

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Kallionpää, Outi

Title: Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys

Year: 2014

Version:

Please cite the original version:

Kallionpää, O. (2014). Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media ja viestintä*, 37(4), 60-78. <https://doi.org/10.23983/mv.62840>

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

 Artikkelit

Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys

Artikkelini käsittelee teknisen kehityksen ja sosiaalisen median vaikutuksesta syntyneitä uusia kirjoitustaitoja sekä pohtii näiden taitojen huomiointia kouluopetuksessa. Uudet kirjoitustaidot, kuten multimodaalinen kirjoittaminen, sosiaalisten ja luovien verkkotekstilajien tuottaminen, julkaisuprosessin hallinta sekä monisuorittamisen ja tietoisuustaitojen vuorottelu ovat tärkeitä taitoja sekä toimittaessa uuden median ja internetin osallisuuden kulttuureissa että 2000-luvun tulevaisuustaitojen viitekehityksessä. Vaikka perinteinen koululaitos on hidas omaksumaan uusia toimintamalleja, on myös kysyttävä, pitäisikö näiden uusien sisällöntuottamistaitojen opetusta alkaa kehittää tavoitteellisesti. Tulevaisuuden yhteiskunnassa uusien kirjoitustaitojen merkitys tulee olemaan täysipainoisen sosiaalisen, kulttuurisen, yhteiskunnallisen ja taloudellisen osallistumisen mahdollistajana ilmeisen keskeinen.

AVAINSANAT: kirjoittamisen opetus, mediakasvatus, medialukutaito, 2000-luvun taidot, uudet kirjoitustaidot

Internet ja erityisesti sosiaalinen media on muuttanut viimeisen kymmenen vuoden aikana radikaalisti ihmisten sosiaalisia, teknisiä ja kulttuurisia käytäntöjä. Seuraukset näkyvät laajasti koko yhteiskunnan tasolla niin viestintäkulttuurin, työelämän, talouden kuin ihmisten vapaa-ajankin uudenlaisina toimintamalleina.

Tässä artikkelissa käsittelem näiden uusien mediaympäristöjen vaikutuksia kirjoittamisen käsitteen muuttamiseen sekä pohdin näiden muutosten huomiointia kouluopetuksessa. Muutoksia ja niiden vaikutuksia tarkastelen usean tieteenalan, kuten mediatutkimuksen, kasvatustieteen, kirjoittamisen tutkimuksen ja kielitieteen tutkimustraditioiden kautta. Laaja-alaisesta lähestymistavastani huolimatta artikkelini tarkoituksena ei ole kirjoittamisen muutoksen mahdollisimman kattava esittely, vaan olen pyrkinyt lähestymään aihetta erityisesti mediakasvatuksen ja kirjoittamisen opetuksen näkökulmasta.

Muuttuneet kirjoittamisen käytännöt olen halunnut nimetä selkeällä suomenkielisellä termillä. Olen päätyneet käyttämään käsitettä *uusi kirjoittaminen*, jolla ei ole ainaakaan vielä vakiintunutta suomenkielistä määritelmää. Käyttämäni käsitettä voi tar-

kastella suhteessa englanninkieliseen *new writing* -termiin, joka esiintyy laajasti myös lähdeaineistossani. *New writing* -termiä käytetään yleensä kuvaamaan kirjoittamista uusissa digitaalisissa ympäristöissä (esim. Coiro ym. 2014), vaikka se saattaa ainakin luovan kirjoittamisen tutkimuksen yhteydessä viitata uusiin kirjoittamisen käytäntöihin ja teorioihin myös ilman kytköstä digitaalisuuteen ja uuteen mediaan (esim. luovan kirjoittamisen tutkimuksen julkaisu *New Writing – The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*).

Digitaalisiin ympäristöihin liittyvä *new writing* kuuluu osaksi laajempaa *new literacies* -käsitettä, joka tarkoittaa lähinnä uusissa mediaympäristöissä tarvittavia luku- ja kirjoitustaitoja (Lankshear & Knobel 2011). Vaikka ymmärrän uuden kirjoittamisen osaksi näitä käsitteitä, en silti näe sitä niiden suorana käännoksenä. Uusi kirjoittaminen kuvaa tämän tutkimuksen yhteydessä vain niitä eri lähteistä poimimiani kirjoittamisessa tapahtuneita uusia toimintamalleja, joilla katson olevan merkitystä erityisesti mediakasvatuksen ja kirjoittamisen opetuksen kannalta.

Uuden kirjoittamisen termin alkuosaa *uusi* lienee kuitenkin syytä problematisoida tässä yhteydessä. Vaikka uuden kirjoittamisen käytännöt ovat monelle lapselle ja nuorelle jo luonteva osa jokapäiväistä elämää, tulee uutuus tässä yhteydessä ilmi tietynlaisena kärjistettynä vastakohtana suhteessa perinteiseen, tekstilähtöiseen ja yksilöllistä tuotosta painottavaan kouluopetukseen. Myös Coiro ym. (2014) on pohtinut tätä uutuuden ongelmaa uusien luku- ja kirjoitustaitojen yhteydessä. Heidän mukaansa kirjoittaminen on uutta, kun se laajentuu pelkän tekstin tuottamisesta monimedialiseksi ja multimodaaliseksi merkitysten esittämiseksi. Muutos on sekä kulttuurisen että sosiaalisen kehityksen tulos, jonka tekniikka vain mahdollistaa. Syytä onkin etsittävä välineiden sijaan ennen kaikkea kirjoittamisen konteksteissa tapahtuneista transformaatioista. (Emt.)

Lankshear ja Knobel (2011) toteavat, että lukemisen ja kirjoittamisen muutosta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin siitä voidaan puhua paradigman tasolla, jolloin on kysymys luku- ja kirjoitustaitojen tutkimuksen paradigman vaihtumisesta aiemmasta psykologivistisestä traditiosta nykyään vallalla olevaan sosiokulttuuriseen viitekehykseen. Tässä uudessa paradigmassa lukeminen ja kirjoittaminen käsitetään ennen kaikkea sosiaalisena tapahtumana. (Emt.) Toisaalta muutosta voidaan tarkastella ontologisella tasolla. Tällöin lukemista ja kirjoittamista tutkitaan käsitteellisen muutoksen kautta ja huomio kiinnitetään siihen, mitä uutta kirjoittamisen olemukseen liitetään verrattuna aiempaan tilanteeseen. (Emt., 27–28.) Itse tarkastelen kirjoittamisen muutosta pääasiallisesti tästä ontologisesta viitekehyksestä, vaikka on selvää, että myös paradigman vaihtumisella on osuutta erityisesti kirjoittamisen sosiaalisten käytäntöjen muutoksen hahmottumiseen.

Tämä laajasti muuttunut kirjoittamisen käsite ja siihen liittyvät uudenlaiset käytännöt koko yhteiskunnan tasolla haastavat pohtimaan uuden kirjoittamisen merkitystä myös suomalaisessa koulukontekstissa. Lähestyn aihetta sekä kirjoittamisen opetuksen että mediakasvatuksen näkökulmista, jotka mielestäni vielä tänä päivänä nähdään käytännön kouluopetuksessa valitettavan erillisinä saarekkeina. Näiden osalueiden opetuksen yhdistäjänä on ollut aktiivisena uusiin tekstitaitoihin keskittynyt

New literacies -tutkimustraditio (esim. Coiro ym. 2014, Lankshear & Knobel 2011). *New literacies* -tutkijat jakavat tekstitaitotutkimukseen eli luku- ja kirjoitustaitojen tutkimukseen kuuluvan perusnäkömyksen, jonka mukaan tekstien kanssa toimimista voi ymmärtää ja opettaa vain osana sosiaalisia, kontekstuaalisia ja kulttuurisia konventioita. Tämän lisäksi *New literacies* -tutkijat ovat kiinnostuneita digitaalisista tekstiympäristöistä ja niihin liittyvistä käytänteistä sekä populaarikulttuurin että koulukulttuurin alueella.

Vaikka yhdyin tekstitaitotutkimuksen näkömykseen kirjoittamisen ja lukemisen suhteen kiistattomuudesta, keskityn tässä artikkelissa vain kirjoittamisessa tapahtuneisiin muutoksiin korostaakseni kirjoittamisen asemaa osana uusia tekstitaitoja. Uusien kirjoitustaitojen hallinta on joidenkin tutkijoiden mukaan lähitulevaisuuden yhteiskunnassa vielä oleellisempaa kuin uusien lukutaitojen (esim. Brandt 2009; Jenkins ym. 2009).

Silti koulujen mediakasvatus on mielestäni valitettavan usein painottunut vain uusien lukutaitojen opiskeluun. Lukeminen ei kuitenkaan siirry suoraan kirjoitustaidoksi myöskään uusien tekstitaitojen kohdalla (Kauppinen 2011, 374). Lukutaidon painottamisen takana lienee usein käsitys, jonka mukaan oppilas hahmotetaan edelleen ensisijaisesti median kuluttajaksi ja mediatekstien kriittiseksi lukijaksi mieluummin kuin aktiiviseksi median sisältöjen tuottajaksi ja kirjoittajaksi (esim. Kupiainen 2013; Pepler & Kafai 2007).

Tästä kontekstista käsin toivoin voivani avata uusien kirjoitustaitojen käsitettä sekä nostaa niiden painoarvoa samalle tasolle jo tärkeinä pidettyjen uusien medialukutaitojen rinnalle. Toivon tämän myös artikkelin herättävän keskustelua sekä uusien kirjoitustaitojen merkityksestä osana tulevaisuuden yleissivistystä että niiden kouluopetuksen tarpeellisuudesta.

Uusi kirjoittaminen kirjoitustaidon laajentumisena

Kuten aiemmin totesin, kirjoittamiseen liittyviä muutoksia on mahdollista hahmottaa erityisesti kirjoittamisen kulttuuriin ja sosiaalisiin käytäntöihin liittyvien transformaatioiden kautta, jotka tulevat näkyviksi uusien teknisten ympäristöjen ja välineiden avulla. Pelkästään muutoksesta puhuminen saattaa kuitenkin olla harhaanjohtavaa, sillä kysymys on kuitenkin ensisijassa siitä, miten kirjoittamisen *taidon* määritelmä laajentunut. Tämä laajentunut kirjoittamisen taidon käsite sisältää paljon sellaisia osaitaitoja, joita ei perinteisesti ole pidetty kirjoitustaidon kenttään kuuluvana. Vaikka traditionaalisen kirjoitustaidon hallitseminen on myös laajentuneen kirjoitustaitokäsitteen perustana (Lankshear & Knobel 2011; Jenkins ym.2009), on silti ilmeistä että pelkästään perinteisen kirjoitustaidon hallinta ei riitä takaamaan tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvittavia viestintävalmiuksia. (De Abreu & Mihailidis 2014; Coiro ym. 2014).

Taitokäsitteen laajentuminen koskettaa syvästi kaikkia kirjoitusprosessin osalualueita. Näiden osa-alueiden muutoksia olen hahmottanut seuraavasti:

1. välineellinen muutos (tekniikka, digitaalisuus, verkko)
2. tekstin käsitteen ja rakenteen muutos (multimodaalisuus, hyperlinkit)
3. kirjoituskäytäntöjen muutos (sosiaalisuus, yhteisöllinen kirjoittaminen)
4. tekstilajien muutos (luovat, multimodaaliset genret, jotka ovat jatkuvassa dynaamisen muutoksen tilassa, remiksaus)
5. lukijakunnan ja julkaisuprosessin muutos (kohderyhmänä ”kuka tahansa”, aina julkista, markkinointi)
6. palauteprosessin muutos (dialoginen, nopea, hallitsematon)
7. kirjoitusympäristön muutos (viriketulva, monisuorittaminen)
8. kirjoittajaroolin muutos (sisäinen motivaatio, oma aktiivisuus)

Seuraavaksi keskityn yksityiskohtaisemmin näihin edellä mainittuihin kirjoitusprosessin osa-alueissa tapahtuneisiin muutoksiin sekä niiden vaikutuksiin.

Tekniikkaa ja hyperlinkkiytynyttä multimodaalisuutta

Tutkijat ovat hyvin yksimielisiä siitä, että varsinainen nykytilaan johtanut kirjoittamisen muutos on lähtöisin teknisestä, tarkemmin sanottuna 1990-luvun alussa tapahtuneesta digitaalitekniikan kehityksestä (New London Group 1996; Kress 2003; Lankshear & Knobel 2011). Näkyvin muutos on realisoitunut tekstin tuottovälineiden vaihtumisena: yksinkertaisten tekstinkäsittelylaitteiden kautta on päädytty useiden sovellusten avulla tapahtuvaan digitaaliseen kirjoittamiseen erilaisissa verkkoympäristöissä (Haas 2013).

Verkkoympäristöön liittyvänä kirjoittamisen käsitettä mullistaneena merkittävänä seikkana mainitsevat Herrington ym. (2009) hyperlinkit, jotka ovat rikkoneet tekstin rakenteellisen lineaarisuuden. Hyperlinkkiteksti muodostuu järjestelmällisesti etenevän esityksen sijaan lukijan vapaasti navigoitavissa olevasta verkkorakenteesta (emt., 6). Hyperlinkkien vaikutusta kirjoittamisen muutokseen ei kuitenkaan voi ymmärtää vain niiden muodostaman kerronnallisen epälineaarisuuden kautta, vaan kyse on kokonaisvaltaisemmasta muutoksesta koko tuotoksen rakenteessa koskien niin aika-, tila- kuin tekijäfunctioitakin (Glazier 2013).

Hyperlinkkirakenteen lisäksi digitaalisista biteistä koostuva mediaympäristö on mahdollistanut multimodaalisen viestinnän. Se tarkoittaa, että kirjoituksen sijaan tai sen lisäksi teksti voi koostua kuvista, liikkeestä, äänistä, merkeistä tai väreistä. Näiden kaikkien yhteisvaikutuksesta muodostuu tekstin semanttinen sisältö. (Kress 2003.) Anne Wysocki (2004, 10) esittääkin, ettei multimodaalisessa tekstiympäristössä voi enää erottaa kirjallisia vaikutuksia tekstin esteettisistä ja teknologisista vaikutuksista.

Multimodaalisen tekstin tuottaminen vaatii perinteistä tekstin tuottamista huomattavasti monipuolisempia ja laaja-alaisempia valmiuksia. Erilaisten sovellusten ja tekniikan hallinnan lisäksi multimodaalisen tekstin tuottaminen edellyttää visuaalista ja esteettistä hahmotuskykyä, valmiuksia tehdä lukuisia valintoja sekä kykyä luovaan suunnitteluun (Kress 2003, 36).

Kirjoittaminen sosiaalisena käytäntönä

Internetin muuttuminen 2000-luvulla sosiaalisen median mahdollistaneeksi web 2.0 ympäristöksi on mullistanut sekä kirjoittamisen käytäntöjä että koko kirjoittamisen tutkimuksen paradigmaa. Monet tutkijat ovatkin sitä mieltä, että kirjoittamisesta on tullut ensisijaisesti sosiaalinen taito, joka realisoituu muuttuvina toiminnallisina käytäntöinä erilaisissa konteksteissa (Gee 2008, 2; Lankshear & Knobel 2011, 33; Coiro ym. 2014, 2).

Sosiaalisen median kontekstuaalisena piirteenä pidetään varsinkin nuorten keskuudessa nopeasti yleistynyttä, osallistuvaa toimintakulttuuria (Jenkins ym. 2009, 4; Kupiainen & Sintonen 2009, 22). Jenkins ym. (2009) kutsuu tätä kulttuuria nimellä *participatory culture*, joka on suomeksi käännetty *osallisuuden kulttuuriksi* (Kupiainen & Sintonen 2009). Jenkins ym. (2009, xi) määrittelee käsitteen seuraavasti:

Osallisuuden kulttuuri tarkoittaa kulttuuria, jossa on suhteellisen matala kynnys taiteelliseen ilmaisuun ja kansalaistoimintaan. Se kannustaa vahvasti luomaan ja jakamaan luovia tuotoksia. Lisäksi siinä ilmenee jonkinlaista epävirallista mentorointia, jolloin kokeneet osallistujat jakavat omaa osaamistaan noviiseille. Osallisuuden kulttuurin jäsenet tuntevat myös sosiaalista yhteyttä toistensa kanssa ja uskovat, että heidän panoksellaan ja toiminnallaan on merkitystä. (käännös Outi Kallionpää)

Nämä sosiaaliin yhteisöihin perustuvat internetin toimintakulttuurit ovat muuttaneet huomattavasti tekstin tuottamisen käytäntöjä. Uudenlainen kirjoitusprosessi yhdistää multimodaalisen kirjoittamisen erilaisiin verkon sosiaaliin ja kulttuurisiin menetelytapoihin. Tätä prosessia voi kuvata toimintaketjuksi, jossa luovia tekstituotoksia kirjoitetaan, muokataan, miksataan ja jaetaan yhteisöllisesti verkon virallisissa ja epävirallisissa yhteisöissä. (Emt., xi.)

Uusia, luovia tekstilajeja

Osallisuuden kulttuurissa luovien ja yhteisöllisten prosessien tuloksena syntyy usein täysin uudenlaisia, luovia tekstilajeja, kuten *fanifiktiota*, *videoblogeja* ja *mash-upeja* (emt.). Yhteistä monille näille jaettaville tekstilajeille on erilaisten multimodaalisten elementtien yhdistely, olemassa olevan tekstimateriaalin ja oman luovan tuotoksen yhdistäminen sekä narratiivinen lähestymistapa. Usein uudet tekstilajit muuttuvat jatkuvasti, ja ne syntyvät samanlaisessa transformaatioprosessissa olevien sosiaalisen median sovellusympäristöjen mahdollistamina (Coiro ym. 2014, 5). Lietsala ja Sirkkunen (2008, 29) jakavat nämä uusia tekstilajeja tuottavat sosiaalisen median sovellusympäristöt seuraavasti:

1. sisällönluonti- ja julkaisutyökalut (esim. blogit, podcastit, wikit)
2. yhteisölliset verkkoympäristöt (esim. Facebook, LinkedIn)
3. sisällön jakamissivustot (esim. YouTube)
4. yhteisölliset sisällöntuotantosivustot (esim. Wikipedia, amatööriutuutissivustot)
5. virtuaaliset maailmat (esim. Second Life, pelimaailmat)
6. lisäosat "add-ons" (omien sovellusten tekeminen olemassa oleviin ympäristöihin)

Tällä hetkellä suomalaisten nuorten suosimia sovellusympäristöjä ovat pääosin mobiilikäytössä olevat visuaaliset, yhteisölliset ja monialustaiset sisällönjakosivustot, kuten Instagram ja Snapshot, viestipalvelu WhatsApp sekä anonyymiuden mahdollistava kysymys- ja vastaussivusto Ask.fm (Palttala 2014, 20).

Uusiin sosiaalisen median ympäristöihin syntyneet tekstilajit eivät kuitenkaan ole mikään yhtenäinen tekstilajiperhe, eivätkä ne kaikki jaa osallisuuden kulttuurissa syntyneiden tekstilajien piirteitä. Uusissa genreissä vaadittava kirjoitustaito vaihtelee huomattavasti. Toisissa genreissä kirjoittaminen voi olla puheenkaltaista ja nopeaa online-kirjoittamista, toisissa taas pitkäjänteistä, luovaa multimodaalista sommittelua, ohjelmointia ja kehittyneitä yhteistyötaitoja vaativaa kirjoittamista.

Vaikka kirjoittamisen tutkimuksen piirissä pidetään jo selvyytenä, ettei luovuus liity vain joihinkin tekstilajeihin (Ekström 2011), ovat uuden median genret mullistaneet radikaalisti perinteistä jakoa luovan kirjoittamisen ja asiakirjoittamisen välillä. Hesse (2010, 49–50) kuvaa muutosta artikkelissaan ”The Place of Creative Writing in Composition Studies” ja ehdottaa, että termien luova kirjoittaminen (*creative writing*) ja asiakirjoittaminen (*composition writing*) sijaan puhuisimme uusissa mediaympäristöissä kirjoittamisesta yleisesti vain termillä *creative composition*, jonka voi kääntää vaikkapa *luovaksi tekstien tuottamiseksi*.

Väitetään Hesse perustelee sillä, että kaikki uudet multimodaaliset tekstilajit sisältävät jo itsessään suuren ”kutsun” käyttää luovuutta (Hesse 2009, 48). Kyse lienee tässä multimodaaliseen kirjoittamiseen sisältyvästä valintojen avaruudesta, jota Kress (2003, 38) kuvailee kirjoittajan rajattomaksi mahdollisuudeksi sommitella tekstiä ja tehdä siihen muutoksia käyttäen erilaisia tekstuaalisia, visuaalisia ja auditiivisia muotoja.

Valinnanmahdollisuuksia lisää edelleen osallisuuden kulttuuriin kuuluva tekstien tuottaminen osittain tai kokonaan *remiksaus*-menetelmällä. Se tarkoittaa olemassa olevien kulttuurituotosten, kuten videoiden, fiktiotekstien, musiikkikappaleiden, kuvien ym. yhdistämistä ja muokkaamista uudenaikaisiksi luoviksi kokonaisuuksiksi (Lankshear & Knobel 2011, 95).

Luova kirjoittaminen ja asiakirjoittaminen kohtaavat uusissa ympäristöissä muillakin tavoin. Multimodaalisen tekstin tuottamisessa asiakirjoittamiseen liitetty huolella rakennettu retoriikka yhdistyy erilaisin modaalisin keinoin rakennettuun estetiikkaan, jota taas on pidetty luovan kirjoittamisen ominaisuutena. (Hesse 2009, 47; ks. myös Jääskeläinen 2008.) Kress (2003, 38) puhuu tässä yhteydessä *synesthesiasta*, joka ilmenee erilaisten tekstuaalisten, visuaalisten ja auditiivisten elementtien luovana yhteisvaikutuksena.

Julkisuustaitoja huomiotaloudessa

Uusien tekstien ominaisuuksiin kuuluu niiden julkaiseminen verkossa. Ajoittain tekstejä jopa tuotetaan verkossa julkisesti, jolloin koko kirjoitusprosessi on näkyvillä. Niemi-Pynttari (2007) kutsuu uuteen kirjoittamiseen liittyvää julkisuutta termillä *verkkojulkisuus*. Hän hahmottaa kirjoittamisen verkkojulkisuuden kahtalaisesti. Toisaalta kirjoittamisen julkisuus on massa- tai keskustelujulkisuutta, toisaalta taas sitä, mikä ilmenee,

paljastuu ja tulee esille yksittäisen kirjoittajan teksteissä (emt., 474). Julkisuusaspektin tiedostaminen ja hallitseminen on kirjoittajalle tärkeää, sillä molemmilla verkkojulkisuuden lajeilla saattaa olla laajakantoisia vaikutuksia kirjoittajan elämään.

Varsinkin nuorten kohdalla julkisesta kirjoittamisesta on tullut vahva identiteetin muokkaamisen ja rakentamisen väline. Julkisesti kirjoittava ja omaa identiteettiään etsivä nuori altistaa itsensä kuitenkin aina myös yleisön ennakoimattomalle ja jopa vihamieliselle palautteelle. (Kotilainen 2007, 151; Tuominen & Mustonen 2007, 141.) Julkinen kirjoittaminen voi vaatia myös erityisiä sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, sillä kirjoittajan saatetaan edellyttää olevan valmis käymään avointa dialogia teksteistään tai tekstiensä välityksellä.

Vaikka julkisesti kirjoittavan kohderyhmä on usein laaja, kilpailee kohderyhmän huomiosta usein samanaikaisesti lukuisia tekstejä. Näin ollen lukijoita mielivä kirjoittaja joutuu myös aiempaa enemmän houkuttelemaan potentiaalisia vastaanottajia tekstiensä äärelle. (Hesse 2009, 45.) Tätä tarkoitusta varten kirjoittajan on mahdollista käyttää hyväkseen Kressin (2003) kuvailemaa multimodaaliseen sommitteluun perustuvaa estetiikkaa tai sopivia sosiaalisen median yhteisöjä, jotka suosittelevat tai jakavat kirjoittajan tekstiä edelleen. Joka tapauksessa uudessa kirjoittamisessa kirjoittaja joutuu usein olemaan itse tekstiensä aktiivinen markkinoija ja etsimään kulloinkin soveltuvimpia keinoja saadakseen kohderyhmäänsä kuuluvia lukijoita.

Koko verkkojulkaisuprosessin hallinta onkin jo itsessään monimutkainen kompetensikokoelma, joka vaati arviointikykyä, sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, teknisiä taitoja sekä kykyä luovaan ajatteluun ja markkinointiin. Näiden lisäksi verkossa julkaiseva joutuu luonnollisesti tuntemaan myös verkon sisäiset käyttäytymissäännöt, *netiketin*, sekä tekijänoikeudellista lainsäädäntöä.

Monisuorittamista ja tietoisuustaitoja

Vaikka tekstejä ei aina kirjoiteta verkossa julkisena prosessina, vaikuttavat uuden median käytännöt kirjoitusympäristöön ja -tilanteeseen myös muilla tavoin. Kirjoittaja on usein kirjoittamistapahtuman aikana kytkeytyneenä tietoverkon viriketulvaan ja sosiaaliin yhteisöihin, jolloin jatkuvat ärsykkeet kuormittavat kirjoittajan lyhytaikaista muistia. Kognitiivisen psykologian piirissä yleistyneen käsityksen mukaan tämä jatkuva *monisuorittaminen* vaikuttaa haitallisesti ajattelua vaativista tehtävistä, kuten kirjoittamisesta, suoriutumiseen (Alzhabi & Becker 2013; Lui & Wong 2012) Kirjoittamisen mielekkyyden kannalta toinen monisuorittamisen haittavaikutus on *flow*-tilan kaltaisten huippukokemusten estyminen. Flow tarkoittaa ihmiselle suurta iloa ja tyytyväisyyttä tuottavaa tila, jossa ihmisen tietoisuuteen saapuva informaatio on tasapainossa minän tavoitteiden kanssa. Flow:ssa psyykinen energia käytetään ainoastaan tavoitteiden saavuttamiseen. (Csíkszentmihályi 2005) Moni, erityisesti luovan kirjoittamisen pedagogi, kuten Natalie Goldberg (2013), pitää *mindfulness- eli tietoisuustaitoharjoitusten* liittämistä kirjoittamisen opiskeluun hyödyllisenä vastavoimana monisuorittamisen aiheuttamille haitoille.

Uusimpien tutkimusten mukaan monisuorittaminen ei kuitenkaan aina heikennä kaiken tyyppisten kognitiivisten prosessien laatua (Lui & Wong 2012; Alzhabi & Becker

2013). Ahkerat median monisuorittajat suoriutuivat tutkimuksesa vertailuryhmää huomattavasti paremmin moniaistillista integrointia vaativista tehtävistä, kuten multimodaalisten tekstikokonaisuuksien rakentamisesta (Lui & Wong 2012). Jenkins ym.(2009) muistuttaa, että erityisesti nuorten vahvuutena näyttää olevan, että he ovat monisuorittamalla oppineet poimimaan työskentelyprosessin aikana informaatiovirrasta tehtävän kannalta merkityksellisiä seikkoja ja samalla seuraamaan uusien ärsykkeiden virtaa.

Monisuorittamista ja tietoisuuden keskittämistä ei uuden kirjoittamisen kontekstissa pitäisikään välttämättä käsittää vain vastakkaisina tiloina. Pikemminkin ne tulisi nähdä toisiaan täydentävinä taitoina, joita voidaan harjoittaa ja käyttää strategisesti aivojen palveluksessa hallitsemaan lyhytkestoisen muistin rajoitteita ja muita kognitiivisessa työskentelyssä tarvittavia aivoprosesseja (emt., 61). Tilannekeskeisen monisuorittamisen ja tietoisuustaitojen vuorottelun hallitseminen saattaakin olla eräs huomi-onarvoisimpia uusissa kirjoitusympäristöissä tarvittavia taitoja.(ks. Rheingold 2010).

Uuden kirjoittamisen käsite tiivistetysti

Edellä käsitellyt uuden kirjoittamisen taitoalueet voi tiivistää seuraavasti:

- *Tekniset taidot*: Tekstien tuottaminen vaatii jatkuvasti kehittyvien laitteistoiden, muuttuvien sovellusten ja erilaisten verkkotoimintaympäristöjen hallintaa.
- *Multimodaaliset taidot*: Tekstit koostuvat kirjoituksen lisäksi äänistä, kuvista, videoista tai muista merkityksiä välittävistä elementeistä. Luova suunnittelu ja es-teettisyys korostuvat. Tähän liittyvät myös uusien tekstilajien tuottamistaidot.
- *Sosiaaliset taidot*: Kirjoittaminen ei ole enää vain yksilötaito vaan ennen kaikkea sosiaalinen taito. Kirjoittaminen on usein aktiivista toimimista internetin osallisuuden kulttuurissa erilaisten yhteisöiden jäsenenä. Tekstiä tuotetaan välillä myös yhteisöllisenä prosessina.
- *Julkisuustaidot*: Kirjoittaminen tapahtuu julkisesti internetissä. Tämä edellyttää kommunikointitaitoja, sosiaalisten käytäntöjen hallintaa, tekstien markkinointitai-toja ja erilaisten säännösten tuntemista.
- *Monisuorittamis- ja tietoisuustaidot*: Tilannekeskeisen monisuorittamisen ja tietoi-suustaitojen vuorottelun hallinta liittyy erilaisten uusien tekstilajien taitamiseen sekä verkkoympäristössä työskentelyyn.
- *Luovuustaidot*: Luovuus on uuden kirjoittamisen keskeinen ominaisuus. Se tulee ilmi alati muuttuvien tekstilajien luovana tuottamisena ja yhdistelynä, sisäisesti motivoituneina luovina toimintatapoina sekä alati uutta etsivänä, leikkivänä ja ute-liaana asenteena.

Vaikka olen edellä käsitellyt uutta kirjoittamista lähinnä uudenlaisten taitojen kokoelmana, liittyy uuteen kirjoittamiseen myös osallisuuden kulttuuriin nivoutuvien sosiaalisuusprosessien synnyttämä uudenlainen suhtautumistapa itse tekstin tuottoprosessiin. Porter (2009) kiinnittää huomion näissä uusissa konteksteissa kirjoitettavien tekstilajien tuottamista ohjaavaan motivaatioon. Hänen mukaansa uusia tekstilajeja ei ohjaa ulkoinen tai taloudellinen vaikutin, vaan tekstejä tuotetaan puhtaasti sisäisen motivaation ohjaamana jakamisen, vuorovaikutuksen, oppimisen, leikkimisen, arvostetuksi tuntemisen ja auttamisen halusta (emt., 219). Myös uudessa kirjoittamisessa vuorovaikutteinen ja leikin sävytteinen kirjoitusprosessi on kirjoittajalle vähintään yhtä tärkeä kuin itse tuotos.

Uusi kirjoittaminen koulukontekstissa

Suomalainen koululaitos on reagoinut hitaasti kirjoittamisessa tapahtuneeseen muutokseen. Äidinkielen ja vieraiden kielten perusopetusta tutkineen laajan TOLP-tutkimushankeen mukaan oppilaat keskittyvät koulussa opettajan johdolla pääosin luokkahuoneessa käsin kirjoitettaviin, yksin tuotettaviin, perinteisiin tekstilajeihin. (Luukka ym. 2008.)

Vaikka uuden kirjoittamisen taitoja ei kouluissa tavoitteellisesti vielä opeteta, käyttävät äidinkielen opettajat TOLP-tutkimuksen mukaan opetuksessaan jonkin verran internet-sivustoja, verkko-oppimislustoja, erilaisia vuorovaikutteisia foorumeita ja reaaliaikaisia internet-pohjaisia viestintävälineitä. Tutkimuksen mukaan koulukohtaiset erot opetuksen pedagogisissa toteuttamistavoissa ja niitä ohjaavissa asenteissa ovat kuitenkin merkittäviä. Lisäksi uusien mediaympäristöjen hyödyntäminen opetuskäytössä vaikuttanut olevalle varsin satunnaista, eikä tutkimuksessa havaittu tavoitteellista tai systemaattista linjaa verkon käytölle. Vaikka opettajien asenne teknologiaa kohtaan näyttäytyi tutkimuksessa varsin positiivisena, olivat opettajien kokemukset teknologiasta kuitenkin rajallisia. Juuri tämä saattaa vaikuttaa uuden median opetuskäytön hitaaseen yleistymiseen. (Emt.)

TOLP-tutkimusta vastaavan, lukiolaisten tekstikäytäntöjä tutkineen mutta selkeästi uudemman Kielitaidon kirjo -hankkeen (2011) tulokset eivät juuri poikkea TOLP-tutkimuksen huomioista. Päinvastoin, ne osoittavat että edes tietotekniikan välineellinen käyttö ei ole vielä selkeästi osa lukion kirjoittamisen opetusta: yli kolmasosa tutkimukseen osallistuneista lukiolaisista ei ollut koskaan kirjoittanut äidinkielen kirjoittelmaa koulussa tietokoneella (Kauppinen 2011, 354).

Vaikka kirjoitustaitojen opetuksen nykytilaa selvittäviä tutkimushankkeita ei ole edellä mainittujen hankkeiden jälkeen käynnistetty, on silti huomattava, että tilanne näyttää aivan viime vuosina osittain muuttuneen. Lukuisat yksittäiset koulut ja äidinkielen opettajat ovat käynnistäneet omaehtoisesti innovatiivisia projekteja ja luoneet uusia opetuskäytäntöjä käyttäen hyväkseen sosiaalisen median välineitä ja erilaista tekniikkaa osana kirjoittamisen opetusta. Näitä käytäntöjä on jaettu ja kuvailtu esimerkiksi Äidinkielen opettajain liiton julkaisemassa *Virke*-lehdessä.

Myös opettajankoulutuslaitokset ovat olleet aktiivisia uusien luku- ja kirjoitustaitojen tutkimuksessa ja sitä kautta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainepedagogiikan kehittä-

tämisessä (Kiili, Kauppinen & Laurinen 2012; Kauppinen 2014). Oulun yliopiston monitieteisen Future School Research Centerin (FSR) hankkeissa (2009–2013) on puolestaan kehitetty uusia luku- ja kirjoitustaitoja, tutkittu digitaalisen tarinankerronnan mahdollisuuksia sekä kartoitettu tulevaisuuden koulun mediakasvatusta.

Uuden kirjoittamisen opetuksesta puhuttaessa on kuitenkin muistettava, että teknologian ja sosiaalisen median välineellinen hyödyntäminen osana äidinkielen tai muun aineen opetusta ei ole varsinaista uuden kirjoittamisen opetusta, vaikka sen avulla olisi-kin mahdollista oppia joitakin uuteen kirjoittamisen kuuluvia taitoja. Uuden kirjoittamisen opetuksen voi määritellä sellaisen kompetenssin tavoitteelliseksi harjaannuttamiseksi, jota aktiivinen ja taitava kirjoittaja tarvitsee perinteisten kirjoitustaitojen lisäksi uusissa mediaympäristöissä. Siihen kuuluvat tekniset taidot, multimodaalisen kirjoittamisen taidot, uusien tekstilajien hallintataidot, sosiaaliset kommunikointi- ja työskentelytaidot, julkaisuprosessin hallinta sekä monisuorittamisen ja tietoisuustaitojen vuorottelu. Näiden lisäksi korostuvat erilaiset luovuuteen ja sisäisen motivaation ylläpitoon liittyvät taidot. Oheinen taulukko vertailee kärjistetysti perinteisen koulukirjoittamisen ja uuden kirjoittamisen käytäntöjä.

Taulukko 1. Perinteisen koulukirjoittamisen ja uuden kirjoittamisen vertailu (kärjistetty)

PERINTEINEN KOULUKIRJOITTAMINEN	UUSI KIRJOITTAMINEN
välineet: kynä + paperi tai tekstinkäsittelyohjelma	välineet: digitaalinen ja tekninen välineympäristö useine sovelluksineen
teksti: kirjoitusta	teksti: multimodaalista, hyperlinkit
tekstilajit: <ul style="list-style-type: none"> - vähän ja pysyviä - kaikki genret tuotetaan perinteisillä kirjoitustaidoilla - formaali, ylhäältäpäin ohjeistettu - jaettu luovaan- ja asiakirjoittamiseen - tärkeää ulkoisin kriteerein määritelty tuotos 	tekstilajit: <ul style="list-style-type: none"> - paljon ja jatkuvasti muutoksessa - eri genret vaativat erilaisia taitoja - informaali, itseohjautuva - luovan- ja asiakirjoittamisen rajat rikkoutuvat - tärkeää sekä luova prosessi että luova tuotos
kirjoitusprosessi: yksilöllinen, staattinen	kirjoitusprosessi: yksilöllis-sosiaalinen, dynaaminen
kohderyhmä ja julkaisu: kohderymänä opettaja, ei julkaisua	kohderyhmä ja julkaisu: kohderyhmä laaja tai määrittelemätön, aina julkista
palaute: yksisuuntaista ja autoritääristä	palaute: dialogista ja laadultaan vaihtelevaa
kirjoitusympäristö: luokkahuonekonteksti, vähän virikkeitä, keskittyminen vain kirjoittamiseen	kirjoitusympäristö: ajan ja paikan rajat rikkoutuvat, viriketulva, monisuorittaminen
kirjoittajarooli: ulkoisesti motivoituva, passiivinen suorittaja	kirjoittajarooli: sisäisesti motivoitunut, innovatiivinen tuottaja

Jotta uuden kirjoittamisen opetusta olisi mahdollista systemaattisesti kehittää, on sen tultava huomioiduksi selkeästi myös opetussuunnitelmatasolla. Tähän onkin avautumassa mahdollisuus, sillä uusiin opetussuunnitelmaluonnoksiin on tuotu yli oppiainerajojen esiintyvä *monilukutaidon* käsite. Monilukutaito eli *multiliteracies* on alun perin New London Group -tutkijaryhmän (1996) kehittämä käsite, joka synnytettiin pedagogiseen tarpeeseen kuvata luku- ja kirjoitustaitojen muutosta sekä kielenkäyttötapojen moninaistumista. Tämä muutos on tutkijaryhmän mukaan seurausta teknologian ja monimediaympäristöjen kehityksestä sekä kiihtyvistä globalisaatiosta. (Emt.). Luukka (2013) on määritellyt monilukutaidon suomalaisessa pedagogisessa kontekstissa ”tekstuaalisten käytänteiden hallinnaksi, johon kuuluu taito käyttää, tuottaa ja tuottaa monimodaalisia tekstejä erilaisissa monimediaisissa, tilanne- ja kulttuurisidonnaisissa toimintaympäristöissä tiedollisia ja sosiaalisia tarpeita varten”.

Monilukutaitokäsite on alkuperäisestä muodostaan laajentunut tarkoittamaan kaikkia nyky-yhteiskunnassa tarvittavia luku- ja kirjoitustaitoja, jolloin puhutaan myös matemaattisista lukutaidoista, kehollisista lukutaidoista tai jopa luonnon lukemisen taidoista (Kela 2012, 499). Sekä alkuperäisessä New London Groupin (1996) artikkelissa että muutamia vuosia myöhemmin julkaistuissa Copen ja Kalantziksen (2000) monilukutaitopedagogiikkaa koskevassa teoksessa on perustana ajatus, että luku- ja kirjoitustaitojen opetuksessa tulee huomioida niin teknisen kehityksen kuin muuttuneiden sosiaalisten käytänteidenkin tuoma muutos. Pitää kuitenkin muistaa, että monilukutaitopedagoginen keskustelu alkoi jo lähes 20 vuotta sitten, eli paljon ennen sosiaalisen median ja mobiilin internetin käynnistämää suurta muutosta. Cope ja Kalantzis (2009) ovat sittemmin kehittäneet monilukutaitopedagogiikkaa huomioimalla eritoten uuden median tekstikulttuurit, joihin tämänhetkinen luku- ja kirjoitustaitojen muutos pitkälti tiivistyy.

Monilukutaito alkuperäisessä ilmenemismuodossaan saattaakin olla liian laaja käsite sovellettavaksi käytännön opetussuunnitelmatyössä verrattuna uudempiin, selkeästi rajatumpiin uusien luku- ja kirjoitustaitojen käsitteisiin. Tyner (1998) on tarkentanut monilukutaidon käsitettä eräänlaisena laajennettuna medialuku- ja kirjoitustaitona. Hän on jakanut nämä taidot työkalutaitoihin ja representaatiotaitoihin. Työkalulukutaitoihin kuuluu tietokone- ja verkkoteknologioiden ymmärrys. Representaatiotaidot, eli informaatiotaidot, visuaaliset taidot ja mediataidot, taas haastavat oppilaat arvioimaan kriittisesti median viestejä. (Tyner 1998, 92.) Kriittinen suhtautuminen median viesteihin sekä niiden tulkinta onkin usein korostunut perinteisissä mediakasvatuksen sisällöissä, jolloin oppilas on nähty pääasiassa mediainformaation vastaanottajana.

Uusien opetussuunnitelmaluonnosten monilukutaitoa koskeva osuus käsittää oppilaan kuitenkin myös aktiivisena tekstien tuottajana. Luonnostekstissä nostetaan esille monia niitä osa-alueita, jotka ovat merkityksellisiä uuden kirjoittamisen opetuksessa, kuten multimodaalisten tekstien tuottaminen, aktiivinen ilmaisu ja osallistuminen uusissa mediaympäristöissä. (OPS 2016 luonnos.)

Monilukutaito ei kuitenkaan vielä sellaisenaan ole vastaus uuden kirjoittamisen tavoitteellisen kouluopetuksen käynnistämiseen. Tynerin (2014, 8) mukaan uusien

luku- ja kirjoitustaitojen syvälinen opetus vaatiikin tuekseen laajoja muutoksia koko koululaitoksen tasolla. Näin suureen uudistusprosessiin lähteminen vaatii kuitenkin painavia argumentteja muutoksen tarpeellisuudesta. Tämän pohdinnan taustaksi esitelen uusien luku- ja kirjoitustaitojen kouluopetuksesta eri näkökulmista käytyjä keskusteluja.

Tarvitaanko uuden kirjoittamisen kouluopetusta?

Opiskelijoiden vapaa-ajan informaalit luku- ja kirjoituskäytännöt ja koululaitoksen vastaavat formaalit käytännöt poikkeavat toisistaan huomattavasti, mikä synnyttää selkeän polarisaatioasetelman koulumaailman ja sen ulkopuolisen maailman välille (Kainulainen 2011; Luukka ym. 2008). Tässä asetelmassa koululaitoksen luonne kulttuurista säilyttävänä instituutiona voi johtaa tulkintaan, jossa uudet mediat koetaan ei-toivottuina myötäk kasvattajina. Tällöin uusien luku- ja kirjoitustaitojen opetusta saatetaan vastustaa uhkana koulun tavoitteille ja arvomaailmalle. (Merilampi 2014, 44.)

Toisaalta koulun ja nuorten vapaa-ajan tekstikäytäntöjen välinen vastakkainasettelu ja niiden muodostama kuilu on usein myös uusien luku- ja kirjoitustaitojen kouluopetusta puoltava argumentti. Kuilun kaventamisen tarpeellisuutta on perusteltu sekä nuorten paranevalla opiskelumotivaatiolla että nyky-yhteiskunnassa tarvittavien uusien taitojen tärkeydellä (esim. Blair & Sandford 2004; Luukka ym. 2008). Koulun ja nuorten vapaa-ajan tekstimaailmojen välistä kuilua on yritetty kaventaa tuomalla opetukseen niin sanottuja *kolmansia tiloja*, jotka yhdistävät koulun formaaleja luku- ja kirjoituskäytänteitä nuorten vapaa-ajan informaaleihin käytäntöihin (Kainulainen 2012).

Vaikka näen kuilun kaventamisen tärkeänä ensiaskelena uusien luku- ja kirjoitustaitojen opetuksessa, uuden kirjoittamisen näkökulmasta pelkästään vapaa-ajan tekstikäytäntöjen integrointi kouluopetukseen, tapahtui se sitten teknisten välineiden, tekstilajien tai toimintatapojen tasolla, ei ole vielä varsinaista uusien kirjoitustaitojen opetusta. Kouluopetuksen tarkoituksena on myös syventää uusien taitojen osaamista ja opastaa niiden laaja-alaista hyödyntämistä.

Yleisin argumentti uusien luku- ja kirjoitustaitojen kouluopetuksen vastustamiseen liittyy Preskyn luomaan niin sanotun *diginatiivi*-sukupolven käsitteeseen. Hän kuvaa diginatiivit 1980–1990-luvuilla syntyneeksi sukupolveksi, joka on kasvanut käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa sekä internetiä arjessaan. Preskyn mukaan tämä on johtanut aiemmista sukupolvista eroavaan oppimis- ja toimintakulttuuriin: diginatiivit hallitsevat teknologian, monisuorittavat, painottavat visuaalista esitystapaa ja toimivat verkossa aktiivisesti. He myös operoivat parhaiten sosiaalisesti verkostoituneina ja arvostavat välitöntä palautetta sekä suosivat pelejä perinteisen tuottavan työn sijaan (Presky 2001, 2). Diginatiivi-ajatuksen omaksuminen kouluinstituutiossa onkin johtanut yleiseen käsitykseen, että uusi nettisukupolvi hallitsee jo automaattisesti uudet luku- ja kirjoitustaidot, joita he käyttävät sujuvasti vapaa-ajan informaaleissa mediaympäristöissä. Tämän käsityksen mukaan koulu voi keskittyä perinteisen

tiedon ja sivistyksen tarjoamiseen eikä uusien luku- ja kirjoitustaitojen opetusta tarvita. (Kupiainen 2013.)

Uusimmat tutkimukset kumoavat *diginatiivimyytin* vahvasti yleistävänä. Todellisuudessa vain pieni osa nuorista käyttää internetin ja sosiaalisen median välineitä Preskyn kuvaamalla tavalla, ja suurta enemmistöä voidaan puolestaan pitää vain passiivisena uuden median vastaanottajana. (Emt.) Uusien luku- ja kirjoitustaitojen kouluopetusta voidaan perustella sillä, että diginatiiviuteen liitetyt taidot tulisi olla koko ikäluokan saavutettavissa. Tällöin kaikilla olisi tasa-arvoinen mahdollisuus toimia sitoutuneena ja aktiivisena uuden median osallisuuden kulttuureissa. Näiden kulttuureiden arvo nähdään eritoten siinä, että käyttäjälähtöisinä tiloina osallisuuden kulttuurit tarjoavat nuorille vahvan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksen ja itseilmaisun välineen. (Emt.) Osallisuuden kulttuurin arvo ei kuitenkaan ole pelkästään sen tämänhetkisessä osallistamisessa, vaan siihen kuuluvia taitoja tarvitaan yhä enemmän myös tulevaisuuden yhteiskunnassa (Jenkins ym. 2009, 27). Näistä taidoista erityisesti uudet kirjoitustaidot ovat osallisuuden kulttuurissa toimimisen edellytys. ”Osallisuuden kulttuuri edellyttää erityisiä medialukutaidon muotoja, joilla käyttäjälähtöisyyteen ja luovaan mediatuottamiseen pyritään” (Kupiainen 2013).

Uudet ja tarpeelliset taidot eivät kuitenkaan ole opittavissa täysin itsenäisesti ilman aikuisen opastusta. (Jenkins ym. 2009, 15.) Tästä näkökulmasta formaalin kouluopetuksen tehtäväksi nouseekin uusien luku- ja kirjoitustaitojen tarjoaminen ja osallisuuden mahdollistaminen myös niille lapsille ja nuorille, joilla ei ole ollut opastavaa aikuista läsnä.

Uusien luku- ja kirjoitustaitojen opetusta voidaan perustella myös osana tulevaisuuden työelämä- ja opiskelutaitoja. Näitä 2000-luvun avaintaidoiksi nimettyjä erilaisia kompetensseja on kartoitettu useissa niin sanotuissa 21st century skills -tutkimuksissa (esim. *Partnership for 21st Century Skills P21*; *En Gauge, Assessment and Teaching of 21st Century Skills ATCS*; *National Educational Technology Standards NETS/ISTE*; *the National Assessment of Educational Progress NAEP*). Voogt ja Roblin (2010) ovat tarkastelleet viittä erilaisesta teoreettisesta viitekehuksesta lähtevää tulevaisuustaitotutkimusta, jotka ovat nostaneet esille lähes identtisesti seuraavat avaintaidot:

1. viestintätaidot
2. digitaaliset luku- ja kirjoitustaidot
3. sosiaaliset/kulttuuriset taidot
4. luovuustaidot
5. kriittisen ajattelun taidot
6. ongelmanratkaisutaidot

Uusien luku- ja kirjoitustaitojen voidaan katsoa liittyvän suorasti tai vähintäänkin epäsuorasti lähes kaikkiin näihin avaintaitoihin, joiden tarve nousee yhteiskunnallisten ja taloudellisten toimintamallien muutoksesta. Uudessa taloudessa koneet tekevät rutiinityöt, kun taas aivotyö ja sen tulokset tuottavat mitattavan arvon. Tähän suuntaan kulkeva kehitys muuttaa myös suuresti tulevaisuuden työtehtäviä ja niissä tarvittavia taitoja. Voogt ja Roblin (2010) ovatkin sitä mieltä, että nuorille on tärkeä

jo tällä hetkellä tarjota taitoja sellaisia työtehtäviä varten, joita ei vielä edes ole olemassa.

Toisaalta näiden tulevaisuuden toimintaedellytysten käsittäminen pelkästään ”uusiksi taidoiksi” voi olla harhaanjohtavaa, sillä uusissa talous- ja yhteiskuntamalleissa on usein kyse koko toimintakulttuurin ja ansaintalogiikan muutoksesta. Uudet taloudet ovatkin monien tutkijoiden mukaan kehitymässä kohti samaa toimintalogiikka kuin aiemmin käsitelty uuden median osallisuuden kulttuuri (Jenkins ym. 2009, Kupiainen 2013). Tästä näkökulmasta uusien kirjoitustaitojen kouluopetuksen suunnittelun keskeisenä tehtävänä olisikin ennakoita sekä oppilaiden tulevaisuudessa tarvitsemia taitoja että niihin vaikuttavia yhteiskunnallisten toimintakulttuurien muutoksia.

Suomalaisessa Finnable 2020 -hankkeessa on kehitetty *kansainväliseksi jakamisen pedagogiikaksi* kutsuttu malli, jonka tarkoituksena on ohjata nuoria innostavalla tavalla tulevaisuustaitojen hallintaan huomioimalla myös uudenlaiset toimintakulttuurit. Tavoitteisiin pyritään aktiivisen sisällöntuotannon, verkostoitumisen, yhteistyötaitojen ja uusien luku- ja kirjoitustaitojen harjoittelun kautta (Niemi & Multisilta 2014). Mielenkiintoista tässä mallissa on uusien kirjoitustaitojen keskeinen asema sekä perinteisten opiskelu- ja työelämätaitojen rinnalle tasavertaisesti nostettu hyvän elämän taito.

Tämä on tärkeä huomio, sillä tulevaisuustaitojen merkitystä korostetaan usein yksipuolisesti globaalien taloudellisten kilpailukyvyn välineenä. Tällöin kouluopetuksen rooli saatetaan nähdä vain kapea-alaisena tulevaisuuden tuotantoresurssien tarjoajana työelämän, talouden ja yhteiskunnan muutuviin tarpeisiin (Kauppinen 2011, 375; Kemmis 2013, 19).

Uusien luku- ja kirjoitustaitojen opetusta olisikin pystyttävä argumentoimaan myös laajemmasta viitekehiksestä, jossa korustuvat ihmisen koko elinkaaren mittaisen henkisen kasvun, elämänhallinnan ja voimaantumisen näkökulmat. Tähän viittaava uusien taitojen tarkastelutapa on Harjun mukaan nostettu esille myös OECD:n (2012) tulevaisuustaitomäärittelyssä. Siinä mainitaan perinteisten tiedollisten ja teknisten taitojen lisäksi *intrapersonalliset taidot*, joihin liittyvät muun muassa luovuus, stressinsäätely ja itsehallinta. Myös Euroopan unionin tulevaisuuden avaintaitomäärittelymän (2006) kulttuuriin liittyvä taitokokonaisuus sisältää laajoja elämänhallintaan ja itseilmaisuuksiin liittyviä osa-alueita, kuten kyvyn ymmärtää ajatusten, tunteiden ja luovan ilmaisuuden merkitystä omassa elämässä.

Useiden tutkimusten mukaan näiden elämänhallinta- ja itseilmaisutaitojen ajatellaan kehittyvän parhaiten osana taide- ja kulttuurikasvatusta. Taide- ja kulttuurikasvatuksella onkin monitasoisia ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia, henkistä kasvua, itsetuntemusta ja luovuutta edistäviä vaikutuksia, erityisesti silloin, kun siihen liittyy yhdessä tekemisen aspekti. (Liikanen 2008.) Sintonen (2008) on käsitellyt uuden median osallisuuden kulttuuriin kuuluvia uusia luku- ja kirjoitustaitoja taidekasvatuksen näkökulmasta. Hänen mukaansa osallisuuden kulttuuri onkin jo itsessään luova ja yhteisöllinen taidekulttuuri, jossa kynnys omaan kulttuurituotantoon on matala ja jossa jäsenet tuntevat itsensä tärkeäksi osaksi yhteisöä. Osallisuuden kulttuurilla ja

siihen liittyvällä luomistyöllä, jossa nuoret työstävät oman arkielämänsä estetiikkaa, etiikkaa ja filosofiaa, on vahva merkitys nuorten identiteettityössä. Vaikka Sintonen nojaa ajatukseen osallisuuden kulttuurin omaksumisesta pääosin koulun ulkopuolella, korostaa hän, ettei osallisuuden kulttuuriin kasvamisen tarvitse olla pelkästään omaehtoinen prosessi. Myös koulu voi taidekasvatuksen kautta luoda pohjaa yhteistoiminnallisuudelle, luovuudelle ja sitä kautta tapahtuvalle minän kehitykselle. (Emt.) Myös Pepler ja Kafai (2007) jakavat tämän ajatuksen ja painottavat uusien luku- ja kirjoitustaitojen kouluopetusta uusissa mediaympäristöissä tehdyn luovan tuotoksen avulla.

Uuden kirjoittamisen käsittäminen pelkästään taidekasvatukseksi sisältää kuitenkin marginalisoitumisen vaaran. Vielä tällä hetkellä taide nähdään suomalaisessa yhteiskunnallisessa kontekstissa usein toissijaisena suhteessa tieteeseen ja epäkäytännöllisenä suhteessa käytännöllisiin taitoihin. Kuitenkin populaarikulttuuria, tekniikkaa ja erilaisia sosiaalisia käytäntöjä sekoittavassa osallisuuden kulttuurissa nämä erilaiset komponentit elävät tasavertaisina rinnakkain. Uuden kirjoittamisen taidon voikin nähdä moniulotteisena tieto-, taide- ja taitokompetenssina, joka lähestyy nämä kaikki nämä osa-alueet yhdistänyttä antiikin *tekhnē*-käsitettä.

Lopuksi

Uudenlaisen kirjoitustaidon merkitys on uusien lukutaitojen rinnalla noussut keskeiseksi sekä internetiin muodostuneissa osallisuuden kulttuureissa että tärkeitä tulevaisuustaitoja ennakoivissa 2000-luvun taitojen viitekehyksissä. Tähän määritelmään kuuluvien uusien taitojen katsotaan mahdollistavan täysivaltaisen sosiaalisen, kulttuurisen, yhteiskunnallisen ja taloudellisen osallistumisen tulevaisuuden yhteiskunnassa (Coiro ym. 2014; Jenkins ym. 2009). Tulevaisuuden taitoja opettavilla tahoilla tuleekin todennäköisesti olemaan merkittävä asema tulevien ikäluokkien tasa-arvoisen yhteiskunnallisten kehityksen mahdollistajana ja merkityksellisen elämän takaajana. Tästä näkökulmasta nouseekin kysymys, olisiko myös kouluopetukseen sisällytettävä selkeämmin vuorovaikutteiseen aktiivisuuteen, omaehtoiseen luovuuteen ja monipuoliseen sisällöntuotantoon perustuvien uusien kirjoitustaitojen opetusta?

Uuden kirjoittamisen perusopetuksen käynnistämiseen liittyy haasteita. Vaikka opetussuunnitelmaluonnoksissa uudet kirjoitustaidot huomioidaan monilukutaidon käsitteen alla, muodostuu uuden kirjoittamisen opetuksen esteeksi selkeiden virallisten määritelmien ja käytäntöjen puute: mitä uudet kirjoitustaidot ovat ja miten niitä voi opettaa? Myös tietoteknisten välineympäristöjen jakautuminen epätasaisesti eri koulujen välillä saattaa muodostaa käytännöllisen esteen uusien kirjoitustaitojen opetukselle.

Lukiokoulutuksessa on puolestaan viime vuosina havahduttu laajasti teknisten laitteiden opetuskäyttöön ja sitä kautta osittain uudenlaisiin opetusmenetelmiin. Lukioissa uuden kirjoittamisen kompastuskiveksi saattaa kuitenkin muodostua opetuksen painottuminen ylioppilaskirjoituksissa tarvittaviin taitoihin. Ylioppilaskirjoitukset sähköistyvät vuoteen 2018 mennessä, mutta huomioidaanko uusissa koetyy-

peissä lainkaan uusia kirjoitustaitoja. Ylioppilaskirjoitukset sähköistyvät vuoteen 2018 mennessä, mutta huomioidaanko uusissa koetyypeissä lainkaan uusia kirjoitustaitoja. Muuttuuko oikeastaan mikään, jos uudistus jää vain välineelliseksi, jos oppilaiden annetaan kirjoittaa kynän sijasta tekstinkäsittelylaitteella, paperiaineistot korvataan multimodaalisilla, mutta tuotettavat tekstilajit säilytetään kutakuinkin ennallaan? Ainakaan tämä visio ei innosta lukion uuden kirjoittamisen opetuksen kehittämistä, vaikka jatko-opiskelu ja työelämä jo näitä taitoja todennäköisesti vaativatkin.

Toisaalta on myös kysyttävä, onko edes kohtuullista vaatia eläkeikää lähestyviä opettajia opettelemaan täysin uudenlaisia sisältöjä, lähestymistapoja ja ajattelumalleja vaativia uusia kirjoitustaitoja. Sisäinen motivaatio, innostus ja luovuus liittyvät vahvasti uuden kirjoittamisen olemukseen ja sitä kautta myös opetukseen. Näitä ei helposti saavuteta ulkoapäin määrätyn pakkokoulutuksen kautta. Olisiko muutoksen siis lähdeittävä hitaasti pelkästään opettajankoulutuslaitosten ja vapaaehtoisuuteen perustuvien täydennyskoulutusten tasolla?

Vai olisiko mahdollista jo nyt perustaa kouluhin jonkinlaisia siirtymävaiheen kolmansia tiloja (*third spaces*), jotka olisi tarkoitettu uuden kirjoittamisen taitojen opiskeluun osaavan, koulun ulkopuolisen aikuisen johdolla? Näitä tiloja voisi olla mahdollista käyttää sekä koulu- että vapaa-ajalla sekä fyysisinä että virtuaalisina tiloina. Tilojen vetäjillä voisi olla niin opettajia kuin oppilaitakin konsultoiva rooli ja he voisivat järjestää eri oppiaineita integroivia, toiminnallisia ja yhteisöllisiä projekteja. Osallisuuden kulttuurista tutun vertaismentorin roolin voisi puolestaan ottaa tapauskohtaisesti sekä edistynyt oppilas että opettaja. Tällöin uuden kirjoittamisen käytännöt voisivat siirtyä vähitellen luontevaksi osaksi koulukulttuuria ja ylipäätään koko elämää.

Erääksi tärkeimmäksi pedagogiseksi välineeksi uuden kirjoittamisen opettamisessa näkisin kuitenkin yhdessä tekemisen, sillä tekemisen tilassa myös opettajan rooli muuttuu sanelijasta osallisuuden kulttuurin käytäntöjen mukaisesti yhteisön tasaveroiseksi jäseneksi. Näitä uudistuksia tukemaan tarvittaisiin myönteinen luovuuden ja sallivuuden kulttuuri, joka mahdollistaisi sekä opettajille että oppilaille paineettoman ja innostavan tavan omaksua uusia toimintamalleja.

Toisaalta uuden kirjoittamisen oppimisen ei missään tapauksessa voida katsoa rajautuvan vain koululaitoksen piiriin. Informaalit oppimisympäristöt, kuten harrastusympäristöt, internet-yhteisöt, ystävien ja perheenjäsenten kanssa tapahtuva oppiminen sekä itsenäinen oppiminen tekemisen kautta tarjoaisi tärkeän ja luontevan väylän uusien kirjoitustaitojen opiskelussa. Myös non-formaalit oppimisympäristöt, kuten kerhot, kurssit, järjestöt, työpaikat ja kansalaisopistot, voisivat muodostaa innostavia ja motivoivia tiloja näiden taitojen oppimiseen. Tärkeää uuden kirjoittamisen oppimisen kannalta olisikin madalta erilaisten oppimisympäristöjen välisiä raja-aitoja sekä kehittää tapoja jakaa erilaisissa ympäristöissä opittuja taitoja. On myös muistettava, että myös oppivelvollisuusiän ohittaneille olisi tarjottava runsaasti mahdollisuuksia päivittää kirjoitustaitoaan joustavasti laajentuneen kirjoitustaitokäsitteen mukaiseksi.

Vaikka uusien kirjoitustaitojen laajamittainen opetus ei olisi toteutettavissa aivan lähivuosina, on sitä edesauttavaa tutkimusta, opetusta ohjaavia malleja ja toimintatapoja mahdollisuus kehittää monella tasolla. Tärkeiksi yksittäisiksi askeliksi tällä

polulla näkisin uuden kirjoittamisen opetussisältöjen ja niiden tavoitteiden määrittelemisen, innovatiivisten ruohonjuuritason opetusmenetelmien, opetuspaikkojen ja tapojen kehittämisen sekä yleisen koulu-uudistuksen toteutumisen – ei niinkään tieto- ja viestintätekniiikan taitoja painottaen, vaan luovia ja yhteisöllisiä oppimisympäristöjä sekä muuhun yhteiskuntaan luontevasti avautuvaa oppimiskulttuuria kehittäen. Toistuvasti kansainvälisten PISA-tutkimusten kärkisijoja saavuttaneella Suomella olisikin loistava mahdollisuus olla edelläkävijänä myös uusien luku- ja kirjoitustaitojen saralla.

Kirjallisuus

- Alzhabi, R. & Becker, MW. (2013). The association between media multitasking, task-switching, and dual-task performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 39: 5, 1485–1495.
- Blair, H. & Sanford, K. (2004). Morphing literacy: boys reshaping their literacy practices. *Language Arts* 81:3, 452–460.
- Brandt, Deborah (2009). Writing over reading: new directions in mass literacy. Teoksessa: Boynham, Mike & Prinsloo, Martin (toim.). *The Future of Literacy Studies*. England: Playgrave MacMillan, 54–74.
- Csikszentmihályin, Mihályi (2005). *Flow - elämän virta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Helsinki: Rasalas.
- Coiro J.; Knobel M.; Lankshear C. & Leu D. (2014). Central issues in new literacies and new literacies research. Teoksessa: Coiro J., Knobel M., Lankshear C. & Leu D. (toim.). *Handbook of Research on New Literacies*. Routledge: London.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (toim.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Lontoo: Routledge.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2009). Multiliteracies: new literacies, new learning pedagogies: *International Journal* 4: 3, 164-195.
- De Abreu, Belinha S. & Mihailidis, Paul (toim.) (2014). *Media Literacy Education in Action: Theoretical and Pedagogical Perspectives*. Lontoo: Routledge.
- Ekström, Nora (2011). *Kirjoittamisen opettajan kertomus – kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- European parlamentin ja neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista (2006). Saatavilla: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/NOT/?uri=CELEX:32006H0962> (Luettu 26.5.2014)
- Gee, J. P. (2008). *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Glazier, Loss Pequeno (2013). *Digital Poetics: Hypertext, Visual-Kinetic text and Writing in Programmable Media*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Goldberg, Natalie (2013). *The True Secret of Writing: Connecting Life with Language*. New York: Atria Books.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge,
- Haas, Christina 2013. *Writing technology – Studies on the Materiality of Literacy*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc.
- Herrington, Anne; Hodgson, Kevin & Moran, Charles (2009). *Teaching the New Writing: Technology, Change, and Assessment in the 21st-Century Classroom*. New York: Teachers College Press; and Berkeley, CA: National Writing Project.
- Hesse, Douglas (2010). The place of creative writing in composition studies. *College Composition and Communication* 62: 1, 31–52.
- Jenkins, Henry; Clinton, Katie; Purushotma, Ravi; Robison, Alice J. & Weigel, Margaret (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MacArthur Foundation. Saatavilla: https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf. (Luettu 15.2.2014.)
- Jääskeläinen, Miisa (2002). *Sana kerrallaan: johdatus luovaan kirjoittamiseen*. Helsinki: WSOY.

- Kainulainen, Johanna (2011). Tekstikäytännöt, tekstimaiset ja kolmannet tilat koulupuheen rakentajina. Teoksessa: Kauppinen, Anneli; Lehti-Eklund, Hanna; Makkonen-Graig, Henna & Juvonen, Riitta (toim.). *Lukiolaisen äidinkieli – suomen - ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: SKS, 428–459.
- Kauppinen, Anneli (2011). Lukiolaisten tekstimaiset ja kieliasenteet – kyselyn satoa. Teoksessa: Kauppinen, Anneli; Lehti-Eklund, Hanna; Makkonen-Graig, Henna & Juvonen, Riitta (toim.). *Lukiolaisen äidinkieli – suomen - ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: SKS, 303–383.
- Kauppinen, Merja (2014). Luku- ja kirjoitustaitoja päivittämässä – lukutaitopedagogiikkaa opettajankoulutuksessa. *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen Seura ry, 83–86.
- Kela, Maria (2012). Suunvuoro. Kolumni lehdessä *Virtittäjä* 4/2012, 499.
- Kemmis, Stephen (2013). *Education, educational research and the good for humankind*. The keynote lecture for the Finnish Educational Research Association Conference on Education 2013. Jyväskylän yliopisto 21.11.2013.
- Kiili, Carita; Kauppinen, Merja & Laurinen, Leena (2012). Yliopisto-opiskelijat multimodaalisten tekstien laatijoina. Teoksessa: Mäkinen, Marita; Annala, Johanna; Korhonen, Vesa; Vehviläinen, Sanna; Norrgrann, Ann-Marie; Kalli, Pekka & Svärd, Päivi (toim.). *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 177–200.
- Kotilainen, Sirkku (2007). Mediakasvatusta nuorisotyössä. Teoksessa: Kupiainen, Reijo; Kynäslähti, Heikki & Lehtonen, Miikka (toim.). *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Helsinki: Mediakasvatusseura, 151-156.
- Kupiainen, Reijo (2013). Diginatiivit ja käyttäjälähtöinen kulttuuri. *Wider Screen* 1/2013. Saatavilla: <http://widerscreen.fi/numerot/2013-1/diginatiivit/>. (Luettu 20.4.2014.)
- Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara (2009). *Medialukutaidot, osallisuus ja mediakasvatus*. Helsinki: Gaudeamus
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Lietsala, Katri & Sirkkunen, Esa (2007). *Social Media. Introduction to the Tools and Processes of Participatory Economy*. Hypermedialaboratorion verkkojulkaisu - Hypermedia Laboratory Net Series: 17. Tampereen yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7320-3>. (Luettu 15.4.2014.)
- Liikanen, Hanna-Liisa (2007). Taide- ja taitoaineet oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä – hyvä pohja elämälle. Teoksessa: Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijaryhmä (toim.). *Taide ja taito – kiinni elämässä!* Helsinki: Opetushallitus, 91–96.
- Lui, K.F. & Wong, A.C. (2012). Does media multitasking always hurt? A positive correlation between multitasking and multisensory integration. *Psychonomic Bulletin & Review* 19: 4, 647–653.
- Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna (2008). *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukka, Minna-Riitta (2013). *Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/>. (Luettu 1.3.2014.)
- Merilampi, Ritva-Sini (2014). *Mediakasvatuksen perusteet*. Helsinki: Avain.
- Niemi, H. & Multisilta, J. (2014). Jakamisen pedagogiikka. Teoksessa: Niemi, H. & Multisilta, J. (toim.). *Rajaton luokkahuone*. Jyväskylä: PS-kustannus, 50–64.
- Niemi-Pynttari, Risto (2007). *Verkkoproosa: tutkimus dialogisesta kirjoittamisesta*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies. *Harvard Educational Review* 66: 1, 60–92.
- OECD Skills Strategy (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policy*. Saatavilla: <http://skills.oecd.org/documents/oecdskillsstrategy.html> (Luettu 30.5.2014)
- OPS 2016 - Perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnokset (2014). Saatavilla: Opetushallitus. http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/o/perus_ ja_lisaopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_luonnokset_avoimesti_kommentoitavana_verkossa. (Luettu 16.4.2014.)

- Palttala, Pipsa (2014). Nettipoliisin auttava käsi ei yletä enää kaikkialle. *Helsingin Sanomat* 3.9.2014.
- Pepler, Kylie A. & Kafai, Jasmin B. (2007). From SuperGoo to Scratch: exploring creative digital media production in informal learning. *Learning, Media and Technology. Special issue: Media Education Goes Digital* 32: 2, 149–166.
- Porter, James (2009). Recovering delivery for digital rhetoric. *Computer and Composition* 26: 4, 207–224.
- Prensky, M. (2001). Digital natives/digital immigrants. *On the Horizon*, 9: 5, 1–6.
- Rheingold, Howard (2010). Attention, and other 21st-century social media literacies. *Educause* 45: 5, 14–24.
- Sintonen, Sara (2007). Osallisuuden kulttuuri ja taidekasvatus. Teoksessa: Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijaryhmä (toim.). *Taide ja taito – kiinni elämässä!* Helsinki: Opetushallitus, 7–14.
- Tuominen, Suvi & Mustonen, Anu (2007). Tunteella ja järjellä nettiin – Internetissä tarvitaan uudenlaisia mediataitoja. Teoksessa: Kupiainen, Reijo, Kynäslahti, Heikki & Lehtonen, Miikka (toim.). *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Helsinki: Mediakasvatusseura, 137–149.
- Tyner, Kathleen (1998). *Literacy in a Digital World; Teaching and Learning in the Age of Information*. New York: Routledge.
- Tyner, Kathleen (2014). *Literacy in a Digital World; Teaching and Learning in the Age of Information*. New York: Routledge.
- Voogt, Joke & Roblin, Natalia Pareja (2010). *21st century skills*. Discussion paper, University of Twente. Saatavilla: [http://opite.pbworks.com/w/file/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2 .pdf](http://opite.pbworks.com/w/file/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2.pdf) .(Luettu 27.2.2014.)
- Wysocki, Anne; Johnson-Eilola, Johndan; Selfe Cynthia L. & Sirc, Geoffrey (2004). *Writing New Media: Theory and Applications for Expanding the Teaching of Composition*. Logan: Utah State University Press.