kokemukseni ryhmän yhteisen kirjoittamisen ohjaamisesta sekä aiheesta lukemani kirjallisuus on sisältänyt aina vaiheen, jossa prosessin ohjaaja tai ohjaajat tekevät valintoja ryhmän puolesta. Ohjaaja on puuttunut käsikirjoituksen muotoutumiseen vähintäänkin kokonaisrakenteen laatimisen työvaiheessa. Tämä johtuu osaltaan siitä, että kaikki omat kokemukseni sekä lukemani tapaukset ovat koskeneet harrastajien tai ei-ammattilaisten kanssa tehtyjä kirjoitustöitä. Kun ammattilaiset kirjoittavat työpareina tai pienissä ryhmissä he voivat laatia omat sopimuksensa työskentelynsä. Mikään ei estä toimimasta täysin ryhmätekiäjäyden periaatteiden mukaan. Ei-ammattilaisten kanssa työskentelyn tausta kuitenkin määrittää tämän työn yhteydessä pohtimaani ryhmälähtöistä kirjoittamista.

Metropoliassa dramaturgiaa opettanut Sussa Lavonen määrittelee myös ryhmäkirjoittamisessa keskeiseksi sen, kuka ratkaisuja tekee. Omaksi tehtäväkseen ohjaajana hän määrittelee tehtävänantojen antamisen, innostamisen ja erilaisten dramaturgisten ehdotusten tekemisen kirjoittajille. Lavonen kuvaa prosessin ohjaamista siten, että ensin ohjaajan tehtävä on sytyttää ryhmä kirjoittamiseen ja myöhemmin tämä siirtyy taustalle, rationaalisemman valikoijan ja ehdotusten tekijän työroolin. Lavonen tosin painottaa, että hän ei tee valintoja, vain ehdottaa niitä ryhmälle. Kirjoittamisen ohjaamisessa keskeisiksi asioiksi nousevat prosessin alkuvaiheessa muun muassa kirjoittamisen esteiden poistaminen, kannustaminen ja se, että kirjoittaja kokee saavansa palkinnon työn tuloksista. Rakenteen laatiminen on Lavosen mukaan prosessin taitekohta ja ohjaajan vastuulla on tehdä ratkaisu, koska tähän työvaiheeseen edetään (Erilaisia käsikirjoituksia Metropoliassa.)

Näen Lavosen kuvauksessa saman asian, jonka olen itse havainnut. Ryhmälähtöisen käsikirjoittamisen ohjaaminen sisältää ainakin kahdenlaatuista ohjaamista: prosessin ohjaamista sekä kirjoittamisen ohjaamista. Kirjoittamisen ohjaamisen kohdalla uskon itsekkin prosessikirjoittamisen palautteenannon periaatteiden mukaan kannustavan ja innostavan palautteen antamiseen teksteistä. Myös Lavosen suunnannäyttämisen periaate on nähdäkseni tärkeä osa ryhmän kirjoitustyön ohjaamista.

Koska työn tavoite on laatia ryhmässä käsikirjoitus, myös ryhmän ja prosessin ohjaaminen nousevat tärkeämmiksi kuin siinä tapauksessa, jos kukin ryhmän jäsen työstää omaa tekstiään. Henkilökohtaisen kirjoittajaidentiteetin sijasta huomio on ryhmän tuottamassa materiaalissa. Yksi tapa mieltää yhteinen teksti on etäännyttää se Forced Entertainment –ryhmän tapaan puhua syntymässä olevasta esityksestä itsenäisenä oliona (Etchells 1999, 62). Kun yhdessä tuotetun tekstin näkee tekijöistä irrallisena oliona tai entiteettinä, voi tälle otukselle helpommin esittää kysymyksiä siitä, millainen se on, mitä se tarvitsee, mitä siinä on ehkä liikaa tai liian vähän.

Kuten olen tuonut esille, prosessin ohjaajan työrooli määrittää työskentelyn rakennetta. Erilaisia ohjaajan positioita kirjoitusprosessiin tarjoaa muun muassa teatteriohjaajan toimenkuvaan viime vuosina kehittyneet vaihtoehtoiset tavat hahmottaa työnkuvaa. Koskenniemi luonnehtii ohjaajan erilaisia toimenkuvia seuraavilla metaforilla: kättilö, opas kanssakulkija ja ulkopuolinen silmä (Koskenniemi 2007, 68).

Nämä metaforat antavat monia mahdollisuuksia prosessin ohjaajan toimenkuvan määrittämiseen ja sitä kautta työskentelyn rakenteen määrittelyyn. Toisaalta myös vahva ja selkeä johtaminen on useiden työtavoilla työskennelleiden toive. Painavia perusteluja ryhmässä kirjoittamisen organisoinnin selkeyden ylläpidosta esitti dramaturgi Jani Manninen vuonna 2005, kun haastattelin häntä kirjoittajan toimenkuvaa devising-tyyppisissä prosessissa käsitellyttä graduani varten. Mannisen tuolloin esittämät kysymykset ryhmäkirjoittamisen organisointia koskien antavat hyvän pohjan työskentelyn struktuurin selkeänä pitämiseen.

1.) Tilaaja. Kuka ottaa materiaalin järjestäjän roolin? Kuka asettaa oletusarvot sille mitä halutaan? 2.) Tehtävänanto. Jonkun on hyvä tilata jotain. Esim. tarkkaan rajattu aihe on parempi kuin "mitä vaan". 3.) Olosuhteet. Millaisissa olosuhteissa yhdessä kirjoittamista tehdään? Keiden kanssa? 4.) "Tulos". Millaista tulosta ryhmän kirjoittamistyöltä odotetaan? Miten sitä puretaan? 5.) Jatkotoimenpiteet. Miten materiaalia työstetään edelleen? (Manninen haastattelu 15.12.2004.)

Kirjoitustyön lähtökohdan määrittäminen, materiaalin järjestäminen, tehtävänanto, odotetut tulokset ja työskentelyn tulosten purkaminen ja jatkotyöstäminen liittyvät kaikki työskentelyn struktuuriin. Manninen painottaa selkeän ohjauksen tuottavan ilmapiirin, jossa kirjoittaja voi turvallisesti tuottaa tekstiä, kun voi luottaa siihen, että joku vastaa jatkotoimista (Manninen haastattelu 15.12.2004.)

Tärkeiksi piirteiksi ryhmälähtöisen käsikirjoittamisen kohdalla nousevat samat teemat kuin ryhmälähtöisen esityksen ohjaamisessa. Selkeät työskentelyn puitteet ja turvallinen ilmapiiri antavat varmasti hyvän pohjan ryhmässä kirjoittamiselle. Tämä piirre voi nousta kirjoittamistyössä vielä tärkeämmäksi, sillä kun pääasiallinen toiminnan muoto on kirjoittaminen, voi tekstimassaan herkästi hukkuu. Keskeiseksi nousee kysymys, kuinka kirjoittajien työtä linkitetään toisiinsa. Esittelen löytämiäni ratkaisuja tähän kysymykseen seuraavassa luvussa.

Vaikka olen vahvasti määrittänyt ohjaamissani kirjoitusprosesseissa työskentelyn puitteet, ei minulla ollut jotakin tiettyä visiota, jota kirjoittajaryhmän tulisi toteuttaa. Pikeminkin näen tehtäväkseni helpottaa tehtävänannoilla kirjoittamista, auttaa tuomaan tekstiin tasoja ja ennen kaikkea prosessia koskevilla valinnoilla luoda turvalliset ja selkeät työskentelyn puitteet ryhmälle. Kannatan selkeää ohjaajan toimenkuvaa. En näe sitä, että teen valintoja ryhmätyön helpottamiseksi, laitan tehtävänannoin liikkeelle prosesseja ja annan ehdotuksia käsikirjoituksen suunnasta, muuttavan työskentelyä yksinääniseksi. Toimin nähdäkseni enemmän kättilön ja oppaan työroolissa.

Olen ottanut erilaisia painopisteistä ohjaajan työroolissa ja näin laittanut liikkeelle työskentelyä, antanut palautetta ja toiminut suunnannäyttäjänä prosessin eri vaiheissa. Demokraattisuutta hedelmällisempänä näen monitekijyyteen nojaavaan ajatuksen siitä, että työskentely sallii kirjoittajille myös mahdollisuuden osallistua eri tavoin prosessin eri vaiheisiin.

Seuraavaksi esittelen jo mainitsemani tapausesimerkin prosessikuvauksen kautta. Tämä esimerkki koskee ryhmälähtöisen käsikirjoittamisen konseptin kehitystyötä. Se tarjoaa kuvauksen menetelmän sovelluksesta teatteri-ilmaisunohjaajan työkentällä. Nostan esiin erityisesti käytännön raamit työskentelyyn ja keskeisiä ohjaajan valintoja ja prosessien työvaiheita..

3 Kirjoitetaan näytelmä – konseptin synty ja kehitys

Kuten olen todennut, ryhmälähtöinen käsikirjoittaminen tarkoittaa erilaisia työtapoja, joilla ryhmä voi tuottaa yhdessä käsikirjoituksen. Käytännön sovelluksia voi siis olla lukuisia. Yksi kehittämäni työskentelyn konsepti on Helsingin Kaupunginteatterin Kirjoitetaan näytelmä –projektit. Projektit ovat osa Helsingin Kaupunginteatterin yleisötyötä. Projekteihin valitaan hakemusten perusteella kolme pääkaupunkiseudun yläkoulu- ja lukioryhmää. Kukin ryhmä laatii reilun kahden kuukauden aikana noin 15 - 20 sivua pitkän pienoisenäytelmän. Toimenkuvaani on kuulunut konseptin suunnittelu ja kehitys yhdessä Helsingin Kaupunginteatterin yleisötyöntekijän kanssa ja kirjoitustyön ohjaaminen yhteistyössä koulujen opettajien kanssa. Työskentely tapahtuu pääosin Kaupunginteatterin kehittämällä yhteisöllisen kirjoittamisen verkkotyökalu Noodilla. Projektin päätteeksi Helsingin Kaupunginteatterin näyttelijät lukevat kaikki kolme näytelmää lukudraama-tilaisuudessa. Yleisönä ovat kaikki projektiin osallistuneet luokat tai ryhmät.

Kirjoitetaan näytelmä –projekteja on järjestetty tähän mennessä kolme kappaletta ja neljäs alkaa keväällä 2013. Tällä nimellä työskentelyyn on siis osallistunut yhdeksän koululuokkaa. Konseptin pilotti toteutettiin Noodin kehitysvaiheessa, jolloin mukana oli myös kolme koululuokkaa. Tavoitteeni on kuvata mallin kehittymistä työskentelyn myötä havaitsemieni haasteiden kautta. Esittelen luvussa projektin taustat ja tavoitteet ja siihen liittyvät erityispiirteet prosessin ohjaajan näkökulmasta. Keskeisiä erityispiirteitä

ovat työskentely kouluympäristössä, Noodin käyttö kirjoitusalueena ja yhteistyö opettajien kanssa.

3.1 Noodi ja Helsingin Kaupunginteatterin yleisötyö

Noodi kehitettiin osana Metropolia Ammattikorkeakoulun hallinnoimaa, Metropolian, Helsingin kaupunginteatterin ja Mediakulttuuriyhdistys m-cultin EU-rahoitteista yhteishanke Mediesta. Hankkeen verkkosivuilla hankkeen taustaa kuvataan näin: ”MEDIOS-projektin tavoite on kehittää avoimen lähdekoodin ohjelmia, sosiaalista mediaa ja digitaalisen tarinankerronnan menetelmiä hyödyntäviä matalan kynnyksen tuotantomalleja kulttuuri-, sivistys- ja hyvinvointialojen työkaluiksi aktiivisen kansalaisuuden tukemiseen” (Osallistavan median menetelmien ja työkalujen kehittämishanke.)

Noodi oli siis yksi osa-projekti Medios-hankkeessa. Työkalun kehittämisestä vastasi Helsingin Kaupunginteatteri (jatkossa HKT). Noodin tavoite on innostaa erityisesti nuoria luovaan, yhteisölliseen käsikirjoittamiseen verkon välityksellä. HKT:ssa virisi jo vuonna 2007 tavoite saavuttaa nuoria, jotka eivät ole aktiivisia teatterinharrastajia ja saada heidät kiinnostumaan teatterista. Tämän vuoksi toiminnan muodoksi valittiin käsikirjoittaminen. Verkkotyökalu nähtiin hyvänä välineenä tämän tavoitteen saavuttamiseen ja Medios-hanke oli sopiva väylä toteuttaa idea.

Noodi julkaistiin 26.8.2010. Ensimmäinen Noodilla kirjoitettu näytelmä Free hugs sai myös ensi-iltansa samana päivänä Studio Pasilassa. Free hugsin kirjoitti joukko internetistä rekrytoituja nuoria. Kirjoitustyötä ohjasi työkalua kehittänyt dramaturgi-ohjaaja Emma Puikkonen ja esityksen ohjasi Metropolian teatteri-ilmaisunohjaajille Pieta Koskenniemi. Noodin julkaisemisen aikoihin aloitin työt Medios-hankkeessa toimenkuvanani Noodin kouluttaminen eri kohderyhmille, lähinnä opettajille ja kulttuurialan työntekijöille.

Noodia on sittemmin käytetty muissakin yleisötyön projekteissa. HKT:ssa sai 6.11.2012 ensi-iltansa 15:15 –näytelmä, jonka oli kirjoittanut neljä suomalaista ja neljä berliiniläistä nuorta. Työskentely oli osa kansainvälistä Young Europe II -hanketta. Noodia on käytetty myös muun muassa Kansallisteatterin Sankarilliset-esityksen käsikirjoittamisessa. Kirjoitetaan näytelmä –projekteja on järjestetty HKT:ssa kolme ja neljäs on alkamassa keväällä 2013. Myös Noodin vapaa käyttö on runsasta. Tammikuussa 2013 työkaluun on rekisteröitynyt 319 ryhmää ja 2023 käyttäjää.

Itse työkalu koostuu viidestä ydinosasta. Oma Noodi –sivulle ryhmän vetäjä voi tiedottaa eri asioista ja luoda tehtäviä ryhmälle. Sivulla on myös mahdollisuus ryhmänjäsenten viesteihin ja keskusteluihin. Kirjoituspöytä on puolestaan tekstieditori, jolla voi kirjoittaa tekstejä kolmeen kategoriaan (ideoita, hahmoja ja tekstejä). Nämä tekstit julkaistaan kirjoittajaryhmän nähtäväksi ja kommentoitavaksi Kaikki tekstit –sivulle. Kaikki tekstit –sivulla tekstit järjestyvät samoihin kategorioihin kuin kirjoituspöydällä. Tällä sivulla tekstejä voidaan organisoida, kommentoida, versioda ja niistä voidaan myös laatia rakenne –työkalulla rakenne-ehdotus. Tämä rakenne-ehdotus tulee näkyviin Käsikirjoitusversio –sivulla, jossa sitä voidaan kommentoida ja versioda. Viides osa on työkalusta irrallinen Oppimateriaali-verkkosivu, josta löytyy dramaturgista tukea yhteisölliseen käsikirjoittamiseen.

Kokemukseni mukaan Noodin keskeinen etu on keskittää ryhmäkirjoittaminen yhteen paikkaan ja mahdollisuus nopeasti ja helposti tuottaa tekstejä ja kommentoida niitä versioda toisten kirjoittajien tekstejä sekä järjestää eri teksteistä yksi kokonaisuus. Yksi keskeinen etu on dokumentaation helppous. Kaikki tuotetut tekstit säilyvät Noodissa ja niitä voi käyttää helposti jatkotehtävien materiaalina. Työkalun haittana ovat olleet tekniset ongelmat, jotka ovat tosin enää hyvin harvinaisia.

3.2 Kirjoitetaan näytelmä –projekti

Ensimmäinen Kirjoitetaan näytelmä –projektin konseptin mukainen työskentelyjakso toteutettiin Medios-hankkeen loppuvaiheessa keväällä 2011. Vastasin tuolloin konseptin suunnittelusta HKT:n yleisötyöntekijän kanssa sekä kahden ryhmän ohjaamisesta. Kokemus oli hyvä ja HKT päätti jatkaa projekteja osana yleisötyötään.

Yleisötyössä konsepti sai nimekseen Kirjoitetaan näytelmä -projekti. Konseptin pääpiirteet pidettiin samoina: kolme yläkoulu- ja lukioluokkaa kirjoittaa pienoisenäytelmän pääosin Noodissa ja tuotos julkistetaan lukudraamassa HKT:n tiloissa. Kolme pienoisenäytelmää oli sopiva määrä yhteen lukudraamaan ja se tuntui myös olevan helposti hallittava kouluryhmien määrä. Käyntieni määräksi asetettiin ensin vain projektin aloitus kouluissa mutta vuosien varrella käyntien määrä on kasvanut kolmeen kahdesta syystä. Kolme käyntiä jäsentää kokonaisprosessin selkeäksi ja ennen kaikkea käynnit tukevat kirjoittamisen kriittisiiksi havaitsemia vaiheita: aloitusta, kokoonpanon vaiheetta sekä viimeistelyä.

Työskentely jakaantuu kahteen tai kolmeen osa-alueeseen riippuen siitä onko kyseessä lukio vai peruskoulu. Kummassakin tapauksessa työ jakaantuu vieriluihini koulussa ja Noodissa kirjoittamiseen sekä peruskoulujen kohdalla opettajan johdolla kirjoittamiseen kouluajalla. Kun kontaktikerrat toteuttaa opettaja, myös yhteistyö opettajan kanssa on oleellista. Tavoitteemme on ollut HKT:n kanssa osallistaa opettajia mahdollisimman paljon prosessiin. HKT:n kannalta oleellista on se, että opettajille todella tulee valmiudet käyttää Noodia myös jatkossa ja minun kohdallani kyse on välttämättömästä yhteistyöstä, koska tapaan ryhmän vain kolme kertaa. Vierailujen tavoite on myös projektien myötä kehittynyt Noodin teknisestä haltuunotosta kohti kirjoitusprosessin kokonaisvaltaisempaa tukemista. Työaika pienoisnäytelmän kirjoittamiseen on reilut kaksi kuukautta. Kirjoitusprosessin päätepiste on tekstin julkaisu lukudraamassa ja vertaisarviointi muilta osallistujaryhmiltä, näyttelijöiltä sekä HKT:n muilta edustajilta. Lukudraama toimii siis prosessikirjoittamisen työvaiheiden mukaisesti tekstien julkistamisena ja arviointina.

Projektien tilaajan, HKT:n, tavoite on innostaa nuoria teatterin pariin ja erityisesti kirjoittamisen pariin. Lähtökohta on ollut se, että oppilasryhmä saa kirjoittaa näytelmän haluamastaan aiheesta, eikä lähtökohtaa rajoiteta. Oletus lopputuloksesta on ollut 15–20 sivun pituinen pienoisnäytelmä. Määritelmällisesti näytelmä on luettavaksi ja esitettäväksi tarkoitettu teksti. Lukudraamaan on ollut käytettävissä eri vuosina neljästä kuuheen näyttelijää. Näytelmän pituus ja käytettävissä ollut näyttelijämäärä ovat antaneet raamit näytelmälle. Reilun kahden kuukauden aikana koululuokka pystyy niukemmillaikin aikaresursseilla kirjoittamaan pienen näytelmän.

Käytännössä yhteistyö tapahtuu opettajien kanssa. HKT tiedottaa uudesta projektista ja opettajat hakevat luokkansa tai lukioryhmänsä kanssa mukaan. Valinnan olemme tehneet yhdessä HKT:n yleisötyön vastaavan kanssa. Valintakriteereinä on ollut opettajien perustelu oman ryhmänsä sopivuudesta työskentelyyn, käytettävissä oleva aika ja lisäksi myös sosiaaliset perusteet. Mukaan on pyritty ottamaan aina yksi ryhmä, jossa on arvioitu olevan erityinen sosiaalinen tarve yhteisölliselle taideprojektille. Tällaisia ovat olleet muun muassa yläkouluryhmät, joissa on ollut paljon maahanmuuttajia tai erityisoppilaita.

Tiukat aikaraamit määrittävät myös ohjaajan toimenkuvaa. Kun aikataulu on tiukka, ei kaikkia asioita voi neuvotella ryhmän kanssa. Tiukka aikataulu aiheuttaa hankausta

ryhmälähtöisyyteen kuuluvan aiheen etsimisen ja muokkaamisen tarvittavan ajan kanssa. Kirjoitetaan näytelmä -projekteissa työskentelyn rakenne onkin ollut vahvasti ohjaajan määrittämää. Työrytmi pitää määrittää selkeästi. Struktuuri luo turvan ja muodon työskentelylle. Kun on selvillä, että itsenäisesti työskentelevällä lukioyryhmällä kirjoitustehtäviä on kaksi viikossa ja niiden deadlinet ovat aina maanantaisin ja torstaisin tai peruskoulun puolella tehtäviä tehdään opettajan johdolla kouluajalla kerran viikossa, työrytmin selkeys mahdollistaa sen, että voin ohjata työskentelyn suuntaa aina syntyvän materiaalin mukaan. Pääasia on, että työrytmi ja kunkin viikon tehtävien tavoitteet ovat selkeät.

3.3 Rautalankamalli

Kun kirjoittamisen lähtökohtana on moniäänisyys ja moninäkökulmaisuus, korostuu näkemykseni mukaan samalla prosessinhallinta ja työn kokonaisuuden hahmottaminen. Kouluympäristön niukkojen aikaresurssien sekä verkkotyöskentelyn ison osuuden vuoksi olen kehittänyt selkeärajaisen prosessimallin ja sen sisälle menetelmän, joka pyrkii yhdistämään ryhmälähtöisyyden ja vahvan työskentelyn struktuurin. Malli koostuu kirjoittamisen vaiheista ja tehtävätyyppien kuljettamisesta sen alla. Kutsun mallia rautalangaksi. On tarpeen huomauttaa, että työn voisi toki jäsentää jollakin toisellakin tavalla. Rautalanka on vain yksi malli.

Työvaiheita on neljä:

1. Aloitusvaihe
2. Kirjoittaminen
3. Kokoonpano
4. Viimeistely
5. Lukudraama

Aloitusvaiheessa työskentely käynnistetään. Ryhmän ja opettajan kanssa sovitaan työskentelyrytmi ja käydään työtapa läpi. Sen jälkeen aloitetaan kirjoitustyö ideoimalla tai määrittelemällä lähtökohtaa. Kirjoittamisen vaiheessa lähtökohtaa työstetään eteenpäin ja tehdään välillä analyysia siitä, mitä on jo tehty ja mihin suuntaan halutaan mennä. Kokoonpanon vaiheessa tehdään kokonaisrakenteeseen liittyvät valinnat. Lopetusvaiheessa käsikirjoitus työstetään valmiiksi. Työskentelyn päätepisteenä ja tekstien julkaisutilaisuutena toimii lukudraama.

Kirjoitustehtävien osalta olen laatinut kuuden kohdan kaavan.

1. Aiheen valintaan liittyvät tehtävät.
2. Henkilöhahmon kirjoittaminen valitun idean pohjalta.
3. Henkilöhahmojen pohjalta kirjoitetaan tilanteita, kohtauksia ja hahmotelmia kokonaisuudesta.
4. Valitaan käsikirjoitukseen mukaan tulevat henkilöt, kohtaukset tai tarina.
5. Rakenteen suunnittelu kirjoitetun materiaalin pohjalta.
6. Käsikirjoituksen viimeistely.

Kirjoitustehtävät sijoittuvat työvaiheisiin hieman eri tavoin, riippuen ryhmistä. Rautalan-kamallissa aloitusvaiheeseen kuuluu aiheen valintaan liittyvät tehtävät. Kirjoitusvaiheeseen tehtävätyypit 2. ja 3. Kokoonpanovaiheeseen tehtävätyypit 4. ja 5. Kuudennessa tehtävätyypissä teksti kirjoitetaan kokonaiseksi, muokataan, kirjoitetaan tarpeen mukaan uutta ja editoidaan tekstiä.

Mallin aikana vaihtelevat yksilötehtävät, joita tekevät kaikki osallistujat sekä pienryhmyt. Muiden kirjoitusten lukeminen ja kommentointi kuuluvat olennaisena osana työskentelyyn. Oleellinen osa työskentelyä on myös minun oppilaille antama henkilökohtainen palaute tehtävistä. Minun on mahdotonta kommentoida perusteellisesti kaikkia tekstejä mutta varsinkin alkuvaiheessa näen tärkeäksi osoittaa jokaiselle kirjoittajalle, että heidän tekstinsä huomataan ja niistä löydetään jotakin hyvää ja kehittämisen arvoista. Palautteeni toimii myös muille oppilaille palautteen mallina sekä myös suunnantajana kyseisten tekstien kehittymismahdollisuuksiin.

Eri tehtävätyypit voivat olla eri järjestyksessä tai koko kirjoitusprosessin voi toteuttaa toisella tavalla. Olen luovan kirjoittamisen työpajoissa aloittanut mm. siten, että ensin määritellään yhdessä aika, paikka ja tässä paikassa eläviä ihmisiä. Kukin kirjoittaja valitsee yhden henkilön. Sitten päätetään yksi iso tapahtuma, jonka tulee myöhemmin linkittyä kaikkien henkilöiden tarinaan. Tapahtuma yhdistää sitten eri henkilöt. Kirjoitustyö on edennyt prosessimaisesti, jossa aina välillä luetaan tuotoksia ja keskustellaan teksteistä ja niiden syntyvistä yhteyksistä.

Myös ryhmä voi itse suunnitella kirjoitusprosessin. Käytännössä kuitenkin olen huomannut, että harvoilla oppilailla on juuri mitään käsitystä siitä, mikä on näytelmä. Tässä tapauksessa ohjaajan rajaukset ja valinnat auttavat työskentelyä. Jos kirjoitustyö taas

lähtee liikkeelle tietyn aiheen tai selkeärajaisten genren ideasta, muotoutuvat työskentelyn periaatteet hieman erilaiseksi.

3.4 Tehtävänannot

Tehtävänannot ovat oleellinen osa kaikkea ryhmän ohjaamista. Noodityöskentelyssä tehtävänantojen merkitys korostuu entisestään, sillä työ painottuu etäohjaukseen. Esimerkiksi kasvokkain tapahtuvia ryhmäkeskusteluja ei voi käydä. Näin tehtävänannot ovat tärkein väline kuljettaa prosessia eteenpäin. Annan toki myös palautetta kirjoitetuista teksteistä mutta tehtävänannot ovat kuitenkin pääasiallinen tapa, jolla osallistun käsikirjoituksen synnyttämiseen. Ne ovat Kolun mainitsemia käsikirjoitustekoja. Tehtävänannot ovat myös keskeinen kommunikaatio opettajan minun välillä.

Kun kirjoitusprosessi on pitänyt organisoida tehtävänannoilla isoille ryhmille, olen kohdannut vaikeuksia. Vaikeudet ovat liittyneet ohjaajan toimenkuvaan, ja vallon käyttämiseen. Toisin sanoen siihen, kuka päätöksiä tekee, jos tavoite on työskennellä ryhmälähtöisesti. Kun koululuokassa saattaa olla 23 oppilasta, ei asioista voi hirveästi neuvotella. Kuinka siis rajata työskentelyä ja pitää se samalla avoimena? Yksittäisen tehtävänannon merkitys on myös suuri, sillä oppilaat eivät voi kysyä tarkentavia kysymyksiä kuten kontaktitilanteessa. Varsinkin verkkoon painottuneissa lukior ryhmien työskentelyssä, jossa opettajakaan ei näe ryhmää, tehtävä on mikä on, eikä sitä voi selittää sen enempää.

Ensimmäisessä Kirjoitetaan näytelmä –projektissa luin kaikki kymmenien oppilaiden kirjoittamat tekstit huolella läpi, kommentoin niitä ja mietin melko kuumeisesti, kuinka ohjata prosessia aina kunkin tehtävän jälkeen eteenpäin. Työskentelyn organisoinnin vaihtoehtoja tuntui aina olevan lukemattomia. Parhaan mahdollisuuden etsiminen vei aikaa ja energiaa.

Kävin ensimmäisen projektin päätyttyä kaikki antamani tehtävänannot läpi ja huomasin siellä tiettyjä trendejä. Ensimmäiset ideointi- ja kirjoitustehtävät olivat olleet järjestään yksilötehtäviä.. Kun henkilöhaamot oli valittu, edettiin pari- tai pienryhmätehtäviin, joko niin, että pienryhmät suunnittelivat valittujen henkilöiden tarinoita tai tapahtumien järjestystä. Yhdessä luokassa olin käynyt vetämässä opettajan pyynnöstä kokonaisuusehdotuksen laatimisen työpajan. Luokkakäynnin yhteydessä olin ohjeistanut pienryhmät jatkamaan valitun tarinan kirjoittamista pienryhmissä, vastuualueinaan tarinan alku-

keski- ja loppuosan aukikirjoittaminen. Aloin hahmottaa kuinka ison ryhmän kirjoitusprosessin ja eri vaiheiden työskentelymenetelmän voi jäsentää myös Noodissa tehtävänäntöjen kautta.

Kehitin selkeärajaisen menetelmän tehtävänäntöihin, joka luo työskentelylle struktuurin, rajaa kirjoitusprosessia sekä linkittää eri kirjoittajien työskentelyn toisiinsa. Aloitusvaiheessa kaikki kirjoittavat yksitehtävinä ideoita tai muita tekstejä ja lukevat sekä kommentoivat sitten toisten tuotoksia. Lukemisen jälkeen kunkin pitää valita kommentoituihin ideoista muutama kiinnostava elementti, joiden pohjalta oppilaat kirjoittavat esimerkiksi henkilön tai tilannekuvia. Sharplesin prosessikirjoittamisen mallin mukaisesti kirjoitettu teksti toimii aina uuden lähtökohtana.

Lisäksi kun tehtävänä on aina valita uuteen tekstiin joitakin elementtejä muiden teksteistä, materiaali sekä rajautuu että punoutuu osin mukaan uusiin teksteihin. Tavoite on saada esiin ryhmää kiinnostavia aiheita ja kehittää sekä syventää niitä. Tämä punomisen malli antaa kirjoittamisen sisällön tuottamisen vastuun ryhmälle, se itse lukee, valitsee ja jatkokehittää toistensa ideoita.

Yksittäinen tehtävänäntö puolestaan muodostuu sen mukaan mitä sillä tavoitellaan ja mihin käsitykseen näytelmän kirjoittamisesta se perustuu. Sussa Lavonen toteaa, että ohjaaja voi vaikuttaa myös tekstien tasoon hyvin paljon tehtävänäntöillä. Hän pyrkii tuomaan tehtäviin elävyyttä ja monitasoisuutta käyttämällä muun muassa kolmijakoa intiimi, yksityinen ja yleinen. Näiden elementtien törmäyttäminen tuottaa taas tuottaa draamaa, kuten intiimin puheen ja yleisen paikan törmäyttäminen. (Erilaisia käsikirjoituksia Metropoliassa).

Omassa kirjoittamisen ohjaamisessani käytän usein raami-tehtäviä. Ne asettavat selkeät kehykset tehtävälle, joihin kirjoittaja tuottaa näiden rajojen puitteissa sisällön. Idea on hieman sama kuin rajoiteteksteissä, jotka rajaavat muotoa tiukasti esimerkiksi antamalla rajoitteiksi sanamäärän ja ehdon siitä, että kaikki tekstin tapahtumat tapahtuvat vaikkapa sekunnin sisällä.

Raamit riippuvat siitä, mitä tehtävällä pyritään saamaan aikaan. Yksi esimerkki on aiheen syventämisen tehtävä, jossa pyritään saamaan aikaan uusia näkökulmia aiheeseen sekä kokeilemaan, mitä erilaiset puhutavat tuottavat.

Tehtävässä annetaan lista erilaisista tekstilajeista. Kirjoittajan tulee ensin valita ryhmän aiemmin kirjoittamista teksteistä yksi aihe. Sitten kirjoittajan tulee valita listalta yksi tekstilaji ja kirjoittaa tämän tekstilajin kautta valitsemastaan aiheesta. Lisäohjeena on se, että tekstissä ei tule niinkään selittää aihetta vaan miettiä jotakin konkreettista hetkeä. Tekstilajin vaihtoehtoina voi olla vaikkapa lääkärin lausunto, iltapäivälehdessä uutinen, blogiteksti, henkilökohtainen kirje, psykologian esitelmä, presidentin tai papin puhe. Tehtävä pyrkii luomaan eri puhetapoja, erilaista kieltä, tilanteita ja erilaisia näkökulmia aiheeseen tai teemaan. Samaa tehtävätyyppiä on käyttänyt muun muassa Emma Puikkonen Noodissa tapahtuvien kirjoitusprojektien ohjaamisessa (Puikkonen 2012).

Olen kokenut raamitehtävät hyödyllisiksi sekä kielen monimuotoisuuden kehittämiseksi, henkilöiden luomisessa, tilanteen hahmottamisessa, muodon merkityksen opettelussa että eri elementtien yhdistämisen harjoittelussa. Kun lääkärin lausunto käsittelee mustasukkaisuutta, voidaan saada ihmissuhdedraamaan aikaan mielenkiintoinen diagnoosi ja mahdollisesti avata teemaa johonkin uuteen suuntaan. Näiden tehtävien varioiminen on myös helppoa.

3.5 Aloitusvaihe

Kirjoitetaan näytelmä –projekteissa aloitusvaihe sisältää opettajien orientaatiotapaamisen HKT:n tiloissa, työskentelyn käynnistykseen kouluissa sekä ideointivaiheeseen Noodissa. Opettajien orientaatiotapaamisessa on käyty läpi Noodin perusperiaatteet sekä kirjoitusprosessin keskeiset vaiheet ja sovittu vierailuistani kouluissa. Tätä on seurannut kirjoittamisen käynnistys kouluissa. Yksi lukiolaisryhmä oli tosin keväällä 2012 aloittanut jo näytelmän kirjoittamisen Noodissa, eikä siten tarvinnut käynnistyskertaa. Aloitusvaiheeseen haasteet ovat liittyneet kirjoitusprosessin käynnistykseen Noodissa.

Koska koululuokat hakevat itse mukaan, moni työskentelyn organisoimiseen liittyvä kysymys on selvä jo hakuprosessin myötä. Opettajat ja koululuokat tietävät, ainakin alustavasti, mihin ovat lähdössä. Kirjoittamisen olosuhteet ja työrytmi muotoutuvat hie- man eri tavoin yläkoululaisten ja lukiolaisten kanssa. Koululuokat tuntevat toisensa entuudestaan ja ovat myös työskennelleet enimmäkseen kouluajalla tietokonehuoneissa. Lukiolaisryhmät ovat taas usein olleet erityisesti projektiin koottuja ryhmiä, jotka taas ovat työskennelleet itsenäisesti, enemmän omalla ajallaan.

Kouluvierailun ensisijainen funktio oli aluksi saada kaikki oppilaat rekisteröitymään Noodiin. Tuoreessa verkkotyökalussa oli silloin vielä pieniä lastentauteja, jotka aiheuttivat ajoittain ongelmia kirjautumisessa. Toinen tavoite oli saada työkalu tutuksi muutamilla lämmittelytehtävillä. Ajan saatossa olen painottanut enemmän kirjoittamaan innostamista kun Noodiin kirjautuminen helpottui.

Olen myös pyrkinyt sopimaan ensimmäisen kouluvierailuni yhteydessä kirjoitusprosessin keskeiset asiat, kuten työskentelyrytmin ja aikataulun pääkohdat kunkin opettajan kanssa. Joskus tämä on tuottanut hankaluuksia. Olen pyrkinyt aktivoimaan opettajia laatimaan ehdotusta työskentelyn rakenteesta, sillä eri luokkien, oppiaineiden ja ikäryhmien kohdalla on erilaisia resursseja käyttää aikaa kirjoittamiseen. Lisäksi opettajan osallistaminen projektiin tähtää siihen, että tälle tulee valmiuksia käyttää työkalua jatkossakin. Jotkut opettajat eivät halua ottaa ollenkaan kantaa prosessiin ja toiset taas ovat hieman liiankin omatoimisesti organisoineet prosessia sopimatta asioita minun kanssani.

Aloituskerran haasteita oli ensimmäisissä Kirjoitetaan näytelmä -projektissa kaksi. Ensimmäinen liittyi edellä mainittuihin työkalun teknisiin ongelmiin ja toinen puolestaan Noodin käyttöönoton organisointiin isoille luokille. Ensimmäisen projektin aloituskerroilla kaksoistunnin aikana ehdittiin lähinnä kirjautua Noodiin. Rekisteröityminen oli takuista työkalun teknisten ongelmien takia. Lisäksi esittelin Noodin toimintoja turhan laajasti, mikä aiheutti sen, että Noodi koettiin hieman hankalana työkaluna. Tekninen tuki kuitenkin selvitti ongelmat ja saatoin keskittyä seuraavassa projektissa oleelliseen. Suuret ryhmäkoot aiheuttivat kuitenkin toisen haasteen. Olin tottunut tekemään Noodiin rekisteröitymisen, kirjautumisen ja ryhmään liittymisen sähköpostiosoitteiden kautta. Osoitteiden kerääminen kahdeltakymmeneltä yläkoululaiselta yksi kerrallaan teki työskentelystä kuitenkin hidasta. Tämä puolestaan aiheutti levottomuutta luokassa. Opettajat olivat myös haluttomia keräämään oppilaiden sähköpostiositteita etukäteen. En oikein päässyt perille, oliko kyseessä opettajien epävarmuus yksityisyydensuojassa vai mistä oli kysymys.

Kun kirjoittamisen aloittamisessa ratkaistaan pitkälti työskentelyn suunta ja jäsenten motivoituminen yhteistoimintaan, niin sekava ja turhautumista aiheuttava aloitus oli suunniteltava uudelleen. Kävin kolmatta projektia varten läpi vaihtoehtoiset tavat kirjautua Noodiin ja mietin, kuinka iso ryhmä saadaan vaivattomimmin sisään työkaluun. Päätin, että oppilaat kirjautuvat ja rekisteröityvät ensin Noodiin ja liittyvät opettajan

luomaan ryhmään käyttäjätunnuksilla. Näin kaikilla olisi samaan aikaan tekemistä ja odottelusta päästään eroon. Jaoin toimenpiteen vaiheet pieniin osiin ja valmistauduin selostamaan jokaisen erittäin yksinkertaisesti. Rekisteröintiin kulunut aika lyheni huomattavasti ja ryhmät pysyivät rauhallisempina. Jätin myös Noodin laajemman esittelyn pois. Tavoite oli tutustuttaa oppilaat työkalun ominaisuuksiin ja samalla työtapaan käytännössä.

Toiminnan jouhevoituminen selkeytti oppilaiden ymmärrystä Noodista ja työtavasta. Työkalua ei koettu enää lainkaan hankalaksi. Työkalun mahdollistama nopea tulosten näkyminen, mahdollisuus lukea muiden tekstejä ja kommentoida niitä sekä saada itse palautetta tulivat hyvin esiin. Ryhmän motivoiminen itse kirjoitustyöhön teki hyvää varsinkin yläkoululuokille, joissa on aina mukana oppilaita, joita kyseinen projekti tai näytelmän kirjoittaminen yleensä ei erityisesti kiinnosta. Näin kirjoittamiseen innostaminen on noussut käynnistyskertojen keskeiseksi tavoitteeksi.

Itse kirjoittamisen lähtökohta on vaihdellut eri prosesseissa. Projektin perusidean mukaan ryhmä on saanut yhtä poikkeusta lukuun ottamatta ideoida itse tekstin lähtökohdan. Tällöin olen käyttänyt työskentelyn pohjana rautalankamallia. Kolmessa tapauksessa koululuokka on itse halunnut tehdä selkeän lajityypinäytelmän, painottuen rikostarinoihin ja dekkareihin. Syksyllä 2012 yksi lukioluokka otti lähtökohdaksi valmiin teeman, jota poikkeuksellisesti tarjosimme HKT:n puolelta osallistujille kirjoittamisen lähtökohdaksi.

Oppilaiden ideoiden pohjalta lähtevässä työskentelyssä vaiheessa kukin kirjoittaja ideoi aluksi, millaisista asioista haluaa kirjoittaa tai mitä näytelmässä tulisi hänen mielestään olla. Muut lukevat ja kommentoivat yleensä kolmen muun kirjoittajan tekstejä ja poimivat sieltä muutaman heitä kiinnostavan elementin ja jatkavat niiden kehittelyä. Valmis teema toi puolestaan ideointivaiheeseen selkeän edun, sillä aikaa ei tarvinnut käyttää lähtökohdan etsimiseen. Ideointi oli käytännössä teeman tutkimista mm. eri puhetapoja tutkivalla tehtävällä. Teeman laveampi tutkiminen yhdessä loi jatkokehittelyn pohjaksi laajemman yhteisen maaston. Valmis teema tai aihe ei tosin oikein istu projektin ryhmälähtöisen työskentelyn ideaan, joten luovuimme HKT:n edustajien kanssa valmiiden teemojen antamisesta tämän kokeilun jälkeen. Olemme päätyneet siihen, että ryhmä saa valita yhden teeman tai lajityypin lähtökohdaksi, jos ehdotus nousee itse ryhmästä. Valmiin teeman mahdollistama sisällöllisen monitasoisuuden kehittäminen toi esiin sen, että valmiin lähtökohdan käyttö antaa työskentelylle myös etuja.

Ryhmän oman näytelmä-idean pohjalta aloitetut prosessit ovat puolestaan alkaneet lähtökohdan tutkimisella. Eräs yhdeksäs luokka halusi esimerkiksi tehdä Agatha Christien hengessä 1950-luvulle sijoittuva dekkarin. Aloituskerralla keskustelimme aiheesta ja jaoin luokan kolmeen ryhmään, jotka alkoivat alkukeskustelussa sovittujen asioiden perusteella kehitellä juonta, epäiltyjen henkilökuvia ja murhatun henkilöahmoa.

Kaikkiin prosesseihin on kuulunut prosessikirjoittamisen hengessä vertaispalaute. Se on oleellista, kun lähtökohtana on toisten tekstien käyttö omien tekstien pohjana ja ennen kaikkea muiden kommentit toimivat aina myös jatkokehittelyn mahdollisina lähtökohtina. Olen huomannut, että varsinkin yläkoululuokilla on hyvä jo aloituskäynnillä nostaa esiin palautteen antamisen periaatteet. Seitsemäs- ja kahdeksaluokkalaisten kanssa on pitänyt selkeästi painottaa rakentavan palautteen perusteita, toisen tekstin kunnioittamista ja palautteen asiallista tyyliä. On pitänyt usein käydä läpi, että pelkät tokaisut ”hyvä” tai ”huono” eivät vielä ole palautetta. Usein hyvän palautteen pohtimisessa hyvänä alkusysäyksenä on toiminut kysymys, millaista palautetta itse haluaisit saada, ja vielä tarkemmin rakentavaa kritiikkiä ajatellen, millainen palaute auttaisi sinua kehittämään omaa tekstiäsi? Olen pyrkinyt hyvin selkeään ohjeistukseen palautteen osalta, kuten ”Palautteen tavoite on etsiä hyviä juttuja kirjoittajakaverin ideoista” tai kehottanut tarkentamaan, mikä ideoissa on hyvää ja millainen voisi olla tilanne, jossa idea toimii. Lukiolaisten kanssa riittää usein, että esittää kysymyksen, millaista hyvä, rakentava kritiikki on, ja kriteerit palautteelle ovat määrittäneet keskustelun myötä.

Olen teroittanut yläkoululaisille palautteen tavoitteiden ja tyylin lisäksi myös sitä, että palaute jakautuisi tasaisesti eri teksteille. Kun palautteenannon tehtävissä on työmäärän helpottamiseksi usein rajaus palautteen antamisesta esimerkiksi kolmelle eri idealle, niin tehtävän osana on jakaa palaute tasaisesti eri teksteille. Tämä pyrkii siihen, että oppilaat eivät kommentoi vain parhaiden kaveriensä tuotoksia. Tavoite on myös estää ketään jäämästä huomiotta. Tähän auttaa osaltaan myös ohjaajana antamani palaute. Se takaa, että jokainen oppilas saa alkuvaiheessa kannustavan palautteen.

Työskentelyn kokonaiskaari on kokemukseni mukaan hyvä ilmaista selkeästi heti aloitusvaiheessa. Varsinkin yläkoululaisille työtavan vaatima keskeneräisyyden sietäminen on joskus haastavaa. Jos ideointia ja kehittelyä harrastetaan pitkään, oppilaille voi syntyä turhautumista kun valmista ei tule heti.

3.6 Kirjoittamisvaihe

Kirjoittamisvaihe sisältää materiaalin tuottamista ja sen jatkotyöstämistä esittelemäni punomisen idean hengessä. Jokainen osallistuja siis saa vastuuta tekstien jatkokehittämisestä. Tämä työvaihe on kaikissa projekteissa keskittynyt Noodissa työskentelyyn. Vaihe sisältää ainakin kahdenlaatuista ohjaamista. Toisaalta ryhmä tulisi saada tuottamaan valitusta lähtökohdasta mahdollisimman monitasoista tekstiä ja toisaalta ohjaajalla tulee olla käsitys suunnasta, johon ollaan menossa. Ideoita kehitetään esimerkiksi henkilöhahmoiksi, tilanteiksi tai muiksi teksteiksi. Näin ideat jatkojalostuvat ja muokkautuvat työskentelyssä. Muiden tekstien lukeminen ja palautteen antaminen niistä vie työtä osaltaan eteenpäin. Yhdessä työskentelyn moninäkökulmaisuus tulee tutuksi käytännössä ja ideat sekä aiheet rajautuvat tehtävien myötä.

Olen käyttänyt rautalankamalla hieman eri painotuksin, kun työskentely on ollut ryhmän ideoiden pohjalta lähtevää. Muutamat opettajat ovat myös organisoineet kirjoittamisen täysin omalla tavallaan. Pysin aloitusvaiheessa antamaan selkeitä ja tarkkoja tehtävänantoja ideointiin ja tekstien jatkokehittelyyn. Esimerkiksi henkilöhahmon lähtökohtana on ollut ohje lukea edellisen vaiheen tekstit läpi ja valita sieltä kolme kiinnostavaa yksityiskohtaa tai aihetta. Nämä valitut sitaatit tai ajatukset on tullut kirjoittaa vastauksen alkuun ja sitten laatia henkilö, joka on ideoiden kaltainen tai kohtaa valittuja asioita. Lisäksi asetan henkilöhahmon tehtävään avuksi henkilön nimen, iän, elinpiiriin, haaveisiin, pelkoihin ja vastaaviin liittyviä kysymyksiä, jotka auttavat henkilön rakentamisessa. Seuraavan tehtävän lähtökohtana on ollut valita kaksi jonkun toisen kirjoittamaa henkilöä ja yksi aihe. Nämä valitut henkilöt on pitänyt sitten asettaa kohtaamaan tilanteessa, jossa he joutuvat vastatusten aiheen kanssa. Syntyneistä kohtauksista voidaan valita viisi jatkoon tai pienryhmissä etsiä kohtauksia, joissa on jotakin yhteistä ja jatkaa sitten niiden kehittelyä.

Kirjoitettu luetaan, kukin valitsee sieltä joitakin elementtejä mukaan seuraavaan tehtävään ja niin edelleen. Näin synnytetty materiaali sekä rajautuu että punoutuu mukaan uusiin tehtäviin. Tehtävänannot kuljettavat prosessia eteenpäin siten, että uuden tehtävän lähtökohtana on toisten kirjoittajien ideat edellisestä työvaiheesta. Tavoite on saada esiin ryhmää kiinnostavia aiheita ja kehittää sekä syventää niitä.

Tämän tyyppisessä ryhmälähtöisessä kirjoittamisessa yhdistyy prosessikirjoittamisen vaiheittaisuus sekä yhteisöllisen kirjoittamisen yhteisyys. Yhteisöllisessä kirjoittamis-

sa on ehkä enemmän keskeistä jatkuva kommunikointi, keskustelu siitä, mitä ollaan yhdessä tekemässä. Perinteisessä prosessikirjoittamisessa taas yksilöt kehittävät omia tekstejään. Tässä punomisen prosessissa taas kunkin kirjoittajan omat ideat punoutuvat yhteisiin aiheisiin työvaiheiden tehtävänantojen ja rajausten myötä. Yhteinen aines kulkee ideointi- ja kirjoitusvaiheessa nimenomaan lukemisen ja kirjoittamisen prosessissa. Tämän prosessin eri vaiheissa on taas puolestaan yhteisiä valinnan hetkiä.

Käytännössä valintojen tekeminen voi olla hyvin yksinkertaista. Ryhmän laatimista ideoista on Noodissa äänestetty esimerkiksi kolme kiinnostavinta jatkoon. Jatkokirjoittaminen tapahtuu valittujen elementtien pohjalta. Tämän tarkoitus on ollut rajata aihepiiriä sellaiseksi, että näistä lähtökohdista syntyy jatkotyöskentelyyn jo kohtuullisen rajattua tematiikkaa. Toinen äänestyksen kohta on voinut olla kiinnostavimpien henkilöhahmojen valinta.

Tällainen selkeä ja koko ajan rajautuva prosessi on mahdollista toteuttaa kouluopetuksen tiukoissa tuntirajoissa. Oleellista on, että työskentely etenee ja ohjaa tekemään rajattuja valintoja. Näin materiaaliin ei hukuta ja suunta on selvillä koko ajan. Ohjaajan tehtävä on laatia sopivia tehtäviä ja pitää kokonaiskuva selkeänä, ja aina tarpeen mukaan muistuttaa fiktiivisen maailman luomisen lomassa tästä yhteisestä suunnasta. Kirjoittamisen voi organisoida toisinkin. Yksi opettaja organisoi kirjoittamisen omin päin. Hän kertoi prosessin jälkeen sijoittaneensa ryhmän ennakkoon kirjoittaman tarinan Shakespearen näytelmäkaavaan ja oppilaat kirjoittivat pienryhmissä joka viikko kohtausehdotuksia opettajan kullekin kohtaukselle antamien määreiden pohjalta. Opettaja valitsi aina parhaat palat eri versioista ja kirjoitti koostetun kohtauksen Noodiin. Itse en ole näin vahvasti ohjannut ryhmien kirjoittamista.

Yhdeksännen luokan oppilaat, joka työstivät Christien hengessä dekkaria, ohjasin keskittymään henkilöhahmojen ja juonen rakentamiseen. Oppilaat muun muassa katsoivat tunnilla jakson Hercule Poirot –tv-sarjasta ja analysoivat sitä. Tietyn rakennemallin tutkiminen ja sen soveltaminen on toimiva pedagoginen väline. Sovelsin myös puhetaapaan liittyviä tehtäviä. Pienryhmän jäsenet, jotka vastasivat murhatun henkilöhahmon kehittelystä, saivat muun muassa tehtäväkseen kirjoittaa kukin päiväkirjamerkinnän, joka toisi esiin jonkin salaisuuden sekä henkilön asenteen itseensä, muihin ihmisiin ja elämäänsä. Näistä sitten vastuuryhmä valitsi kiinnostavimmat elementit ja laati murhatun henkilökuvan. Juoni-ryhmä puolestaan sai tehdä juonesta kirjan takakansitekstin, lööp-

piuutisen tai blogi-kirjoituksen. Nämä tehtävät toivat mukavasti laveutta materiaaliin ja antoivat hyvää pohjaa jatkokehittelyyn.

Annetun aiheen parissa työskennellyt ryhmä sai poikkeuksellisia tehtäviä. Kun teema oli valmis, niin siirryimme oikeastaan suoraan kirjoitusvaiheeseen. Teemaa lähestyttiin monista eri kulmista ennen henkilöhahmoin menemistä. Erilaisiin puhetapoihin, tilanteisiin, tunnelmakuviin ja aiheen pohdintoihin liittyviin tehtäviin käytettiin paljon aikaa. Ideoinnin ja materiaalin kehittämissä vaiheissa osuus oli suuri, yli puolet kirjoitusajasta. Tuloksena oli moninaista ja monitasoista aineistoa teemasta. Teema linkittyi hyvin monenlaisiin aihepiireihin, sciifiin, kauhuun, erilaisiin henkilökuviin ja tilanteisiin sekä dialogeihin. Maasto oli hyvin rikas ja laaja.

Vaikka työ on seljennyt itselleni prosessien myötä, ovat useammat oppilaat antaneet palautetta projektien jälkeen siitä, että kirjoituksen alkuvaiheessa he ihmettelivät kovasti, miten tästä voi syntyä näytelmä. Muutamat Agatha Christie –tyyppisen dekkarin kirjoittajat olivat sitä mieltä, että suunta katosi kun alkuideoita ei heti kirjoitettu käsikirjoitukseksi. Keskenkäisyyden sietokyky voikin olla koetuksella joillakin oppilailla. Pysin kyllä aina ilmaisemaan selkeästi aloituksessa työn vaiheet ja muistuttamaan niistä prosessin aikana. Toisaalta, kun juuri kellään oppilaista ei ole mitään kokemusta näytelmän kirjoittamisesta yleensäkin, ryhmässä ideointi ja kehittäminen voi tuntua hitaalta. Pysin pitämään tehtävät selkeinä ja kohtuullisen pieninä, mikä osaltaan pyrkii auttamaan turhautumiseen. Lisäksi kun kommentointi-tehtävät ovat aina samassa paketissa kirjoitustehtävien kanssa, työ edistyy aina muutaman askelen kerrallaan.

Keskeistä on se, että kirjoitusvaiheen tulokset tarjoavat suuntaa kokoonpanolle. Keskuhenkilöiden valinta ja kehittäminen tarjoaa kokoonpanovaiheeseen työvaihetta, jossa eri henkilöiden tarinoita risteytetään. Jos mukaan valitaan kohtauksia, kokoonpanon työvaiheeksi tarjoutuu kohtausten järjestäminen, niiden yhdistäminen ja jatkon kehittäminen. Annetun aiheen parissa työskennelleen lukioryhmän tuotokset tarjosivat episodimaista tai sirpaleista rakennetta. Metaforana tällaisesta kirjoitusprosessista voisi käyttää punonnan ohella suppiloa, johon kaadetaan alussa mahdollisimman paljon nestettä ja neste alkaa tiivistyä kohti kärkeä edetessään yhä tarkemmaksi virraksi. Tiivistyminen tapahtuu luonnollisestikin kokoonpanovaiheessa

3.7 Kokoonpanovaihe

Kokoonpanovaihe on kokemukseni mukaan usein haastava työvaihe, varsinkin, jos kyse on avoimesta lähtökohdasta. Avoin lähtökohta on aiheuttanut minulle aika ajoin haasteita. Olen kokenut prosessin ohjaajana ristivetoa ryhmälähtöisyyden vaatiman ajan, selkeän työskentelyn struktuurin vaatimuksen, isojen ryhmäkokojen ja kireän aikataulun kanssa. Kysymys on siitä, kuinka onnistun jakamaan päätöksentekoa ryhmälle ja kuinka paljon teen itse päätöksiä ryhmän puolesta.

Ensimmäisessä projektissa olin haluton edes ehdottamaan kokonaisrakennetta, koska ajattelin sen olevan liian vahvaa puuttumista oppilaiden ideoihin. Tavoittelin ohjaajan asemassa opas-tyyppistä työroolia mutta jouduin ryhmän tarpeesta ohjaamaan päätöksiä kokoonpanon vaiheessa. Kävin koululla ja järjestimme yhdessä materiaalin taululle piirtämään rakennekaavioon. Käytännössä olenkin joutunut aina puuttumaan kokonaisrakenne-ehdotuksen vaiheessa ryhmän työskentelyyn. Nykyään ajattelen, että tässä työvaiheessa vaihdan ohjaajan positiotani oppaasta tai kanssakulkijasta selkeämmin eri vaihtoehtojen esittäjäksi. Pyrin siihen, että näytän mahdollisia ratkaisuehdotuksia mutta oppilaat saavat itse päättää ottavatko ehdotukseni huomioon vai eivät. Joskus olen joutunut selkeämmin tekemään myös ratkaisuja.

Yksi vaihtoehto olisi käyttää edellisessä alaluvussa kuvaamaani kirjoittamisen mallia, jossa ryhmä tuottaa vetäjän johdolla kohtauksia ennalta annettuun rakennekaavaan. Tällainen prosessi ei sisällä sinänsä erillistä kokoonpanon vaihetta, vaan näytelmä valmistuu tasaisesti kohtaus kohtaukselta. Tällainen suljettu rakennemalli on varmasti pedagogisesti selkeä ja kouluympäristöön toimiva. Toisaalta kun Kirjoitetaan näytelmä –projektien tavoite on innostaa yhteisölliseen työskentelyyn ja nimenomaan antaa tilaa oppilaiden omien ideoiden kehittämiseen, ei ryhmän vetäjän valitsema rakennemalli nähdäkseni aivan sovi yhteen tämän ryhmälähtöisyyden idean kanssa.

Kirjoitetaan näytelmä –projekteissa lähtökohdana oleva ryhmännäköisyys suuntaa työskentelyä avoimen lähtökohdan ja rakenteen pariin. Avoimen lähtökohdan prosessi on tähännyt paitsi ryhmän omiin päätöksiin, myös siihen että näytelmän muoto voi olla millainen tahansa. Tämä ajatus on osoittautunut tosin ideaaliksi, joka toteutui vain kerran, kun lukior ryhmä työsti hyvin itsenäisesti musikaalia. Tällöinkin lukiolaisryhmällä oli erillinen teatteriohjaaja, jonka johdolla teksti muotoutui lavaharjoittelussa. Minun työroo-

likseni jäi antaa palautetta ideoista ja kohtausversioista Noodissa. Muutoin ryhmät ovat järjestään halunneet tehdä juonivetoisen puhenäytelmän.

Koska kokoonpanon vaihe on osoittautunut haastavaksi, olemme lisänneet vierailujeni määräksi kolme käyntiä. Toinen tapaaminen koskee juuri kokoonpanon ohjaamista. Yksi tapaaminen ei tosin salli laajaa keskustelua. Ryhmälähtöisille prosesseille ominaista on keskustelu mahdollisuuksista ja materiaalista löytyville yhteyksille ja näen sen käyttökelpoisena strategiana kasvokkain tapahtuvissa kirjoittamisprosesseissa. Verkko-työssä taas ilmaisu rajoittuu pelkkään kirjoitukseen ja sen ohjaaminen keskusteluna on hankalampaa.

Olen päätenyt ohjaamaan valintoja koskevat keskustelut Noodissa enemmän kirjoitus-tehtäviin, jotka tehdään ryhmän koosta riippuen yksin, pareittain tai pienryhmissä. Rajaaminen on helpompaa ja ne tuottavat konkreettisen idean kokonaisrakenteesta, johon muiden on helpompi ottaa kantaa. Kun pienryhmät tuottavat kokonaisrakenne-ehdotuksen kirjoitetun materiaalin pohjalta esimerkiksi kolmen merkittävän tapahtuman kautta, saavat muut kirjoittajat helpommin kiinni ideasta. Rakenne-ehdotuksista voidaan valita yksi jatkoon tai yhdistää eri ehdotuksista parhaat puolet. Tämä on kokemukseni mukaan toimivampaa kuin yrittää saada yläkoululaisia keskustelemaan kokonaisuudesta verkossa.

Toinen vaihtoehtoni kirjoitetun materiaalin järjestämiselle on ollut jo mainitsemani rakennekaavan sijoittaminen luokahuoneen seinälle. Valmis materiaali on sijoitettu tähän malliin ja pohdittu yhdessä, mitä näytelmän jatkoon tarvitaan. Ohjaajan tehtävä tässä vaiheessa on vain esittää kysymyksiä ryhmälle. Jos ryhmä tuntuu jäävän jumiin, tarjoan keskustelusta ja olemassa olevasta materiaalista ratkaisuvaihtoehtoja, joskus myös tietyssä genressä liikuttaessa tarjoan joitakin genreen liittyviä kerroksen malleja. Tässä keskusteluun nojaavassa strategiassa on tosin heikkoutena se, että hiljaiset jäävät sivuun ja aktiiviset saavat äänensä kuuluviin. Yhden tapaamiskerran aikarajoitteen vuoksi ei ole aikaa yrittää aktivoida niitä, jotka vastaavat erikseen kysyttäessä ”ei tule mieleen mitään”.

Edellä mainittua työtapaa käytin myös Christien hengessä dekkaria laativan yhdeksännen luokan kanssa. Luokassa oli 23 oppilasta, joten katsoin yhdessä tarinan kokonaisrakenteen miettimisen helpoimmaksi tavaksi laatia kokonaisrakenne. Tarinasta oli valmiin puolet ja sijoitimme valmiit kohtaukset seinällä olevaan tarinamalliin. Sen jälkeen

ideoimme johdollani mitä loppuun tarvitaan. Näytelmän koko raami tuli valmiiksi käynnin aikana. Seinälle laadittu rakennekaava onkin nähdäkseni toimiva suurten luokkien kanssa. Noodissa pienryhmien laatimat ehdotukset materiaalin ydinkohdista sopivat ehkä paremmin pienemmille ryhmille. Jos suuri ryhmä jaetaan pienryhmiin, niin ehdotuksia tulee siltikin useita, mikä puolestaan voi olla haastavaa valinnan kannalta. Tavoitteeni on jatkossa kehittää kokonaisrakenteen laatimisen työvaihe riittävän pieniin, selkeisiin osiin, joista vaihe vaiheelta muodostuu ehdotus kokonaisrakenteesta käyntini pohjaksi.

Kuten jo mainitsin, lopputulokseksi on liki aina muotoutunut henkilö- ja juonivetoinen draama, jotka ovat olleet melko suljettuja muodoltaan. Tämä nuorten halu tehdä suljettua draamaa on huomionarvoista. Olen muutaman kerran aktiivisesti ehdottanut avoimempaa rakennetta mutta sitä ei ole haluttu tehdä. Annetun aiheen pohjalta työskennellyt lukior ryhmäkin halusi välttämättä luoda ehjän juonen kaaren, vaikka materiaali oli vahvasti moninäkökulmaista ja hyvin heterogeenistä. Keskustelimme aiheesta ryhmän opettajan kanssa ja olimme kumpikin sitä mieltä, että avoin rakenne toimisi tässä tapauksessa hyvin. Ehdotin tätä ryhmälle tapaamisessa. Oppilaat eivät kuitenkaan tästä innostuneet, vaan kaikki pienryhmät laativat ehdotuksen, jossa oli juonivetoinen kokonaiskaari. Tosin materiaalin ollessa heterogeenista, ehdotuksista tuli summittaisia ja laveita. Myöhemmin he ilmeisesti kokivat jatkotyöskentelyn vaikeaksi, sillä työskentely Noodissa pysähtyi. Koska iso osa ryhmästä oli poissa tapaamisessa, päätin että ehdotukset kirjataan Noodiin ja vaihtoehtoista valitaan sitten yksi jatkokehittelyyn. Valinta onnistui mutta jatkotyöstö pysähtyi täysin. Oletan, että oppilaiden pyrkimys rakentaa ehjä juoni sirpalemaisesta materiaalista oli liian haastava tehtävä, vaikka pyrin antamaan ohjeita kohtausluettelon kehittämiseen. Päädyimme ryhmän opettajan kanssa siihen, että minä laadin kohtausluettelon otsikkotasolla ja ohjeet siihen, mitä keskeisiä tapahtumia missäkin kohtauksessa pitää olla. Näin työskentely saatiin jatkumaan. Myöhemmin ryhmän passivoituminen selittyi myös oppilaiden muilla kiireillä.

Oletan, että avoimet rakenteet ovat melko haastavia etätehtävinä toteutettavaksi ja ehkä hankalia oppilaille hahmottaa. Olenkin harkinnut vahvasti vaihtoehtoa, että seuraavassa projektissa otan lähtökohtaisesti oletukseksi lopputulokseksi puhenäytelmän ja tehtävät myös tähtäävät tämän lajityypin toteutukseen. Näytelmän kirjoittamisen kurssilla voitaisiin ehkä kirjoittaa aivan tietten tahtoen perinteiden henkilövetoinen kolmen näytöksen näytelmä.

3.8 Viimeistely

Viimeistely tarkoittaa kokoonpanon jälkeisiä toimenpiteitä, ja siinä muokataan materiaali rakennemalliin sopivaksi, kirjoitetaan uutta ja muokataan tekstiä. Lyhyesti sanoen, viimeistelyn aikana teksti työstetään useassa vaiheessa valmiiksi.

Tähän vaiheeseen antamani tehtävät ja työskentelytavan organisointi riippuvat tekstimateriaalin sekä valitun kokonaisuuden luonteesta että erityisesti ryhmän koosta. Suurella ryhmällä eri työvaiheisiin voidaan käyttää työpareja tai pienryhmiä. Pienemässä ryhmässä kukin jäsen voi kirjoittaa uusia kohtausversioita myös yksin.

Jos kokoonpanovaiheen jälkeen koossa on erilaatuisista kohtauksista koostuva materiaali, pitää kohtaukset muokata päätetyn dramaturgisen periaatteen tai rakenteen mukaiseksi. Työ on erilaista jos olemassa olevat kohtaukset pitää muokata yhtenäiseksi tai jos kokonaisuudesta on muodostettu kohtausluettelo, joka sisältää jo valitut kohtaukset ja suuntaviivat puuttuvista kohtauksista. Kohtausluettelon auki kirjoittaminen sisältää enemmän työtä kuin kohtausten muokkaaminen. Usein omissa ohjauksissani rakenteen päättämisen jälkeen koossa on ollut sekä valmiita että keskeneräisiä kohtauksia kuin kohtausluettelokin, joka sisältää raamit puuttuville kohtauksille.

Ryhmän koko asettaa työn organisoinnille paitsi haasteita myös etuja. Viimeistelyvaiheessa ison ryhmän voi organisoida tehokkaaksi ”kirjoitustehtäksi”. Kun kaksikymmentäkolme henkeä kirjoittaa työpareissa, etenee käsikirjoitus yhdentoista kohtauksen rintamalla yhtä aikaa. Vastuualueita voi myös jakaa eri osa-alueille. Henkilöiden puhe- ja tekstin yhtenäisyyden läpikäynti voidaan jakaa pienryhmälle tai työpareille. Toinen ryhmä voi tarkastaa juonen ja tapahtumakulkujen loogisuuden, kolmas ryhmä näyttämöohjeet ja niin edelleen. Tässä kohdassa ohjaaja voi aikataulujen, prosessin luonteen ja ryhmänjäsenten kiinnostuksen kohteiden mukaisesti painottaa erilaisia asioita. Jos dialogiharjoituksia ei ole tehty, ne voivat tässä vaiheessa auttaa dialogin kirjoittamiseen. Myös kohtausrakenteen voi käydä läpi. Jos rakenne on episodimainen tai sirpalemainen, niin esimerkiksi kohtausten välillä tapahtuvia asioita voidaan pohtia, tai sitä kuinka eri tilanteiden ja kohtausten väliset leikkaukset tapahtuvat. Opettajien palautteessa tällainen työskentelyn järjestäminen on nähty erityisen hyväksi siinä, että kaikki oppilaat osallistuvat kirjoittamiseen, kun ryhmätöissä yleensä aina joku vetäytyy syrjään. Viimeistelyvaihe onkin taas sellainen vaihe, jossa kaikki oppilaat on yksikertaista saada mukaan osallistumaan.

Christie- dekkaria työstäneen luokan kohdalla kohtausten auki kirjoittaminen ja jatkokehitys annettiin kolmen viikon ja neljän eri vaiheen tehtäväksi. Ensin työparien tuli kirjoittaa yksi kohtaus joko uudelleen tai ensimmäinen versio uusista kohtauksista tapaamiskerralla sovittujen raamien mukaan. Tämän jälkeen teksti luettiin viimeisellä vierailukerrallani ääneen ja keskusteltiin sisällöstä. Kolmas vaihe oli uusien versioiden kirjoittaminen kohtauksista tapaamisessa käydyn keskustelun sekä erikseen Noodiin antamani palautteen perusteella. Lopuksi erillinen editointi-ryhmä sai tehtäväkseen käydä tekstin läpi ja tarkastaa tekstin tapahtumien yhtenäisyyden, loogisuuden ja henkilöhahmojen puhettavan yhtenäisyyden sekä yleensä kieliasun.

Kuten olen jo todennut, yläkoululaiset turhautuvat aika ajoin prosessikirjoittamiseen. Ennen Christien hengessä laaditun dekkarin ensimmäisen version lukemista tunnelma niiden oppilaiden kesken, jotka olivat tekstin jo ennakkoon lukeneet, oli, että ”teksti on huono”, koska ”kun sitä ei ollut kirjoittanut yksi ihminen, niin mikään ei sovi yhteen”, ”ihmiset eivät ole kirjoittaneet mitä piti” ja siinä oli paljon asioita, ”joissa ei ollut mitään järkeä”. Tekijyyden jakaminen ja se, että ei itse voi vaikuttaa kaikkiin kohtauksiin kaikissa vaiheissa on joillekin oppilaille hankalaa.

Teksti luettiin kokonaisuudessaan läpi ja ohjasin keskustelun ensin koko tarinaa koskeviin huomioihin. Kävimme läpi ensin isoja säröjä tapahtumien kulussa ja henkilöiden osallistumisessa tapahtumiin. Sen jälkeen pohdimme jakso- ja kohtauksella olevia aukkoja ja epäloogisuuksia. Alun negatiiviset arviot muuttuivat lievemiksi, kun oppilaat alkoivat oivaltaa, että isoilta virheiltä tuntuvat asiat korjataan helposti seuraavaan versioon. Muistutin, että työ on prosessikirjoittamista, jossa edetään vaiheittain ja kun yhdessä kirjoitetaan, ei kaikkeen voi vaikuttaa. Turhautuneita oppilaita helpotti myös se, että nämä aktiivisimmin vaikuttamaan pyrkivät oppilaat saivat mahdollisuuden päästä editointiryhmään, joka vastasi viimeistelystä.

Viimeistelyn työtapoja on useita. Mainitsemani näytelmän ääneen luku on uusi idea syksyn 2012 projektista. Aiemmin olen käyttänyt vain kirjoitustehtäviä. Idea tuli annetun aiheen pohjalta työskennelleeltä lukiolaisryhmältä viimeistelyvaiheen tapaamisessa. Lukeminen toimi erittäin hyvin näytelmän työstämisen pohjana ja otin sen ohjelmaan myös edellä mainitun dekkarin viimeistelytapaamisella. Ääneen luku palvelee varsinkin niitä lukiolaisryhmiä, jotka eivät kokoontu kouluajalla ja heillä ei siten ole mahdollisuutta kokeilla ääneen lukemista aiemmin.

Uudelleenkirjoituksen vaiheessa olen käyttänyt päällekirjoituksen metodologiaa. Kohtausten ensimmäisten versioiden kirjoittajat ovat voineet vaihtaa toiseen kohtaukseen ja kirjoittaa sen palautteen perusteella uudelleen. Toki vaihtoehtona on ollut, että samat kirjoittajat jatkavat oman kohtauksensa parissa. Molemmat ovat käyttökelpoisia ja hyödyllisiä työmuotoja. Annetun aiheen pohjalta kirjoittanut lukiolaistiryhmä oli sen verran pieni, että yksi kirjoittaja työsti aina yhtä kohtausta. He valitsivat vaihtoehdon, jossa kukin kirjoittaja jatkotyösti eri kohtausta. Lukiolaisten ryhmästä varsinkin yksi kirjoittaja nosti esiin hienon tunteen siitä, kun joku oli muokannut aiemmassa työvaiheessa hänen tekstiään ja saanut siitä vielä paremman. Kokemus oli ilmeisesti jaettu, sillä ryhmä halusi yksimielisesti jatkaa muokattavien tekstien kirjoittamista siten, että kohdeteksti oli aina jonkun muun laatima.

4 Pohdintaa lopuksi

Johdannossa määrittelin tavoitteeni kahdensuuntaisiksi. Pyrin ensin selvittämään itseleni tarkemmin, mitä käsite ryhmälähtöinen käsikirjoittamisen tarkoittaa ja miten se liittyy devising-tyyppiin esityksen rakentamisen työtapoihin. Toisaalta kuvasin menetelmän käytännön sovellusta, Kirjoitetaan näytelmä -konseptin kehitystä ja siinä käyttämäni työtapoja.

Kun olen purkanut kirjoittajan toimenkuvan jakamista ryhmälle, huomaan myös pohtivani tekijyyden jakamista esityksen valmistamisessa. Kolun ajatus siitä, että devising haastaa selkeärajaiset toimenkuvat, tuntuu pätevän omaan ajatteluuni enemmän kuin osasin ennen tätä lopputyötä ajatella. Ryhmälähtöinen käsikirjoittaminen ei ole periaatteiltaan kaukana ryhmälähtöisistä esityksen valmistamisen työtavoista. Kirjoittamisesakin lähtökohta työskentelylle voi olla minkäläinen tahansa ja aihe muotoutuu tai täsmentyy prosessin myötä. Työskentelyn rakenne ja tekijyyden jakaminen ryhmälle määrittyy paljon prosessin ohjaajan toimenkuvan perusteella. Selkeä prosessin struktuuri helpottaa työskentelyn organisointia.

Kirjoitetaan näytelmä –projekti on tarjonnut mahdollisuuden kehittää ryhmälähtöisen käsikirjoittamisen yhtä sovellusta pitkään. Tilaaajan toiveet, selkeä kohderyhmä ja koulujen käytävissä olevat resurssit ovat antaneet projektille selkeät raamit. Toisaalta työ sisältää monia muuttujia ja haasteita. Kunkin projektin alussa on kysymysmerkki, minkä verran koulukuokilla on aikaa kirjoittamiseen ja kuinka paljon opettaja voi osallistua

prosessiin johtamalla kouluajalla tapahtuvaa kirjoittamista tai antamalla palautetta oppilaille.

Ryhmälähtöisyyden ja avoimen lähtökohdan periaatteen toteuttaminen tiukassa aika-
taulussa on myös haaste. Kuvaamani kirjoitusprosessit voivat niukoilla aikaresursseilla
muotoutua hyvin yksinkertaisiksi. Ideoinnin jälkeen kirjoitetaan henkilöt, valitaan ne ja
kirjoitetaan tarina näille henkilöille. Niukalla ajalla työskentelevät koululuokat saavat
ymmärrettävästi aikaan vähemmän kuin paljon työskentelevät ryhmät. Yläkoululaiset
tuottavat myös suoraviivaisempaa ja yksinkertaisempaa näytelmätekstiä kuin lukiolai-
set. Nämä eri ikäluokat tuovat omat haasteensa prosessien ohjaamiseen. Yläkoululais-
ten kohdalla tehtävänantojen pitää olla muodoltaan hyvin yksinkertaisia ja selkeitä.

Toisaalta voi aina kysyä, mitä tarkoittaa se, että ryhmä saa itse valita aiheen. Tämä
vapaa valinta riippuu aina siitä, miten ja millaisilla tehtävänannoilla työskentelyn raamit
alussa asetetaan. Itse työkalu ja työtapa ovat saaneet opettajilta sekä oppilailta hyvää
palautetta. Noodissa on aika ajoin ollut pieniä teknisiä ongelmia, mutta ne eivät ole
merkittävästi haitanneet työtä. Noodissa kirjoittajille antamani henkilökohtainen palaute
teksteistä on noussut esiin useissa oppilailta saaduissa palautteissa. Palaute on toimi-
nut motivaationa jatkotyöskentelyssä. Toiminnan peruspilarit on siis koettu hyväksi.

Prosessimallia voisi jatkossa kehittää eri näkökulmista. Ryhmälähtöisen käsikirjoittami-
sen voi jäsentää hyvin eri tavoin. Keskeiseksi haasteeksi oppilaiden palautteen perus-
teella on noussut aiheen etsiminen tai löytyminen prosessissa. Varsinkin yläkoululaiset
haluavat usein nopeasti valmista ja he tahtovat usein hypätä suoraan käsikirjoittami-
seen. Eri näkökulmien etsiminen aiheeseen nähdään usein ”turhana”, joskin toiset nä-
kevät sen mielenkiintoisena. Tämänikäiset haluaisivat usein kirjoittaa heti valmiin näy-
telmän. Kokemuksesta tiedän, että tämä saattaa tuottaa hyvinkin yksioikoisia käsikirjoi-
tuksia. Kysymys on haastava. Opettajat ovat poikkeuksetta pitäneet aiheen tutkimista
hyvänä vaiheena. Pyrin omalta osaltani helpottamaan turhautumista sillä, että tehtävä
ja palautteenanto kuuluvat aina samaan pakettiin, jolloin työskentely etenee muutaman
askelen aina kerrallaan. Lisäksi pyrin muistuttamaan työvaiheesta ja sen tavoitteesta.
Yksi mahdollisuus olisi mennä enemmän rakennemalli edellä, jolloin kokonaisuus tulisi
selkeäksi aiemmin. Näin syvennystä voisi tehdä myöhemmin vaihe vaiheelta. Toisaalta
valmis muotti sotii konseptin ryhmälähtöisyyden ideaa vastaan. Ehkä keskeneräisyy-
den sietämisen opettelun voi nähdä myös työskentelyn yhtenä oppina osallistujille,
kunhan keskeneräisyys ei muodostu liian stressaavaksi.

Yksi kehittämisen arvoinen lähtökohta voisi olla luvussa 3.2. mainitsemani rakenne, joka lähtee siitä, että fiktion koordinaatit määritellään heti alussa, jolloin jäsentävänä tekijänä toimisi ryhmän ideoima tapahtuma. Tästä lähtökohdasta oppilaat voisivat ehkä turvallisemmin kirjoittaa, kun viitekehys on selkeä. Voisin kokeilla jatkossa, miten prosessi etenee, jos prosessin struktuuri on tämä. Punomisen periaatetta voisi käyttää tämänkin työskentelyn menetelmänä.

Työskentelyn ohjaaminen Noodissa asettaa omat haasteensa. Tehtävänantojen muotoilu saa suuremman painoarvon kuin kontaktiopetuksessa. Vertaispalautteen periaatteet pitää myös tehdä selkeiksi, jotta minimoidaan kiusaamisen ja muiden lieveilmiöiden vaara. Lisäksi varsinkin lukiryhmät, jotka työskentelevät omalla ajallaan asettavat omia haasteita. Kun opettajalla ei ole säännöllistä kontaktia ryhmään, työskentely muuttuu vierailujan lukuun ottamatta etätyöskentelyksi. Tällöin on mahdotonta arvioida muun muassa ryhmän passivoitumisen syitä. Mainitsemassani tapauksessa, jossa lukiryhmä passivoitui kokoonpanon vaiheessa, olimme opettajan kanssa parin päivän jälkeen jo aivan kriisitunnelmissa. Passivoitumisen pääsyyksi paljastui lopulta vain kii-reinen viikko koulussa.

Kasvokkain tapahtuvissa prosesseissa tekstistä voidaan puhua ja ohjaaja voi tarjota niiden välille yhteyksiä ja linkkejä. Noodissa tämä tapahtuu kirjallisen palautteen myötä. Kirjallinenkin palaute voi korvata ohjaajan livetilanteessa esittämiä kysymyksiä, yhteen-vetoja ja tarjouksia mahdollisista suunnista. Viimeisimmässä projektissa laadin Noodiin ideoinnin vaiheen jälkeen erillisen yhteenvedon ryhmän tuottamista ideoista ja niiden tarjoamista mahdollisuuksista ja liittymäkohdista. Tämä yhteenvedo, ohjaajan lokikirje, jokaisesta työvaiheesta voi ehkä vakiintua tulevaisuudessa työtavaksi, joka voisi aina-kin osittain myös korvata tai ainakin täydentää ohjaajan kirjoittamaa henkilökohtaista palautetta. Uusia työtapoja kehitty työskentelyn myötä jatkuvasti.

Kirjoittamisen organisoiminen tarjoaa yllättävän paljon sovellettavaa myös lavatyöskentelyn puolelle. Punomisen metafora työskentelyn rakenteena vaikuttaa hedelmälliseltä myös esityksen ohjaamisessa. Usein olen itse ohjaajana valinnut melko pitkälle sen, mitä kehitetään ja mihin suuntaan. Olen myös koostanut esityskäsikirjoituksen ryhmän tuottamasta materiaalista. Olen ohjannut prosesseja hyvin voimakkaasti, enkä ole edes tajunnut, kuinka ohjaajavetoista työ tosiaan on ollut. Kirjoittamisen ohjaamisen yhtey-

dessä kehittämäni punomisen idea valintojen ja päätösten tekemisen jakamisesta ryhmälle prosessin kaikkiin vaiheisiin avaa uusia mahdollisuuksia myös ohjaamiseen.

Aion jatkossa kokeilla myös esityksen ohjaamisessa vastaavaa periaatetta, että esimerkiksi pienryhmät valitsevat aina toisten tekemistä harjoituksista joitakin elementtejä ja laativat uuden version tältä pohjalta. Punominen voi tarjota hyvän rajausten laatimisen työkalun sekä myös auttaa siinä, että työskentely pysyy jäsentyneenä. Analyttiset keskustelut ovat varmasti edelleen tarpeen, mutta punominen voi auttaa ryhmää valintojen tekemisessä materiaalia prosessoidessa.

Lähteet

Erilaisia käsikirjoituksia Metropoliassa. [verkkodokumentti]. Noodi Oppimateriaali. Saatavuus <<http://oppimateriaali.wikidot.com/sussa-lavosen-haastattelu>> (luettu 1.2.2013)

Etchells, Tim. (1999) *Certain Fragments. Contemporary performance and Forced Entertainment*. London: Routledge.

Graham Scott & Hogget Steven 2009. *The Frantic Assembly. The Book of Devising Theatre*. New York: Routledge.

Hakkarainen, Juho 2012. *Modernismin kättilö. Tuomas Anhava ateljeekriitikkona ja kustannustoimittajana*. Pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto.

Heddon, Deirdre & Milling, Jane 2005. *Devising Performance: A Critical History*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Heikkinen Sanna 2006. *Devising teoriassa ja käytännössä. Hahmotelmia ja ehdotuksia yhdestä teatterin tutkimuksellisesta mahdollisuudesta*. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto

Kalliopää Outi 2009. ”Yksi kaikkien, kaikki yhden puolesta!” Yhteisöllinen verkkokurssilukiolaisille ja luovan kirjoittamisen olemuksellinen ymmärrys Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto

Kjølnér, Torunn 2001. *A Handbook for Devising*. [verkkodokumentti] Saatavuus <<http://devised.hku.nl/articles.php?p=143>> (Luettu 1.2..2013)

Kolu, Siri 2002. *Verkostoyhteistyö toiminnallisen dramaturgian sovellutusalueiden ja dokumentoinnin kehittämiseksi*. Hankkeen vuosiraportti toimintavuodelta 2002. Toim. Siri Kolu. Lähde julkaisematon.

Kolu Siri 2012. *Devising, minä ja John Cage: tyhjän kirjoittamisesta*. Teoksessa (toim. Salminen, Snicker) *Jumalainen näytelmä. Dramaturgisia työkaluja 2012*. Helsinki: Like kustannus oy.

Koskenniemi Pieta 2007. Osallistava teatteri. Devising ja muita merkillisyyksiä 2007. Vantaa: Opintokeskus Kansalaisfoorumi.

Osallistavan median menetelmien ja työkalujen kehittämishanke. [verkkodokumentti]. Medios-hanke. Saatavuus <<http://medios.metropolia.fi>> (luettu 1.2.2013)

Oddey, Alison. (1994) Devising theatre. A practical and theoretical handbook. London: Routledge

Riikonen, H. K. 2004. Mitä tiedämme Shakespearesta. Kanava 7/2004. Helsinki: Yhtyneet kuvalehdet Oy.

Stilling, Jack 1991. Multiple Authorship and the Myth of Solitary Genius. New York: Oxford University Press.

Yhteisöllinen käsikirjoittaminen. [verkkodokumentti]. Medios-hanke. Saatavuus <<http://oppimateriaali.wikidot.com/yhteisoellinen-kaesikirjoittaminen>> (luettu 1.2.2013)

Manninen, Jani 2004. Haastattelu sähköpostilla 15.12.2004.

