

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

# **Inspiraatio ja luovuus nuorten verkkokirjoittajaryhmässä**

---

Annemari Ahoste  
Pro gradu -tutkielma  
Kirjallisuus  
Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Toukokuu 2017

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	<b>Laitos – Department</b> Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
<b>Tekijä – Author</b> Ahoste Annemari	
<b>Työn nimi – Title</b> Inspiraatio ja luovuus nuorten verkkokirjoittajaryhmässä	
<b>Oppiaine – Subject</b> Kirjallisuus	<b>Työn laji – Level</b> Pro-gradu tutkielma
<b>Aika – Month and year</b> Toukokuu 2017	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 78 sivua
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> <p>Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, voiko multimodaalisten menetelmien käyttäminen auttaa nuoria saavuttamaan inspiraation ja luovuuden tilan sekä edistää heidän tarinoiden kirjoittamisen harrastamistaan. Yhdistän tutkimuksessa digitaalisuuden ja luovan kirjoittamisen suunnitteleamalla multimodaalisuutta hyödyntävän luovan kirjoittamisen verkkokurssin mallin ja toteuttamalla testikurssin varhaisnuorten ryhmälle. Aineistonani ovat tutkimukseni kirjallisena osuutena toimiva työpäiväkirja ja siihen kirjaamani havainnot tutkimuskohteesta sekä kurssille osallistujien kanssa eri kanavien kautta tapahtunut vuorovaikutus.</p> <p>Tutkimukseni tuottaa uutta tietoa mobiililaitteiden käyttäjien subjektiviteetista, mahdollisuudesta toimia hybridissä tilassa sekä luovaan prosessiin osallistujien roolien muuntumisesta jaetun asiantuntijuuden suuntaan. Tutkimuksen perusteella nuorille luonnollisten toteutustapojen valinnan salliminen edesauttoi inhimillisten ilmiöiden syntymistä. Spontaani vuorovaikutus ja improvisaatio johtivat inspiroitumiseen ja luovaan tilaan sekä voimaantumiseen. Ryhmän jäsenyydestä muodostui nuorille suorastaan kirjoittamisen edellytys ja heidän kirjoittajaidentiteettinsä näyttäytyivät sosiaalisina.</p>	
<b>Asiasanat – Keywords</b> Luova kirjoittaminen, yhteisöllisyys, verkkokurssi, inspiraatio, mobiililaitteet, hybriditila, varhaisnuoret	
<b>Säilytyspaikka – Depository</b> Jyväskylän yliopisto; Jyväskylän yliopiston kirjasto	
<b>Muita tietoja – Additional information</b>	

## Sisällysluettelo

1	Johdanto.....	6
2	Teoreettinen katsaus .....	17
2.1	Sosiaalinen konstruktivismi .....	17
2.2	Diskurssit kirjoittajaidentiteetin rakentumisessa.....	18
2.3	Kirjallisuusterapia .....	20
3	New writing genre inspiraation lähteenä .....	23
3.1	Nuorten verkkokulttuuri .....	23
3.2	Nuorten identiteettityö verkkoympäristössä.....	26
3.3	Diginatiivit, onko heitä? .....	27
3.4	Subjektiviteetti ja hybridin tilan muodostuminen digitaalisessa ympäristössä.....	28
4	Ryhmän mukaan muokattava verkkokurssi.....	30
4.1	Perustietoja ja ympäristö .....	30
4.2	Kurssin esittely .....	32
4.3	Kurssin suunnittelu ja osallistujien roolit.....	37
5	Hypoteesini keskiössä inhimilliset kokemukset .....	45
5.1	Synaptiset teknologiat .....	45
5.2	Kirjoittamisen opettamisesta digitaalisen kirjoittamisen opettamiseen.....	46
5.3	Kirjoittamisen flown opettaminen.....	48
5.4	Kirjoittamisen esteiden ylittäminen.....	51
5.5	Vuorovaikutus ja yhteisöllisyys .....	53
5.6	Terapeuttinen tunnustaminen .....	54
6	Pohdinta .....	60
7	Johtopäätökset.....	67
	Lähdekirjallisuus .....	71

## **Taulukkoluetelo**

Taulukko 1: Puheenvuorojen funktiot .....	60
---	----

## **Kuvaluettelo**

<i>Kuva 1: Nuorten kiinnostus sosiaalisen median palveluihin/Marcus Lundqvist .....</i>	<i>25</i>
<i>Kuva 2: Päivittäin ladattujen ja jaettujen kuvien määrä/Marcus Lundqvist .....</i>	<i>25</i>
<i>Kuva 3: Muutos viestinnässä/Marcus Lundqvist .....</i>	<i>23</i>
<i>Kuva 4: Google Sites/Seikkailujen saari .....</i>	<i>35</i>
<i>Kuva 5: Tehtävä 1/Hahmo .....</i>	<i>36</i>
<i>Kuva 6: Tehtävä 2/Luomistarina .....</i>	<i>38</i>
<i>Kuva 7:Tehtävä 3/Taikuutta .....</i>	<i>35</i>
<i>Kuva 8:Tehtävä 4/Uni.....</i>	<i>35</i>

*”Therefore, creativity does not happen inside people’s heads, but in the interaction between a person’s thoughts and socialcultural context. It is systemic rather than an individual phenomenon”*

Mihaly Csikszentmihályi (1997, 23)

## 1 Johdanto

Pitääkö varhaisnuorilla olla älypuhelin ja tabletti? Kannattaako heidän internetin käyttöään rajoittaa vain koulutehtävien tekemistä varten? Edistäisikö nuorten tarinoiden kirjoittamisen harrastamista heidän kannustamisensa toimimaan omilla ehdoillaan?

Elina Noppari (2014, 49) on tutkimuksissaan havainnut selvän kasvun suomalaisten lasten ja nuorten mobiililaitteiden käytössä vuosien 2010 ja 2013 välillä. Vuoden 2013 tutkimustulosten perusteella monet nuoret käyttivät puhelinta yhteydenpitovälineen lisäksi identiteetin ilmaisukeinona, viihtymisen paikkana ja porttina Internetiin (mts. 49). Nykypäivän nuoret ovat siis yhteisöllisesti tekemisissä digitaalisen viestinnän ja median kanssa jo varsin nuoresta lähtien. Teknologian tultua yhä edullisemmaksi älypuhelimet ja tietokoneet ovat tulleet osaksi jopa lasten arkipäivää. Nopparin (2014, 122) mukaan lapset ja nuoret kuitenkin kertoivat tutkimuksen aikana, että he kokevat opettajien pitävän älypuhelimia lähinnä ongelmana mahdollisuuksien sijasta. Omien mobiililaitteiden käyttö on alakoulussa kiellettyä ainakin oppitunneilla. Toimintatavat koulussa ja vapaa-ajalla näyttävät etäänntyneen toisistaan. (Vrt. Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008, 241.)

Nuorten vuorovaikutus tapahtuu siis suurelta osin erilaisten pikaviestivälineiden välityksellä. Pikaviestimissä käytetty kirjoittamisen tyyli on tekstausta mikä eroaa perinteisestä kirjeen kirjoittamisesta. Samaan aikaan julkisuudessa on esiintynyt huolta lasten ja nuorten yksilöllisen lukemisen ja kirjoittamisen suosion vähenemisestä (Markkanen 2014). Ongelmana saattaa olla, että muiden tekijöiden lisäksi tämän kirjoittamistyylin yleistymisen on heikentänyt joidenkin nuorten tarinoiden

kirjoittamisen kykyä. Nuori voi tuntea luovan kirjoittamisen olevan haasteellista sekä kokea huolta omasta selviytymisestään ja taitojensa riittävydestä. Kuitenkin nuorten vapaa-ajan toiminta sisältää monipuolista kirjoittamista, joka yhdistelee eri tyylejä luovasti. Se kertoo inspiraatiosta ja innostuksesta, joka taas on omiaan luomaan hyvät edellytykset tarinoiden kertomiselle. Outi Kallionpää (2016, 102) korostaa artikkelissaan *Uudet kirjoitustaidot merkitys- ja elämysyhteiskunnassa* luovuuteen, sosiaalisuuteen ja teknisiin taitoihin liittyvän viestintäkompetenssin hallintaa tärkeänä tulevaisuustaitona. Näistä taidoista koostuu yhteisöllinen verkkokirjoittaminen. (Mas. 102.)

Yhteisöllinen verkkokirjoittaminen saattaisi toimia siltana vapaa-ajan kirjoittamisen ja koulun opetuksen välillä kaventaen niiden välistä kuilua. Michael Dean Clark, Trend Hergentader ja Joseph Rein (2015, 11) esittävät teoksen *Creative Writing in the Digital Age* johdannossa, että luova kirjoittaminen voisi toimia keskeisessä roolissa nuorille läheisen digitaalisuuden integroinnissa opetukseen. Clarkin ym. mukaan digitaalisten välineiden käyttö kannattaisi nähdä mahdollisuutena laajentaa luovien taitojen hallintaa. Huolimatta opiskelussa käytettävistä välineistä tietyt perusasiat pysyvät kuitenkin samoina. (Mts. 9.) Janelle Adsitin (2015, 107) mukaan digitaalisuuden opetukseen integroimisen tarkoituksena on luovan kirjoittamisen kokemuksen hankkimisen lisäksi tutustuttaa nuoret kirjoittamisen alan metakieleen eli siihen, miten käsitellä omaa kirjoittamistaan: sanastoon, oman kirjoitusprosessin reflektointiin, genreen jne.

Tässä tutkimuksessa yhdistän digitaalisuuden ja luovan kirjoittamisen suunnittelemalla multimodaalisuutta hyödyntävän luovan kirjoittamisen verkkokurssin mallin ja toteuttamalla testikurssin varhaisnuorten ryhmälle. Ideana on, että testikurssi ja luomani mallin mukaan jatkossa järjestettävät kurssit muokkautuvat osallistujensa mukaisesti. Tavoittelen oppimisympäristöä, joka tarjoaa opiskelijoille erilaisia formaaleja ja informaaleja tiloja. Motiivinani on selvittää, voiko nuorille luonnollisten ja välittömään kommunikaatioon kannustavien multimodaalisten menetelmien

käyttäminen yhdistettynä vapaaehtoisuuden periaatteeseen edistää heidän tarinoiden kirjoittamisen harrastamistaan. Tähän kysymykseen kiteytyy tutkimukseni ydin liittyen kirjoittajan tiedostamattoman ajattelun ja inspiraation suureen merkitykseen luovuuden ilmentymisessä kuten omaperäisyyden ja alkuperäisyyden saavuttamisessa. (Vrt. Andrew Bennet 2005, 60 – 62.)

Tutkimuskysymykseni ovat: Edistääkö nuorten omaehtoinen yhteisöllinen digitaalinen kirjoittaminen inspiroitumista ja luovaan tilaan pääsemistä? Millaista vuorovaikutusta nuoret käyttävät kirjoitustehtävien ideoinnin yhteydessä? Miten nuoret kokevat kirjoittajaminänsä?

Lähtökohtani tutkimukselle on kandidaattitutkimukseni *Futispojasta velhomaailman sankariksi. - Luovuuden ilmeneminen fantasian avulla virtuaaliverkkokurssilla* tuloksena syntyneet ajatukset, joita olen kehittänyt edelleen. Kyseessä oli tapaustutkimus 10-vuotiaan pojan, jota kutsuin Villeksi, kokemuksista Sulkasadon järjestämällä verkkokirjoituskurssilla *Vellamon vesissä, Tapion talossa*. Kurssin aikana tutustuttiin suomalaisiin myytteihin ja kirjoitettiin niitä itse fantasian avulla lisää. Tutkimuksen pohdinnassa määrittelin lisätutkimuksen aiheeksi verkkokurssien toteutuksen laajentamisen kollaboraation suuntaan eri medioiden avulla. (Työpäiväkirja s. 10.) Lisäksi keskusteluissani kurssin opettajan kanssa sain idean oppilaiden motivaatiotekijöiden kartoittamisesta (työpäiväkirja s. 8). Tässä tutkimuksessa lähdän liikkeelle oletuksesta, että nuorten motivaatiotekijät löytyisivät vapaaehtoisuuden, valinnanmahdollisuuksien ja yhteisöllisyyden välimaastossa. Koska mahdolliset motivaatiotekijät ovat niin moninaiset, jokainen mallin mukaan järjestettävä kurssi muotoutuu osallistujiensa mukaan.

Näkökulmani on mediakasvatuksellinen ja kurssi toteutetaan vapaa-ajalla. Irtautuminen koulun institutionaalisuudesta auttaa oletukseni mukaan saavuttamaan parhaiten vapaaehtoisuuden tunteen. Tarkastelen tutkimusaiheittani aineistolähtöisesti. Aineistonani ovat tutkimukseni kirjallisena osuutena toimiva työpäiväkirja ja siihen kirjaamani omat havaintoni tutkimuskohteesta sekä kurssille osallistujien kanssa eri kanavien



kautta käymääni vuorovaikutusta. Kurssin lopussa suoritan mahdollisesti teemahaastattelun (Liite 1). Tarkastelen aineistossa nuorten diskursiivista toimintaa, kiinnittämällä huomioni siihen miten nuori kokee oman kirjoittamisprosessinsa ja kirjoittajuutensa sekä rakentaa identiteettiään, jolloin opiskelijoiden kirjoituksista paljastuva *diskursiivinen minä* muodostuu merkitykselliseksi (vrt. Ivanic 1998). Tuon oleellisena osana tutkimusta esiin omia havaintojani nuorten toiminnasta myös varsinaisen kurssin ulkopuolelta.

Lisäksi tavoitteenani on nykyaikaistaa kandidaattitutkimuksessani esiin tulleet, kohderyhmän kritisoidut ja vanhanaikaisina pitämät kurssin toimintatavat, kuten sähköpostin ja tekstinkäsittelyohjelman käyttö. Nämä vanhemmille ikäluokille luonnolliset toiminnot poikkeavat nykyisten varhaisnuorten arkielämässään käyttämistä pika- ja videoviesteistä mm. aikaviiveen, kielen ja multimodaalisuuden osalta. (Työpäiväkirja s.10.)

Tutkimukseen on myös vaikuttanut testiryhmän välittömästi ennen kurssin alkua kohtaama kollektiivinen traumaattinen kriisi. Eettisistä syistä käsittelen tutkimuksessani tätä kriisiä yleisellä tasolla yksilöimättä kriisiä tarkemmin. Traumaattinen kriisi kohtaa ihmisen yllättäen ulkopuolisista syistä johtuen (Linnainmaa 2005, 71). Traumasta kirjoittaminen ja siitä keskusteleminen auttaa työstämään tapahtuneen asian osaksi kirjoittajan omaa historiaa sekä vapauttamaan energiaa muuhun toimintaan (mts. 77, 78). Kirjoittamisterapian avulla voidaan työstää erilaisia, jokaisen ihmisen elämään sisältyviä kriisejä kuten identiteetti- ja ikäkausikriisi (mts. 71). Olen soveltanut testikurssin osalta kirjoittamisterapeuttista menetelmää ajatuksena käyttää kirjoittamista traumasta syntyneiden tunteiden mahdollisena purkamiskanavana (vrt. Lindquist 2009, 79, 82).

Kriisin vaiheet ovat sokkivaihe, reaktiovaihe, työstämis- ja käsittelyvaihe sekä uudelleen orientoitumisen vaihe. Kurssin toteuttamisajankohta sijoittuu arvioni mukaan osallistujien uudelleen orientoitumisen vaiheeseen, joka on kriittinen lopullisen toipumisen kannalta. (Vrt. Linnainmaa 2005, 74–75.) Ryhmä oli kurssin alkaessa saanut varsinaista kriisiterapiaa

terveydenhuollon taholta, ja kirjallisuusterapeuttinen kirjoittaminen toimi ainoastaan sitä tukevana taideterapiana (vrt. Linnainmaa 2005, 82).

Työssäni hyödynsin Clarkin ym. toimittamaa teosta *Creative Writing in the Digital Age - Theory, practice, and pedagogy*. Teoksen artikkelissa ”Concentration, Form and Ways of (digitally) Seeing” Anna Leahy ja Douglas Dechow (2015, 41) esittävät, että digitaaliset projektit kannustavat luovan kirjoittamisen opiskelijoita tavoittamaan korkeamman tietoisuuden tason, inspiroitumisen, ja että digitaalisen median käyttäminen kirjoittamisessa rohkaisee oppilaita katsomaan luovaa kirjoittamista uudella tavalla sekä tuottamaan erilaisia tekstejä monipuolisia työkaluja käyttämällä.

Toteuttamaani verkkokurssiin vaikuttivat lisäksi Amy Letterin (2015) artikkelissaan ”Creative Writing for New Media” esittämät ajatukset uutta mediaa hyödyntävän ja perinteisen luovan kirjoittamisen opetuksen samankaltaisuudesta (Letter 2015, 177). Yhdistän tutkimuksessani Letterin (2015, 188) käsityksen luovan kirjoittamisen opettamisesta oppilaiden inspiroimisena yhdistämään heillä jo olevia taitoja ja tukemisenä uusissa teknologisissa haasteissa Graeme Harperin (2015, 7-15) artikkelissaan ”Creative writing at the age of synapses” esittämään ajatukseen synaptisista teknologioista.

**Synaptiset teknologiat** käsitteellä Harper (2015, 15) viittaa niihin nykyaikaisiin teknologioihin, jotka tukevat vastavuoroisia kokemuksia kuten verkottuminen, vuorovaikutus ja voimaantuminen. Käsite synaptisuus tarkoittaa verkkoa, jolla on vastavuoroisia yhteyksiä tai risteyskäyntejä, ja synaptiset teknologiat sallivat tällaisten yhteyksien toimivan. Harperin mukaan esimerkiksi matkapuhelimella tekstaaminen on itse asiassa välitön, henkilökohtainen ja vuorovaikutteinen keskusteluyhteys toisen ihmisen kanssa. Keskityn tutkimuksessani Harperin näkemyksen mukaisesti oppilaiden tuottamaan kirjoitustilanteeseen, itse toimintaan ja kokemukseen lopputuotoksen eli valmiin multimodaalisen tekstin ollessa lähinnä todiste prosessin toteutumisesta. (Vrt. Harper 2015, 15.) Hypoteesini mukaan tarinan kirjoittamisen maailma avautuu nuorille vähitellen pedagogisesti

harkittujen kirjoittamistehtävien, nuorten uudenlaisen medioista saadun kokemustaustan ja inhimillisten kokemusten kautta.

Outi Kallionpään väitöskirja *Uuden kirjoittamisen opetus – osallistavaa luovuutta verkossa* (2017) on vaikuttanut tutkimukseeni erityisesti joidenkin käytettyjen pääkäsitteiden valinnan osalta. Mm. Elina Nopparin & Niina Uusitalon (2011) tutkimukset nuorten verkkoyhteisöllisyydestä auttoivat rakentamaan laajempaa taustaa aiheeseen.

**New Writing**, tutkimuksessa tästä eteenpäin käyttämäni englanninkielinen määritelmä kuvaa digitaalisissa toimintaympäristöissä käytettäviä luku- ja kirjoitustaitoja, monimediaalista kirjoittamista ja sen tulkintaa (Kallionpää 2014). Määritelmä on siis laajempi kuin *multimodaalinen kirjoittaminen*, ja esimerkiksi Kallionpää on useissa yhteyksissä käyttänyt sen käännoästä *uusi kirjoittaminen*. Suomenkielinen käsite ei ole kuitenkaan vakiintunut, joten päädyin käyttämään englanninkielistä käsitettä. Uusissa mediaympäristöissä kirjoitetun tekstin rakenne eroaa perinteisen tekstin rakenteesta. Teksti voi sisältää kirjaimia, kuvia, ääntä, animaatiota ja värejä. (Kallionpää 2014, 61.) ja mahdolliset hyperlinkit muuttavat tekstin lineaarisen rakenteen (Kallionpään 2014, 63). Tämä ei-lineaarinen olemus vaikuttaa Raija Miikkulaisen (2005) mukaan kirjoittajan ja lukijan väliseen vuorovaikutukseen, kun lukija pystyy päättämään, mitä ja missä järjestyksessä hän lukee. Kun lineaarisuuteen perustuva luovan kirjoittamisen pedagogiikka pääasiassa tähtää usein materiaaliseen tavoitteen saavuttamiseen, epälineaarinen pedagogiikka voi tuottaa monipuolisempaa luovan kirjoittamisen ymmärrystä ja tietämystä (Harper 2015, 16).

Tässä tutkimuksessa käsittelen **inspiraatiota** toivottuna osana luomisprosessia ja luovuuden käynnistäjänä. Inspiraation idea on peräisin antiikista ja varhaiskristillisyydestä. (Vrt. Hetemäki 1990, 82.) Yleensä taiteen ja kirjoittamisen yhteydessä inspiraation määritelmät ovat sidoksissa omaan aikaansa. Vaikuttaa siltä kuin nykypäivän tieteellisen kirjoittamisen tutkimuksen yhteydessä termin käyttämistä vältettäisiin mahdollisesti sen luomisprosessin mystifioimisen vuoksi. Inspiraation käsite on yhdistetty

kreikan kielen sanaan *enthusiasmos*, joka tarkoittaa mysteeristä, jonkun toisen kuin tekijän ääntä. Inspiraation on sanottu hämärtävän tekijänsä käsityksiä kuin hän olisi suorastaan riivattu. Inspiroituneen kirjoittajan kirjoittaminen näyttää olevan helppoa, kuin automaattista. Inspiraatio on sekä syy että seuraus, joten saman kirjoittajan, joka näyttää saaneen inspiraation itsestään, sanotaan inspiroivan muita. Inspiraatio on nähty väliaikaisena; se ilmenee runossa, ei runoilijassa. Romanttisen ajan käsitykset inspiraatiosta ovat vaihtuneet nykyiseen käsitykseen jossa se liitetään kiinteästi yhteen luovuuden ja intuitiivisuuden kanssa. (Clark 2000, 3.)

**Luovuutta** on määritelty monin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa päädyin käyttämään määrittelyni lähtökohtana Robert J. Sternbergin ja Todd Lubartin (1999, 3) ajatusta:

*”Luovuus on kyky tuottaa työ, joka on sekä uusi että soveltuva.”*

Tämän määritelmän mukaan ymmärrän luovuuden luovana prosessina, jonka tuloksena on jotain omaperäistä ja alkuperäistä vastakohtana vanhan toistoon ja jäljittelyyn.

Luovuustutkija Mihályi Csikszentmihályin (1989: 1990) monitieteisessä näkökulmassa huomioon otetaan luovan toiminnan kognitiiviset prosessit, yksilön ominaisuudet ja ympäristön merkitys. Csikszentmihályin mukaan yksi tekijä luovuuden synnyssä on yksilö omine kokemuksineen ja perimineen. Yhteisö joko hyväksyy tai hylkää tuotetut luovat ideat. Kulttuurisen tilan tehtävänä Csikszentmihályi näkee luovuuden tuottamien ideoiden kehittämisen, ylläpitämisen ja siirtämisen eteenpäin tuleville sukupolville. (Csikszentmihályi 1989, 325–329.)

Calvin W. Taylor (1988, 100–101) tukeutuu Ross Mooneyhyn (1963), joka on jaotellut luovuuden neljän päälinjan mukaisesti: tuotteen, prosessin, luovan yksilön ja ympäristön. Tässä tutkimuksessa keskityn kolmeen jälkimmäiseen jaotteluun kiinnostukseni kohdistuessa yksilön ja ryhmän luovaan prosessiin (vrt. Salazar 2002, 180). Yksilön luovuuteen vaikuttavat

tämän tiedolliset, persoonaan liittyvät ja tietyt ryhmäindikaattorit (Taylor 1988, 111). Beth Hennesyn ja Teresa Amabilen (2010, 570–572) mukaan luovuuteen käsitetään nykykeskustelussa vaikuttavan useat tekijät kuten sosiaalinen ympäristö, ryhmä, yhteisökulttuuri ja yksilöllisyys. Luovalla kirjoittajalla on usein sisäinen tarve kirjoittaa, ja sen lisäksi hän tarvitsee kirjoittajien yhteisöä.

Myös Hennesy ja Amabile (2010, 589–595) näkevät sosiaalisen merkityksen arvon luovuuden kehittymisessä ja toteavat yksilön olevan luovimmillaan motivoituneena, kiinnostuneena, innostuneena ja työskennellessään selkeän tavoitteen eteen. Luovuus on myös määritelty yhteisöllisenä, ryhmäluovuutena seuraavalla tavalla:

*Ryhmäluovuus on kollektiivinen prosessi, mikä edellyttää ryhmän jäsenten erilaisten taitojen ja pyrkimysten koordinoimista edistämään ryhmän tehokasta toimintaa (Sawyer 2003).*

Sawyer tarkoittaa ryhmäluovuudella kahden tai useamman ihmisen samanaikaista kollektiivista luovaa toimintaa, jonka kuluessa ryhmän jäsenet toimivat yhdessä työskennellen uusien ideoiden parissa muokaten niitä jotakin tiettyä yhteistä tavoitetta kohti. Ryhmäluovassa prosessissa jäsenet auttavat toisiaan toimimaan paremmin kuin he yksin ollessaan toimisivat, ja siten jokainen ryhmän jäsen on merkityksellinen ryhmälle. (Sawyer 2003, 4–12, 21–26, 122.) Sawyerin (2012, 246) mukaan ryhmät voivat olla jopa luovempia kuin yksilöt, jos sen jäsenet ovat toimineet yhdessä jo jonkin aikaa. Ryhmäluovuutta tarvitaan monenlaisissa yhteisöissä kuten yrityksissä ongelmien ratkaisemisessa tai kouluissa oppilaiden oppimistehtävien suorittamisessa (vrt. Sawyer 2003, 4).

Anna Leahyn ja Douglas Dechown mukaan luovuus lähtee improvisoidusta ajattelusta, jota usein kutsutaan omaperäisyydeksi, ja jossa yksi asia johtaa toiseen usein satunnaiselta tuntuvalla tavalla, vaikka todellisuudessa on koko ajan edetty kohti ratkaisua (Leahy & Dechow 2015, 33). Sawyerkin viittaa samaan ilmiöön esittäessään, että luomisprosessiin kuuluu

improvisointi, kun improvisoinnin avulla valikoidaan parhaat ideat kaikista luovista vaihtoehdoista (Sawyer 2003, 10–13).

**Flow** on Mihály Csíkszentmihályin mukaan tila, jossa ihmisen tietoisuuteen saapuva informaatio on tasapainossa minän tavoitteiden kanssa. Psykkinen energia suunnataan tällöin vain tavoitteiden saavuttamiseen. Tämä muuttaa minän järjestyksen aikaisempaa monimuotoisemmaksi. (Csíkszentmihályi 2005, 68–73.)

Rozanne Ivaničin (1998) mukaan **identiteetti** on ihmisen sosiaalisesti konstruoitu, muuttuva, monitahoinen ja monimuotoinen minuus. Hänen mukaansa on mahdollista nähdä kirjoittavan ihmisen identiteetti kolmen minän kautta: *autobiografisena minänä*, joka on muotoutunut aiempien kokemusten kautta ja jonka ihminen tuo mukanaan kirjoitukseensa; *minä kirjoittajana*, joka on kunkin kirjoittajan tapa nähdä itsensä kirjoittajana; sekä *diskursiivisena minänä*, joka kirjoittajasta tekstiin rakentuu. *Sosiaalinen ulottuvuus* taas tarkoittaa sitä, että eri konteksteissa samasta kirjoittajista rakentuu erilainen minuus tekstiin. (Ivanič 1998, 10–34.) Tässä tutkimuksessa huomioni kiinnittyy etenkin *minä kirjoittajana* ulottuvuuteen.

**Kirjoittajaidentiteetti** tarkoittaa yksilön itsestään kirjoittajana muodostavaa kuvaa yksilön, ympäristön, kulttuurin ja arvojen paineessa (Jääskeläinen 2005, 16–17). Myös Pauliina Vanhatalo (2008, 30) näkee ryhmän vaikutuksen kirjoittajaidentiteetin rakentumisessa. Hänen mukaansa yksilön on helpompi hyväksyä itsensä kirjoittajana, kun ympärillä on muitakin, joilla on vastaavanlaisia tavoitteita ja ajatuksia kirjoittamisesta.

Artikkelissaan ”Giving an account of oneself: Teaching identity construction and authorship in creative nonfiction and social media” Adsit (2015, 106) esittää, että opiskelijat voivat oppia olemaan refleksiivisiä siinä miten he esittävät itsensä luovan kirjoittamisen avulla etäännyttäessään *minän* ensimmäisen persoonan hahmoksi. Tämän johdosta kirjoittajan identiteetti saattaa vaihtua hänen siirtyessään yhdestä diskurssiyhteisöstä toiseen. William James on Adsitin (2015, 108) mukaan väittänyt, että *meillä*

*voi olla yhtä monta sosiaalista minää kuin kohtaamme sosiaalisia tilanteita.* Sama pätee kirjoittamiseen: luovilla kirjoittajilla saattaa olla monta ääntä repertuaarissaan, joita hän vaihtelee sopeutuakseen vaihtuvan yleisönsä odotuksiin ja arvoihin (Adsit 2015, 108–109).

**Terapeuttinen kirjoittaminen** tarkoittaa sekä lukemisen että kirjoittamisen käyttämistä terapeuttisessa toiminnassa, vaikka keskeistä siinä on kirjoittaminen. Tässä tutkimuksessa terapeuttinen kirjoittaminen tarkoittaa pääasiassa omien multimodaalisten tekstien tuottamista ja jakamista sekä keskustelua kirjoitusprosessin eri vaiheissa vuorovaikutteisessa ryhmässä. Luova kirjoittaminen toimii keinona tarkastella omaa tilannetta, kokemuksia ja tunteita. Tekstien jakamisesta ja vuorovaikutuksessa syntyvästä vertaistuesta huolimatta terapeuttinen kirjoittaminen on jokaisen henkilökohtainen prosessi. Terapeuttisessa työskentelyssä ei tarkastella itse tekstiä, vaan sen ilmentäviä tunteita, tunnelmia ja teemoja vuorovaikutuksessa ryhmän kesken. (Vrt. Linnainmaa 2005, 12.)

**Uusmateriaalisuus** käsite tarkoittaa tässä tutkimuksessa kielen irrottamista sen informatiivisesta merkityksestä ja huomion kiinnittämistä itse kielen äänteellisten, rytmisten ja graafisten ominaisuuksiin. Digitaalisesti tuotetun tekstin kieli on paitsi immateriaalista myös materiaalista. (Vrt. Adam Koehler 2015.) Kenneth Goldsmith (2011) tuo esiin kielen materiaalisuuden merkityksen digitaalisessa kirjoittamisessa, jossa tekstin erilainen muokkaus, myös puheesta muokatun tekstiaineiston, on tavallista.

Tämän johdannon jälkeen pohjaan luvussa kaksi tutkimukseni sosiaaliseen konstruktivismiin ja tarkastelen kirjoittamista identiteetin rakentumisena Rosalind Ivaničín urauurtavien ajatusten kautta ulottuen myös Outi Kallionpään päivittämään uuden kirjoittamisen malliin. Sen jälkeen esittelen tulosten tulkinnassa käyttämäni diskurssianalyttisen lähestymistavan sekä kirjallisuusterapeuttisen suuntauksen. Luvussa kolme esittelen ensin nuorten verkkokulttuuria ja New Writing kirjoittamista sekä pohdin sitä, miten digitaalisuus vaikuttaa kirjoittajan subjektiviteettiin ja kirjoittamisen tilaan. Verkkokurssin esittelen luvussa neljä. Luvussa viisi käsittelen

yhteisöllisessä kirjoitusprosessissa tapahtuvia inhimillisiä ilmiöitä: yhteisöllisyyttä, vuorovaikutusta ja voimaantumista. Otan myös esille terapeutin kirjoittamisen traumatilanteessa. Luvussa kuusi analyysini huomio kiinnittyy siihen, onko digitaalinen kirjoittaminen vaikuttanut nuorten tapaan kohdata inhimillisiä ilmiöitä: vuorovaikutusta, verkottumista ja voimaantumista. Lisäksi kartoitan teksteistä esiin nousevia hallitsevia diskursseja sekä teen huomioita tekstin materiaalisuudesta ja merkityksestä. Lopuksi kokoan langat yhteen johtopäätöksiksi kolmen tutkimuskysymyksen alla.



## **2 Teorettinen katsaus**

Tässä luvussa pohjaan tutkimukseni sosiaaliseen konstruktivismiin ja pohdin diskurssien merkitystä paitsi yhteisöllisen todellisuuden, että kirjoittajaidentiteetin rakentumisessa. Esittelen Rozalind Ivanicin erittelemiä diskursseja, joiden avulla pyrin käsitteellistämään kirjoittamisen oppimista ja kirjoittamista. Sivuan myös Outi Kallionpään päivittämää uuden kirjoittamisen mallia.

### **2.1 Sosiaalinen konstruktivismi**

Tutkimukseni pohjautuu sosiaalisen konstruktivismin mukaiseen ajatukseen todellisuuden rakentumisesta sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa, joka näkyy tutkimuksessani tiedon yhteisöllisen rakentumisen tarkasteluna verkkokurssin sosiaalisessa ja virtuaalisessa kontekstissa (vrt. Berger & Luckman 1994). Hannu L. T. Heikkinen, Rauno Huttunen, Katrin Niglas ja Päivi Tynjälä (2005) kuvaavat ilmiötä siten, että ihmiset antavat asioille erilaisia nimiä ja merkityksiä, jolloin todellisuus rakentuu niiden kautta erilaisina merkitysneuvotteluina, diskursseina ja jatkuvasti uusiutuvina kertomuksina. Todellisuuden olemusta selvitetäessä tutkitaan siis sitä, kuinka ihmiset vuorovaikutuksen kautta rakentavat todellisuuden (Heikkinen ym. 2005, 342). Tutkimuksessani tämä todellisuus tavoitetaan odotukseni mukaan verkkoympäristön keskustelufoorumilla, minkä voi rinnastaa Chat-keskusteluun. Risto Niemi-Pynttärin (2007) mukaan verkkokeskustelussa myös todellisuus syntyy verkossa. Kirjoittajien pitää onnistua löytämään yhteinen todellisuus, jolloin jokainen hakee merkityksiä omasta kokemusmaailmastaan. (Niemi-Pynttäre 2007, 309–310.)

## 2.2 Diskurssit kirjoittajaidentiteetin rakentumisessa

Käsitän tutkimuksessani diskurssien toimivan kurssin opetuksen painopistealueiden määrittelyn ja toisaalta jokaisen yksilön kirjoittajaidentiteetin rakentamisen apuna. Tukeudun Rozanna Ivaničin (2004) artikkelissaan *Discourses of Writing and Learning to Write* erittelemiini kirjoittamisen teoriassa ja pedagogiassa käytettyihin diskursseihin, joilla kirjoittamista ja kirjoittamisen oppimista voidaan käsitteellistää. **Diskurssit** ovat yhdistelmä kirjoittamiseen ja kirjoittamisen oppimiseen liitetyistä uskomuksista, kirjoittamisesta puhutuista tavoista sekä edellä mainittuihin asioihin liitetyistä näkökulmista (Ivanič 2004, 224.)

Diskursseilla voidaan nähdä olevan konstruktionistinen luonne (Hepburn & Potter 2007, 173), joten opiskelijoiden tarkastellessa omaa kirjoittamistaan he oikeastaan konstruoivat kirjoittamistaan jonkinlaiseksi. Näin ajatellen diskurssit nousevat merkittävään asemaan kirjoittajaidentiteetin rakentumisessa. Ivanič (2004) onkin esittänyt, että kirjoittajaidentiteetin kehittymiselle on olemassa sille välttämättömiä diskursseja. Nämä diskurssit vahvistavat yksilön omaa identiteettiä kirjoittajana olemalla keskustelua kirjoittamisesta ja kirjoittamisen ympärillä sekä tarjoamalla yksilölle mahdollisuuden sosiaalisten roolien omaksumiseen. (Ivanič 2004, 222). Verkkokurssin keskustelufoorumi on hyvä paikka tällaiselle kirjoittamisen merkityksen pohdinnalle varsinkin, kun puheena ovat itse yleisen kirjoittamisprosessin lisäksi eri tehtävien suoritukset, jolloin toisten kirjoittajien näkemyksiä kirjoittamisesta pystyy tarkastelemaan hyvin läheltä ja toisten ajatuksia sekä tuotoksia voi peilata omiinsa.

Ivaničin (2004, 236) *sosiaalisten käytäntöjen diskurssi* kattaa kaikki sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit asettamatta muodolliset ja koulutukseen liittyvät kirjoitustyyliet etusijalle. Ivanič väittää, että ihmiset oppivat kirjoittamaan ennen kaikkea ottamalla osaa sosiaalisiin ja kirjallisiin tilanteisiin täyttämällä siten heille itselleen henkilökohtaisesti tärkeitä sosiaalisia tavoitteita. Sosiaalisten käytäntöjen diskurssi on tilanteinen ja tarkoituksellisen kommunikatiivinen. Edelleen Ivanič (2004, 238) viittaa

*sosiopoliittiseen diskurssiin*, joka näkee kirjoittamisen olevan sosiaalisesti konstruoitunut käytäntö.

Ivaničilla on myös neljä muuta diskurssia, joista yksi on muotoon keskittyvä lähestymistapa, *muotodiskurssi*. Se tarkoittaa oikeakielisyyteen ja tekstin muotoon keskittymistä. Muotodiskurssiin sisältyy myös taito-ulottuvuus, ja taitodiskurssia yksinään voidaan pitää vanhentuneena (Ivanič 2004, 227–228). *Luovuusdiskurssi* käsittää mahdollisimman runsaan kirjoittamisen olevan itsessään arvokasta itseilmaisun keinona jättäen lopputuotteen arvostamisen vähemmälle huomiolle. Ideointi ja vapaa ilmaisu yhdessä vievät kirjoittajan oman ilmaisutapansa luo kehittäen hänen kognitiivisia kykyjään ilman opettajan vaikutusta tapahtumaan edes aiheen antamisessa. (Ivanič 2004, 229–230.) *Prosessidiskurssissa* suoritetaan toimintaprosesseja, jolloin aktivoidaan erilaisia muisti- ja ajatustoimintoja. Oppilaan kirjoitusprosesseja voidaan harjaannuttaa esimerkiksi ottamalla oppia edistyneempien kirjoittajien prosesseista. (Ivanič 2004, 231–232.) *Genrediskurssi* (Ivanič 2004, 232–234) tarkoittaa jokaiseen tarkoitukseen sopivan tekstityypin valintaa.

Tässä tutkimuksessa näen oppilaiden kirjoittamaan oppimisen sosiaalisena käytäntönä, jonka keinona on osittain ohjattu kommunikaatio keskustelufoorumin tilannekontekstissa. Kurssin sisältö toimii pääosin sosiaalisten taitojen- ja luovan diskurssin kehyksen alla. Nämä diskurssit eivät sulje pois muita diskursseja vaan toimivat yhdessä.

Outi Kallionpää (2017, 203) on esittänyt, että mikään Ivaničin diskursseista ei edes toisillaan täydennettynä täytä uuden kirjoittamisen opetuksen vaatimuksia liittyen tilannesidonnaiseen viestintään ja tuotoksen valmistukseen tähtäävään toimintaan. Kallionpää (2017, 211–214) on kehittänyt osallisuuden pedagogiikkaan perustuvan nelikenttämallin uuden kirjoittamisen tueksi. Ivaničin luovuusdiskurssi vastaa mallissa esitettyä kulttuuriin ja luovuuteen perustuvaa voimavarat – kenttää, johon sisältyy media- ja populaarikulttuuri sekä digitalisoitunut kulttuuriperimä. Ivaničin sosiaalinen diskurssi vastaa osallisuuden pedagogiikan yhteisöllistä, immateriaalista toimintaympäristöä. Luovuus nähdään sekä yksilöllisenä

että yhteisöllisenä ilmiönä. Ivanicin sosiopoliittinen diskurssi vastaa uuden pedagogiikan pyrkimys-kenttää, jossa itseilmaisun vahvistaminen, ryhmän sisäisen osallisuuden kokemus ja pyrkimys tasa-arvoisuuteen ovat tärkeitä. Vaikutukset – kenttä taas esittää, kuinka luovuus ja itseilmaisuus *voimaannuttavat* kirjoittajaa yksilötasolla, sosiaaliset toimintatavat taas luovat yksilöä motivoivaa ja ryhmää vahvistavaa *osallisuuden kokemusta*. Lisäksi osallisuuden pedagogiikan pyrkimys muutokseen ja vaikuttamisen näkyy yksilön ja ryhmän yhteiskunnallisena *aktivoitumisena*. Osallisuuden pedagogiikkaan sisältyy Graemer Harperin synaptisten teknologioiden edistämät vuorovaikutuksen, verkottumisen ja voimaantumisen ilmiöt.

Ivaničnin määrittämien diskurssien avulla voidaan syvällisemmin arvioida mobiililaitteiden vaikutusta kirjoittamiseen sekä multimodaaliseen tekstintuottamiseen (Björkval 2015, 225). Nämä ajatukset vahvistavat tutkimusideaani, vaikka tutkimukseni kohdistuu luovaan kirjoittamiseen mediakasvatuksellisesta näkökulmasta ja vapaammassa kontekstissa, kun taas Björkvalin tutkimus keskittyi koulukontekstiin. Björkval (2015, 204) nimittäin esittää, että koulukonteksti sitoo opiskelijoiden viestintäkäytäntöjä, ja mobiililaitteiden ottaminen osaksi opetusta laajentaa oppilaiden näkökulman multimodaalisiin käytäntöihin. Björkval tukee ajatusta, että kouluoppimiselle voisi olla eduksi ottaa jotain oppia vapaa-ajan toiminnasta. Sen lisäksi, että teknologia tarjoaa mahdollisuuden tuottaa kirjoitusta, ääntä, kuvia ja liikettä, se laajentaa mahdollisuuksia tavoittaa yhteinen virtuaalinen todellisuus, jolloin varsinainen oppimisympäristö menettää merkitystään. (Björkval 2015, 206).

Tarkastelen myös kirjoittajan ja hänen kirjoittamisensa konstruoitumista diskurssianalyttisin tavoin ajatukseni, että kirjoittaja rakentaa kirjoittaessaan itseään kirjoittajana. Otan huomioon diskurssien tilanteisuuden (Hepburn & Potter 2007, 173) ja tekstin ulkopuoliset työpäiväkirjaan merkitsemäni asiat.

### **2.3 Kirjallisuusterapia**

Kirjallisuusterapia on määritelty esimerkiksi:

”...valmiin ja valikoidun kirjallisen tai suusanallisen aineiston tai itse tuotetun kirjallisen tai suusanallisen aineiston kokemuksellista jakamista terapeutisessa vuorovaikutusprosessissa”.

Juhani Ihanus (1995, 169)

Ihanuksen (1995, 172) mukaan terapeutisen kirjoittamisen vaikutusta voi ymmärtää Donald W. Winnicotin (1971) teoksessaan ”Playing & reality” esittämän **siirtymäobjektin** avulla. Tällä käsitteellä Winnicot (1971, 1 - 2) viittaa luovan kyvyn syntymiseen äidin ja vauvan välisessä vuorovaikutuksessa. Luovalla kyvyllä hän tarkoittaa tässä yhteydessä kykyä kuvitella ja leikkiä asioilla mielessään. Äiti ja vauva luovat yhdessä leikkiessään mielikuvia liittyen erilaisiin asioihin kuten leluihin tai lauluihin. Mielikuvat edustavat äitiä kun tämä ei ole läsnä ja niiden tarkoituksena on helpottaa vauvan ahdistusta. Kyseinen ilmiö tekee vauvalle mahdolliseksi siirtyä subjektiivisuudesta objektiivisuuteen ja symbioosista erillisyyteen suhteessaan äitiin. Se toimii siltana sisäisen ja ulkoisen maailman välillä. Siirtymäobjekti siis auttaa kulkemaan tilasta toiseen ja tarjoaa lepopaikan sisäisen ja ulkoisen maailman välillä. Aikuiseksi kasvettuaan yksilö pystyy käyttämään kulttuuriperinnettä siirtymäobjektina. Terapeutiseen vuorovaikutusprosessiin sisältyy siirtymäobjekti johtamaan prosessiin osallistujat vaihtoehtoisiin todellisuudentulkintoihin, ja tämä saattaa auttaa joitakin yksilöitä kohtaamaan traumansa aiheuttajan.

Leena Sippolan (1985, 12) mukaan lasten kirjallisuusterapia on toimintamuoto, jossa kirjallisuutta käytetään apuna parantamisessa ja/tai persoonallisuuden kehittämisessä. Toiminnan päämääränä on kuntouttamisen, aktivoimisen, parantamisen ja ohella auttaa esim. kriisin läpikäymisessä ja mielenterveyden häiriöiden ehkäisemisessä.

Kirjallisuusterapialla on moninaiset mahdollisuudet, ja suunnittelemani kurssin toteutuksissa tehtäviä on tarkoitus varioida osallistujien tarpeiden mukaan. Tässä tutkimuksessa lähestymistapani kirjallisuusterapeutiseen taidetoimintaan on kirjoittamisen avulla tapahtuva asioiden etäännyttäminen

ja kirjoittaminen uudella tavalla, jolla on oletukseni mukaan terapeuttinen vaikutus. Esimerkiksi kuolemaa on mahdollisesti helpompi käsitellä etäännyttämällä se toiseen muotoon, kuten vuorokauden tai vuodenaikojen vaihtumiseen.

### **3 New writing genre inspiraation lähteenä**

Tutkimuksessani kartoitan mahdollisuutta, voisiko yhteisöllinen verkko-kirjoittaminen toimia siltana vapaa-ajan kirjoittamisen ja koulun opetuksen välillä kaventaen niiden välistä kuilua. Tässä luvussa syvennyn nuorten vapaa-ajan kirjoittamiseen ensin nuorten verkkokulttuuria kartoittamalla. Sen jälkeen pohdin nuorten identiteettityön mahdollisuutta verkkoympäristössä ja sitä, onko diginatiivi – käsitteellä mahdollista kuvata nuorten välitöntä suhdetta digitaalisuuteen. Etenen käsittelemään digitaalisuuden vaikutusta kirjoittajan subjektiviteettiin sekä fyysisen ja digitaalisen ympäristön uudenlaiseen yhdistämiseen.

#### **3.1 Nuorten verkkokulttuuri**

Tutkimuksessani lähestyn nuorten verkkokulttuuria osallisuuden kulttuurin käsitteen avulla. Outi Kallionpää (2017, 29) määrittää osallisuuden kulttuurin olevan syvällistä, yksilön identiteettiin paikantuvaa kokemusta tai tunnetta jäsenyydestä yhteisössä ja mahdollisuudesta olla vaikuttavasti mukana yhteisöllisissä tai laajemmissa yhteiskunnallisissa prosesseissa. Se on siis laajempi ja toiminnallisempi kuin osallistumisen käsite.

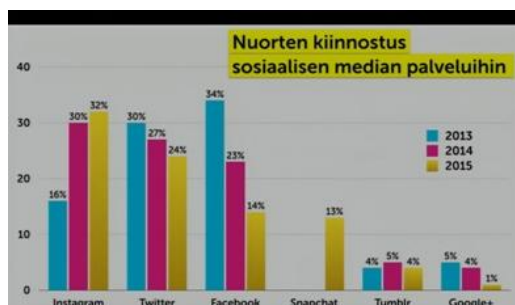
Verkkoyhteisöt ovat nykynuorelle suorastaan sosiaalinen välttämättömyys (Noppari ja Uusitalo 2011, 143). Tähän nykytilanteeseen on Kallionpään (2017, 30) mukaan vaikuttanut mm. sosiaalinen media sekä mobiili- ja pelikulttuurit. Kallionpää (2017, 15) viittaa mm. Jenkinsin ajatukseen, että nuorten mediakulttuuria voidaankin kuvata osallistuvaksi kulttuuriksi (*participatory culture*). Tässä kulttuurissa ympäristö tukee nuoren omaa tuottamista, kynnys omien tuotosten julkaisemiseen on suhteellisen matala, toiminnalle on leimallista ryhmissä työskentely ja yhteinen

ongelmanratkaisu. **Osallisuuden kulttuuri** tarkoittaa tässä tutkimuksessa kaikkien nuorten mahdollisuutta ja oikeudetta luovaan itseilmaisuun, osallisuuden kokemuksiin sekä vaikuttamismahdollisuuksiin. Nopparin ym. (2011, 143) mukaan verkkotilojen sosiaalinen yhteisöllisyys sekä mahdollistaa tunnistettavan profiilin avulla kaverisuhteiden hoitamisen, että sallii anonymiteetin avulla heistä irrottautumisen ja uusien vuorovaikutustilanteiden löytämisen.

Julkisuudessa on esitetty uhkakuvia siitä kuinka digitaalisen maailman, kuten runsaan pelaamisen väitetään haittaavan nuoren sosiaalisia suhteita (Noppari ym. 2011, 140). Nykynuorille internetin käyttö on kuitenkin osa elämäntapaa, jolloin heidän toimintansa verkossa ja reaali maailmassa vuorottelee ja lomittuu joustavasti (Rahja 2013, 22). Itse asiassa verkko yhteisöihin osallistumattomuus saattaa aiheuttaa nuorelle kulttuurista toiseutta ja jäämistä kaveripiirin ulkopuolelle (Noppari ym. 2011, 143). Nuoret eivät pidä Internet-yhteisöjä erillisinä ”virtuaali maailmoina”, vaan kiinteästi heidän elämäänsä kuuluvina paikkoina, joilla on omat ominaispiirteensä ja sosiaaliset sääntönsä (Noppari ym. 2011, 161).

Nuorten verkon käyttö jakautuu aktiiviseen ajanviettoon ja passiiviseen toiminnan seuraamiseen. Ajanviettoa harrastavat nuoret saattavat viettää joka päivä tunteja verkossa kirjoittaen blogeihin, tehden videoita, chattaamalla tai julkaisemalla kuvia. Osa nuorista taas vain seuraa toimintaa passiivisesti. (Noppari 2014, 73–75.)

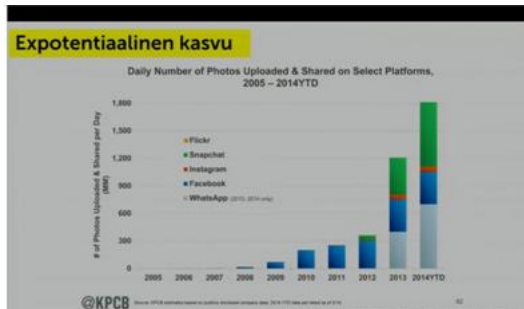
Kuten Markus Lundqvist (2014, 28) kuvassa 1 esittää, nuoret hyödyntävät esimerkiksi sosiaalista mediaa aktiivisesti ja vaihtavat joustavasti verkko ympäristöä muiden nuorten mukana.





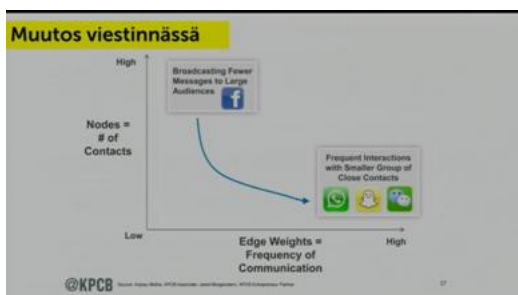
Kuva 1: Nuorten kiinnostus sosiaalisen median palveluihin (Lundqvist 2014, 28)

Lisäksi nuorten viestinnän fokus on siirtynyt tekstuaalisesta kuvalliseen ja että lisäksi kuvallisen viestinnän osuus kasvaa edelleen (Lundqvist 2014, 25).



Kuva 2: Päivittäin ladattujen ja jaettujen kuvien määrä (Lundqvist 2014, 25)

Huomio nuorten viestinnässä tapahtuneesta suuntauksesta viestinnän suuremmasta julkisuudesta pienempien ryhmien kesken harjoitettuun viestintään johdattaa ajatustani edelleen eteenpäin (Lundqvist 2014, 20). Onko yksilöllisesti suoritettu kirjoittaminen vaihtunut lasten ja nuorten keskuudessa mahdollisesti yhteisölliseksi kirjoittamiseksi, jota toteutetaan etenkin pienissä, ryhmän kirjoittajien luotettaviksi kokemissa ryhmissä?



Kuva 3: Muutos viestinnässä (Lundqvist 2014, 20)

Nuorten digitaalista toimintaa on siis tutkittu laajasti, ja niistä itselleni esille nousevat asiat ovat hieman eri kuin julkisuudessa esiintyneet keskustelunavaukset kuten nuorten liiallinen pelaaminen. Maija-Liisa Helasvuon, (2014, 12 - 13) mukaan oleellisia New Writing kirjoittamisen ominaisuuksia ovat viestinnän julkisuus, vuorovaikutteinen olemus ja vaikeus määritellä viestit yksityisiksi tai joksikin muuksi. Käsitykseni

mukaan nuorten omilla päätöksillä pystytään vaikuttamaan useisiin yllä esitettyihin näkökulmiin, joten keskeiseksi nousee tämän perusteella näiden aiheiden nostaminen esiin mediakasvatuksessa.

### **3.2 Nuorten identiteettityö verkkoympäristössä**

Identiteetin rakentuminen on perinteisesti yhdistetty nuoruuden ikäkauteen, kun taas nykyään se käsitetään koko elämän aikana yhä uudelleen muotoutuvaksi elementiksi (Noppari & Hautakangas, 2012, 46). Vaikka identiteettityö onkin jatkuvaa toimintaa, nuoruus on kuitenkin tärkeä aika identiteetin muodostukselle. Verkkoympäristö toimii nuorille itsensä esittämisen alueena, jossa nuori voi rakentaa kuvaa itsestään muille ja olla toisten havainnoinnin kohteena. Verkkoympäristö tarjoaa myös mahdollisuuksia identiteetin muodostamiseen esimerkiksi perinteisten sankarien roolimallien avulla. Nuori näyttäytyy verkossa yleisölle eri tavoin kuten kirjoittamiensa tekstien ja kuvavalintojensa kautta. Nämä valinnat voidaan nähdä osana merkityksen antoa, joilla nuori kertoo itsestään ja siitä millainen hän haluaisi olla muiden silmissä. Muiden verkossa toimijoiden kommentointi peilaa nuorelle miten hänet nähdään ja koetaan. Muiden toimijoiden profiilien, verkostojen ja valintojen tarkastelu toimii nuorelle vertaisryhmän sosiaalisesti hyväksytyin toiminnan kuvaajana. (Vrt. Noppari & Uusitalo 2011, 144–145.) Saara Töyssyn (2012, 61–62) haastattelemat nuoret aikuiset kertoivat, että heidän sosiaaliseen mediaan julkaisemansa tarinat ovat tarkkaan valittuja ja niillä halutaan tehdä vaikutus muihin. Sosiaalisessa mediassa kerrotaan yleensä elämän merkittävistä tapahtumista silloin, kun ne ovat positiivisia ja niihin voisi ennakoida saavan hyvää palautetta. Haastatteluissa korostui jatkuvasti se, että olennainen osa sosiaalisessa mediassa itsestä kertomisessa on mahdollisuus päättää itse siitä, mitä kertoa ja millaisen vaikutuksen haluaa muihin tehdä.

Noppari ja Uusitalo (2011) esittävät tutkimuksessaan nuorten haastattelujen kautta esiin tuomia myönteisiä kokemuksia viestinnän anonyymiydestä. Nuorelle saattaa olla eduksi, että hänellä on sellainen paikka esimerkiksi anonyymillä keskustelupalstalla, missä hän voi kommunikoida ilman pelkoa että hänet tunnistettaisiin. (Noppari & Uusitalo 2011, 147–148.) Lehtisalo

(2011) näkee positiivisena asiana vuorovaikutuksen lisäämisen kannalta sen, että nuorella saattaa myös olla useita erilaisia verkkoidentiteettejä. Verkossa identiteetti on mahdollista muokata uudelleen. (Lehtisalo 2011, 88.) Nuoren on mahdollista toteuttaa verkossa erilaisia tarpeitaan. Esimerkiksi blogikirjoittamisen päämotiiviksi Noppari ja Hautakangas (2012) selvittivät tutkimuksessaan itsensä kehittämisen, jonka lisäksi samalla opitaan teknologiaa ja kehitytään kirjoittajana. (Noppari & Hautakangas, 2012, 46–47.)

### 3.3 Diginatiivit, onko heitä?

Diginatiivi/digimaahanmuuttaja – erottelu kuvaa metaforan avulla kokemusta siitä, että lapset ja nuoret ovat joidenkin tutkijoiden mukaan omaksuneet teknologian nopeasti ja toisella tavalla kuin vanhempi väestö, mikä on vaikuttanut myös heidän kykyynsä oppia asioita (Prensky ks. Kupiainen 2015). John Palfrey ja Urs Gasser tukevat ajatusta diginatiiveista esittämällä, että nykyinen ns. diginatiivien sukupolvi on kasvanut digitaalisen teknologian vaikutuksessa, mistä johtuen tämä sukupolvi eroaa edellisistä sukupolvista (Palfrey & Gasser 2008, 2). Diginatiivit ovat jatkuvat yhteydessä toisiinsa. Heillä on paljon ystäviä – todellisessa tilassa ja digitaalisessa maailmassa – julkisesti esillä (Palfrey & Gasser 2008, 5). Heidän mukaansa nuorten toiminta digitaalisessa maailmassa, kuten omien tietojen jakaminen muiden saman palvelun käyttäjien kanssa, on tärkeää identiteettityötä. Diginatiivien identiteetti ei jakaudu *online- ja offline-identiteetteihin*, vaan kummatkin puolet ovat toisiinsa kytköksissä aivan kuten sosiaalinen ja yksityinen identiteetti verkkoelämän ulkopuolellakin. (Palfrey & Gasser 2008, 20.) Palfreytä ja Gasseria (2008) kiinnostaakin digitaalisen sukupolven identiteetti ja sen merkitys: onko identiteetillä ja minuudella diginatiiveille enää kovinkaan suurta merkitystä Internetin tarjotessa helppoja kanavia useiden identiteettien luomiseen ja eri identiteettien erillään pitämiseen?

Diginatiivi-käsite on saanut osakseen myös kritiikkiä, esimerkiksi Amy Letterin (2015) mukaan nuoret eivät ole digitaalisen tekniikan käytössä *natiiveja*, eivätkä vanhemmat *noviiseja*. Hän viittaa empiiristen

tutkimustensa tuloksiin, joiden mukaan jokainen yksilö käyttää omia vahvuuksiaan teknisistä osaamista vaativissa tehtävissä. (Letter 2015, 177–178.) Kallionpää (2017, 176) viittaa uusimpiin tutkimuksiin (esim. Henry Jenkins, Katie Clinton, Ravi Purushotma, Alice J. Robinson ja Margaret Weigel 2006; Kupiainen 2013; Arroy 2013), jotka hänen mukaansa kumoavat diginatiivimyytin vahvasti yleistävänä, ja että nuorissa on sekä aktiivisesti digitaalisuutta hyödyntäviä että passiivisia yksilöitä.

Kritiikistä huolimatta diginatiivi -käsite kuvaa hyvin, vaikkakin yleistäen nuorten uudenlaista välitöntä suhdetta digitaalisuuteen. Itse koen asian niin, että diginatiivius ei ole sukupolveen sidottu, vaan on olemassa myös nuorten tavalla tietotekniikkaa hyödyntäviä aikuisia. Toisaalta kaikkien nuorten taidot eivät ole yhtä korkealla tasolla. Yksilön tulee kasvaa digitaalisessa kulttuurissa tullakseen diginatiiviksi. Tutkimuksessani käytän Reijo Kupiaisen (2015) muotoilemaa määritelmää diginatiivi -käsitteestä. Kupiainen toteaa:

*”Diginatiivit ei ole yhtenäinen sukupolvi. Oppimisen muutokseen tarvitaan muutakin kuin teknologia.”*

Kupiaisen mukaan käsite ei viittaa yhtenäiseen nuorten ja lasten sukupolveen, tiettyyn kykyyn, osaamiseen tai tietoon. Se viittaa nykykulttuuriin, sellaiseen oppimisen kontekstiin, jossa nykynuoret ovat kasvaneet, ja jossa he ovat oppineet toimimaan. Nykynuoret ovat kasvaneet digikulttuurissa, jolloin he Kupiaisen mukaan ovat omaksuneet uudenlaisen tavan oppia. (Kupiainen 2015.)

### **3.4 Subjektiviteetti ja hybridin tilan muodostuminen digitaalisessa ympäristössä**

Stuart Hall (1999, 250) sanoo, että nykyisessä postmodernissa maailmassa ei ole enää yhtenäisiä identiteettejä, vaan ne ovat yhä pirstoutuneempia ja muodostuvat moninaisista, vastakohtaisista ja risteävistä diskursseista, käytännöistä ja positioista. Tämän perusteella voidaan ajatella, että yksilöllä on useita identiteettejä, jotka aktualisoituvat erilaisten tarpeiden mukaan.

Hallin (1999, 10) mukaan yksilön identiteetti muodostuu kohdassa, jossa subjektiviteettiin liittyvät tiedostamattomat tarinat kohtaavat hänen tuntemansa historialliset tai kulttuuriset kertomukset. Identiteetin perusta on tämän näkemyksen mukaan minuuden muuttamista kertomuksista, jotka ovat pohjimmiltaan fiktiivisiä tarinoita. Nuorten mahdollisuus erilaisten verkkoidentiteettien luomiseen tukee Hallin ajatusta yksilön useista identiteeteistä ja niiden ilmitulemisesta kulloistenkin tarpeiden mukaan.

Adam Koehler esittelee artikkelissaan ”Screening subjects” (2015) digitaalisuuden vaikutusta kirjoittajan subjektiviteettiin. Nykyiset kirjoittamisen teknologiat voidaan nähdä osana kirjoittajan sisäistä maailmaa, jolloin niitä voidaan pitää itseilmaisun osana. Digitaalinen ympäristö etenkin mobiililaitteilla käytettynä tarjoaa kuitenkin mahdollisuuden fyysisen ja digitaalisen ympäristön uudenlaiseen yhdistämiseen. Souza de Silva (2006, 263 ks. Björkvall 2015, 208) on määritellyt hybridin tilan, jonka mukaan mobiililaitteiden käyttäjät voivat luoda yhteisen sosiaalisen tilan, jossa yhdistyy fyysinen ja digitaalinen ympäristö. Lähtökohtaisesti tähän ympäristöön voi sulautua niin epämuodollisia kuin perinteisiä, muodollisia ympäristöjä. Oleellista on prosessiin osallistujien roolien muuntuminen jaetun asiantuntijuuden suuntaan.

## **4 Ryhmän mukaan muokattava verkkokurssi**

Tutkimusta varten olen suunnitellut ja toteuttanut varhaisnuorten luovan kirjoittamisen verkkokurssin. Tässä luvussa esittelen ensin kurssin suunnittelua ja rakennetta luomani mallin mukaan mahdollisesti kurssia suunnittelevalle ohjaajalle. Sen jälkeen syvennän aiheen käsittelyä jälleen tutkimuksen suuntaan ja pohdin toteuttamani kurssin osallistujien rooleja.

### **4.1 Perustietoja ja ympäristö**

Tässä luvussa esittelen kurssin perusasiat. Verkkokurssi toimii runkona mahdollisesti myöhemmin toteutettaville kursseille. Kurssin suunnittelussa olen ottanut huomioon kirjoittamisen opettamisen metodeja kuten omaelämäkerrallisen aineksen yhdistämistä kirjoittamiseen sekä soveltanut kirjallisuusterapeuttista aineistoa. Ideani on, että tämän ja jokaisen saman mallin mukaan toteutettavan kurssin ohjaaja muokkaa kurssin ryhmän mukaan kurssin aikana.

Oppimisympäristön valinnassa vertailin mahdollisia ympäristöjä päällimmäisenä kriteerinäni erilaisten tilojen luomisen mahdollisuus ja helppokäyttöisyys. Yksi vaihtoehto oli Jyväskylän yliopiston eEducation hankkeen lehtori Vesa Lappalaisen luoma TIM-ympäristö. (<https://www.jyu.fi/hankkeet/education/hankkeet%202014/tim>). Tämän ympäristön ulkoasu on kirjan muotoinen ja siihen pystyy vapaasti lisäämään erilaisia medioita. Ideana on etukäteen mietitty asioiden esittämisjärjestys. Ympäristön käyttö on helposti opeteltava. Järjestelmä vaatii opettajalta panostusta kurssin etukäteissuunnitteluun. TIM-ympäristössä ohjaaja joutuisi todennäköisesti turvautumaan tietotekniikkaa hallitsevan henkilön apuun.

Vertailemani Googlen verkkosovellus Google Sites on maksuton ja monipuolinen pilvipalveluna toimiva sivunvalmistuskokonaisuus. Google Sites-ohjelmisto tarjoaa työkalun tavallisille ihmisille luoda yhteistoiminnallinen sivusto, jossa useat ihmiset voivat toimia kollaboraatioissa ja jakaa tiedostoja. Sivuston mahdollisuuksia lisää suuri määrä liitännäisiä, kuten Drive, Docs, Picasa ja Calendar. Esimerkiksi kyselyjen tekeminen onnistuu Google Docsin avulla kaavakemuodossa. Kyselyyn annetuista vastauksista saa automaattisen raportin taulukko- ja graafisessa muodossa. Kuvia ja videoita voidaan liittää Picasa-kuvapalvelun ja YouTube suoratoiston avulla ilman että ne kuluttavat sivuston omaa 100 Mt tallennustilaa. Lisäksi Google-kartta ja blogi- ja tiedostonjakosivut sekä automaattinen ”päivää tapahtumaan jäljellä”-laskuri on mahdollista lisätä sivustoon. Google Sites soveltuu hyvin tehtävien ja lisätiedon jakamiseen sekä vuorovaikutteiseen keskusteluun ja toisten osallistujien tuotosten kommentointiin.

Valitsin Google Sites järjestelmän, koska näin kurssi tulee jo alusta lähtien toimimaan lasten ja nuorten tuntemien Googlen palveluiden kanssa, mikä tukee paremmin ideaani nuorten inspiroimisesta heille ominaisten toimintatapojen avulla. Järjestelmän käyttö on useille nuorille jo etukäteen tuttu jonkin siihen liittyvät lisätoiminnon kautta. Merkittävä ero kahden ehdolla olevan järjestelmän välillä oli se, että Google-Sitesin sivustot voidaan sovittaa automaattisesti toimimaan helppolukuisina myös iOS- ja Android -älypuhelimilla. Sivusto tunnistaa kävijän selaavan sivuja älypuhelimella ja sovittaa sivun leveyden puhelimen näytölle sopivaksi. TIM-ohjelmistossa taas erikoisratkaisut vaatisivat laajempaa tietotekniikan hallintaa.

Kurssin alkaessa jokainen osallistuja perusti oman, uuden Google-tilin, jolla hän kirjautui mukaan kurssille. Kurssille pystyi osallistumaan myös omalla nimellä, mutta pseudonyymien eli nimimerkin käyttäminen oli suositeltavaa. Uuden tilin ansiosta osallistujat pystyivät kirjoittamaan pseudonyymisti vaikka tunsivatkin toisensa kurssin ulkopuolisessa elämässä.

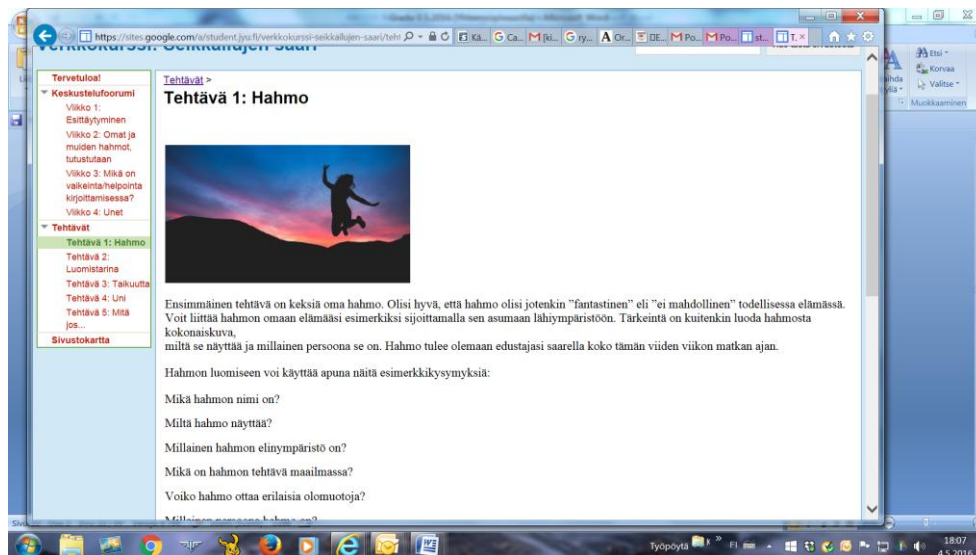
## 4.2 Kurssin esittely

Kurssin oppimisympäristö koostuu johdantona toimivasta etusivusta *Tervetuloa seikkailujen saarelle* sekä kolmesta osiosta *keskustelufoorumi*, *tehtävät ja työkalupakki*. Kurssin kesto on viisi viikkoa ja joka viikolle on oma tehtävänsä. Kurssin rakenne myötäilee kandidaattitutkimukseni kohteena ollutta Sulkasadon järjestämää luovan kirjoittamisen kurssia.



Kuva 4: Google Sites/Seikkailujen saari

## Ensimmäinen viikko



Kuva 5: Tehtävä 1/hahmo

*”Fantastisen” hahmon luominen*



”Ensimmäinen tehtävä on keksiä oma hahmo. Hahmon tulee olla jotenkin ”fantastinen” eli ”ei mahdollinen” todellisessa elämässä. Hahmon voi liittää omaan elämäänsä esimerkiksi sijoittamalla sen asumaan lähiympäristöön. Tärkeintä on kuitenkin luoda hahmosta kokonaiskuva, miltä se näyttää ja millainen persoona se on. Hahmo tulee olemaan edustajasi saarella koko tämän viiden viikon matkan ajan.

Hahmon luomiseen voi käyttää apuna näitä esimerkki-kysymyksiä:

Mikä hahmon nimi on?

Miltä hahmo näyttää?

Millainen hahmon elinympäristö on?

Mikä on hahmon tehtävä maailmassa?

Voiko hahmo ottaa erilaisia olomuotoja?

Millainen persoona hahmo on?

Miten hahmo puhuu? Onko sen puheessa jotain erityistä? Ilmaiseeko se itseään esimerkiksi runolausein tai käyttäkö se jotain tiettyjä, itselleen tunnusomaisia sanoja ja sanontoja?

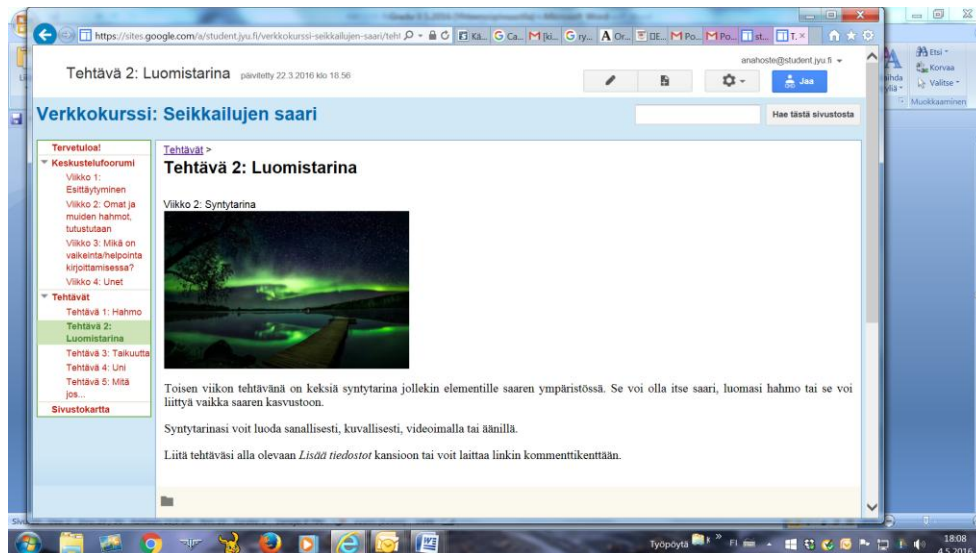
Hahmon voi luoda sanallisesti, kuvallisesti, videoimalla tai äänillä.”

*Keskustelufoorumi: Esittäytyminen ja tutustuminen.*

”Nyt voisit esitellä itsesi tai valitsemasi nimimerkin muille kurssilaisille. Kerro vaikka omasta kirjoittamiskokemuksestasi tai miten vietät vapaa-aikaasi. Sinun ei tarvitse paljastaa oikeaa nimeäsi muille kurssilaisille, vaan voit koko kurssin ajan toimia nimimerkin turvin ja haluamassasi roolissa.

Esittäytymisen tapa on vapaa, eli voit lisätä tiedoston *Lisää tiedosto* - valikkoon tai tekstinä/linkkinä kommenttikenttään.

**Toinen viikko**



Kuva 6: Tehtävä 2/luomistarina

### *Syntytarina*

”Keksi jollekin asialle myyttinen syntytarina. Voit liittää tarinaan muidenkin kurssilaisten hahmoja kuin oma hahmosi. Syntytarinan ei tarvitse olla hahmosi syntytarina, vaan syntytarina voi olla esimerkiksi hänen jonkin elementin hahmon elinympäristössä tarina tai vaikka jonkin eläimen, jolla on hahmoon yhteys.

Syntytarinasi voit luoda sanallisesti, kuvallisesti, videoimalla tai äänillä.”

*Keskustelufoorumi: Keskustelua hahmoista ja sen luomisesta.*

”Olette saaneet aikaan upean joukon hyvin erilaisia hahmoja! Oliko helppo löytää oma tapa hahmon luomiseen?

Onnistuiko tehtävä ensimmäisellä yrittämällä vai menikö joku versio "roskikseen"?

Täällä voitte keskustella miltä hahmon luominen tuntui ja mitkä välineet tuntuivat parhailta. Entä itse hahmot, tuntuvatko ne jo tutuilta?”

### **Kolmas viikko**



Kuva 7: Tehtävä 3/taikuutta

”Tämä ei ole mikään tavallinen saari, vaan täällä on taikuutta. Mutta miten sen taikuuden saa valjastettua omaan käyttöönsä? Ihmiset ovat kautta aikojen halunneet hallita maailmaa erilaisten taikaesineiden ja loitsujen avulla. Mutta eikö se olekin niin, että sanoissa itsessään on voimaa?

Kolmannen viikon tehtävänä on laatia taikaloitsu. Ensin sinun kannattaa miettiä, haluatko käyttää valkoista vai mustaa magiaa. Valkoinen toimii hyvän puolella, sen avulla parannetaan ja yritetään saavuttaa itselle hyviä asioita, esimerkiksi onnea ja menestystä. Liitä loitsusi aiemmin luomaasi hahmoon tai syntytarinan kohteeseen.

Voit jälleen kerran tuoda loitsusi tänne sivulle haluamassasi muodossa. Tällä kertaa kuitenkin suosittelen ääntä, koska haluaisin kuulla miten lausut loitsusi.

Jos ei heti ala loitsu tulla mieleen, ei hätää! Käy katsomassa *Työkalupakista* vinkkejä tai pyydä kaveriesi mukaan loitsutalkoisiin.”

*Keskustelufoorumi: Keskustelua kirjoittamisesta, mikä helppoa tai vaikeaa.*

”Viikolla kolme aiheena on kirjoittaminen. Tuntuuko sinusta joskus, että et saa mitään kirjoitettua vaikka yrität kuinka kovasti?

Tai onko joskus liikaa ideoita mielessä, ja sinusta ehkä tuntuu ettet saa niitä ulos tarpeeksi nopeasti?

Yllä kuvattuihin tilanteisiin on olemassa erilaisia tapoja, joilla kirjoittaminen helpottuu. Käy vaikka katsomassa alhaalta vasemmasta valikosta *Työkalupakki* - kohdasta.”

## Neljäs viikko



Kuva 8: Tehtävä 4/Uni

Tehtävänä on kuvata uni, johon annetaan taustaa kuvan avulla. Kuvan on mahdollista viedä ajatukset vaikeisiin asioihin, kuten kuolemaan. Kuvassa on poika ja vaikka kuva on väreiltään tumma, siinä on jotain valoisaa. Oppilaita kehoitetaan kirjoittamaan tai puhumaan nopeaan tahtiin mitä mieleen juolahtaa, ei tarvitse kiinnittää huomiota oikeinkirjoitukseen tai tapahtumien loogisuuteen: eiväthän unet ole todellisia!

Oppilaille esitetään vihje kuvan avulla unen tunnelmaan pääsemisestä ja omaelämäkerrallisten ajatusten pohtimisesta.

## Viides viikko

Viidentenä viikkona kirjoitetaan tarina, joka tapahtuu seikkailujen saarella ja päätää samalla seikkailun. Osallistujia kehoitetaan käyttämään tehtävien tuloksena syntyneitä elementtejä ja keksimään liitä lisää.

”Niin se on viisi viikkoa hurahtanut nopeasti ja on viimeisen tehtävän aika. Kirjoita tarina, joka tapahtuu seikkailujen saarella. Voit hyvin käyttää tarinassasi tällä kurssilla luomaasi hahmoa, syntytarinaa, taikuutta tai unta. Käytä vaikka kaikkia niitä, voit myös keksiä lisää. Muista kuitenkin kirjoittaa tarina niin kuin kirjoittaisit sen jollekin, joka ei ole lukenut aikaisempia tehtäviäsi. Haluaisitko itse mukaan seikkailuun? Kirjoita siinä tapauksessa itsesi tai nimimerkkisi mukaan tarinaan. On myös mahdollista, että kirjoitatte kavereiden kanssa yhteistä tarinaa omissa rooleissanne. Sovitte vain paikan missä kirjoitatte tarinan ja siirrätte sen valmiina tänne.

Tarinan runko voi olla esimerkiksi:

- Mitä hahmoja on paikalla, missä paikassa olette saarella?
- Mitä jos silloin tapahtuisi jotain odottamatonta?
- Vai mitä jos saarella olisi joku ongelma mihin tarvitaan ratkaisua? Olisiko tapahtunut jotain, mistä hahmosi ehkä näki unta?
- Mitä teet/teette, että tilanne ratkeaa?

Vinkkejä tarinan kirjoittamiseen löydät *työkalupakista!*”

*Keskustelufoorumi: Kokemusten vaihtoa ja julkisuuden pohtimista.*

”Seuraavaksi keskustelemme siitä, mitä olette kirjoittaneet uni -tehtävässä. Voit kuvailla unen tunnelmaa, pohtia mitä luulet unen tarkoittavan tai vaikka muuntaa unen vitsiksi.

Kerro myös mitä pidit vapaasta kirjoittamisesta? Minusta se on nimensämukaisesti vapauttavaa ja innostaa kirjoittamaan enemmän.”

### **4.3 Kurssin suunnittelu ja osallistujien roolit**

Verkkokurssilla oppilaat rakentavat todellisuuttaan yksilöllisesti, sosiaalisesti ja psykologisesti eritavoin. Tähän Heikkisen ym. (2005, 342) mukaan vaikuttaa aika, paikka, kieli, kulttuuri, sosiaalinen asema, aikaisemmat käsitykset ja elämäkokemukset. Tämä tukee ajatustani

yhteisöllisyyden ja kollaboraation luovuutta edistävästä vaikutuksesta yksilöiden teknisen osaamisen ja kirjoittamiskokemuksen ollessa tutkimuksen kohderyhmässä heterogeeniset.

Otin kurssin suunnittelussa huomioon Amy Letterin (2015) kokemukset uutta mediaa hyödyntävän luovan kirjoittamisen kurseista. Näkökulmamme aiheeseen on erilainen: Amy Letter lähestyi asiaa teknologian opettamisen kannalta, kun itse näen toivottavana, että nuoret käyttäisivät jo osaamiaan taitoja sekä oppisivat toisiltaan.

Kurssin kohderyhmänä olivat 10 – 12 – vuotiaat varhaisnuoret. Ilmoitin kurssista julkisella ilmoitustaululla. Suurin osa osallistujista ohjautui kuitenkin mukaan jonkun toisen suosituksesta eli he olivat toisilleen entuudestaan tuttuja (työpäiväkirja s. 42.) Yksi kurssilainen oli kandidaattitutkimukseni kohteena ollut nuori Ville ja hänen kauttaan tieto kurssista siirtyi myös digitaaliseen mediaan. Ohjaajan kannattaa ottaa huomioon ryhmän jäsenten mahdollinen tuttuus jo ilmoittautumiskäytäntöjä miettiessään. Tässä tutkimuksessa ryhmän tuttuus osoittautui kuitenkin hyväksi ratkaisuksi. Pystyin tekemään tuntemistani nuorista havaintoja todellisessa elämässä kurssin aikana. Tekemiäni havaintoja en pyrkinyt yhdistämään yksittäisiin kurssilaisiin. Kurssin aikana osallistujat hakeutuivat spontaanisti pienryhmiin ja käyttivät aktiivisesti erilaisia tiloja vuorovaikutukseen. Ryhmän tuttuus näyttäytyi vahvasti tekijänä, joka edisti eri tilojen välillä liikkumista sekä mahdollisti improvisaation ja inspiroitumisen. Se vaikutti myös vuorovaikutukseen, verkottumiseen ja voimaantumiseen. Oppilaat toimivat hyödyntäen omien kokemustensa lisäksi muiden oppilaiden kokemuksia. Omat kokemuksensa he näkivät havaintojeni mukaan uudessa valossa muiden kokemusten avulla. (Työpäiväkirja 52.)

Amy Letter (2015) kuvasi tyypillisimpiä opiskelijoitaan näin:

”Vaikka oppilaani ovat käyttäneet digitaalista teknologiaa aikaisemmin, he eivät ole tottuneita siihen. Oppilaani tietävät

haluavansa kirjoittaa digitaalisen median avulla luovasti jopa ennen kuin ymmärtävät mitä se tarkoittaa.” (Letter 2015, 178.)

Letter esitteli artikkelissaan kolmen taustoiltaan ja teknisiltä taidoiltaan hyvin erilaisen oppilaan työskentelyä ja ajatuksia uutta mediaa hyödyntävästä luovan kirjoittamisen kurssista. Testiryhmään kuuluivat **Frank**; pääaineet kirjoittaminen ja radio/TV- tuotanto sekä jazzin opintoja ja **Lily**; pääaineet kirjoittaminen ja graafinen suunnittelu, sivuaineet taidehistoria sekä **Cecily**; pääaineet kirjoittaminen ja tiedotus- ja suhdetoiminta. (Letter 2015, 178.)

Omasta tekstiryhmästäni valitsin vastaavanlaista tarkastelua varten **Beaverin**; kokemus kirjoittajakursseista, lehtiartikkelien kirjoittamisesta ja **Bandasen**; mobiilipelit, mielikuviutuskerho ja klarinetin soitto sekä **Pinkypai**; teatterikerho, grafiikkaohjelmat ja blogien seuraaminen. Kaikki kolme kurssilaistani käyttävät päivittäin jonkinlaisia digitaalisia alustoja, suurelta osin vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. He myös eroavat luonteeltaan toisistaan. Beaver on ryhmän älykkö matemaattisine taipumuksineen, Bandanen on luova taiteilija ja Pinkypai rohkea kokeilija, edelläkävijä. (Työpäiväkirja 43.)

Useat tutkijat jakavat ihmisten tosielämän teknologian käyttömallit neljään tai useampaan ryhmään. Jako perustuu saavutetun taitotason lisäksi myös tottumuksiin, lähestymistapoihin ja siihen, mitä ihminen itse asettaa etusijalle. Tutkijat ovat päätyneet käyttämään erilaisia nimityksiä eri ryhmille. Australialaisessa lukio-opiskelijoihin kohdistuvassa tutkimuksessa käytettiin nimityksiä tavallinen, epäsäännöllinen, perus- ja tehokäyttäjät. (Letter 2015, 179.) Tämän perusteella kaikkia kolmea esittelemääni oppilasta voidaan kutsua peruskäyttäjäksi, vaikka kukin heistä onkin erikoistunut erilaisiin sovelluksiin. Ainoastaan sosiaalisen median suhteen he kuuluvat tehokäyttäjiin. Ryhmäni koostui mielestäni taidoiltaan ja kyvyiltään tyypillisistä nykynuorista.

Digitaalisen kirjoittamisen erilaisista käyttötavoista riippumatta suurin osa nuorista käyttää teknologiaa passiiviseen, satunnaiseen ja totuttuun tapaan.

(Letter 2015, 179–180.) Tässä tulee esille tutkittavieni nuorempi ikä Letterin tutkittavien ollessa yliopistoikäisiä. Omista tutkittavistani kaikilla oli omat vahvuusalueensa New Writing kirjoittajana. Esimerkiksi Beaver on kokenut verkkokirjoittaja, Bandasen mobiilipelien taitaja ja Pinkypai hallitsee grafiikkaohjelmat sekä Blogialustan.

Kirjoittamisen opettajat tukevat yleensä oppilaitaan valitsemaan omaperäisiä lähestymistapoja ja kirjoittamaan tuntemistaan asioista sekä kehittämään omaa ääntään (Letter 2015, 180). Oma lähtökohtani oli kannustaa oppilaita etsimään itselleen toimivimmat tekniset välineet sekä valitsemaan sellaiset tehtävät, jotka ovat lähellä heidän omaa elämäänsä. Nuoret löysivät tekniset välineet ideoidensa toteutukseen yhteisissä keskusteluissaan helposti. Keskustelu ohjautui yleiseltä keskusteluforumilla pienempiin ryhmiin, joissa osallistujien tiedot ja taidot tuntuivat täydentävän toisiaan hyvin. Tätä kuvaa Beaverin ideointi hahmotehtäväänsä varten, jolloin Bandanen tukee ideaa:

*Beaver:*

*”Et millanen se oikee Beaveri vois olla, jotenkii nään (Disney XD:n Finias ja Ferbin )Perryn eessäni. Sitä ei ois olemas live-kuvana vaan se oikeesti liikkuu ja elää, kaikki ilmeet ja musa mitä kuuluis kun se tulee paikalle, se ois niinku kokonaine. On tehtävä ehkä joku flash mut en haluu piirtää mitään oikeeta majavaa, sen pitää olla niinku persoona.”*

*Bandanen:*

*”Jos ottais Perryn malliksi ja piirtäis sen päälle oikeen Beaverin, huppari ja lippis vinoo. Sen sais aika helpost kyl.”*

*(Työpäiväkirja s. 47)*

Beaver sai hahmon luomiseen ideointi- ja teknistä apua Bandaselta, joka auttoi hahmon luonnostelussa.

*Beaver:*



*”Oli ihan ok yrittää piirtää se Beaveri mut Bandanen teki sen kyl viel paremmin. En ois uskon et se on niin helppoo.”*

*(Työpäiväkirja s. 47)*

Uutta mediaa hyödyntävän luovan kirjoittamisen opetuksessa on tärkeää, että oppilaat jakavat saman tavoitteen projektien osalta vaikka tehtävän haaste tulee todennäköisesti olemaan jokaiselle erilainen. Tarkoitus ei ole opettaa asioita ”kädestä pitäen” vaan pyrkiä tukemaan nuoria etsimään itse omat ratkaisut yhteisen tavoitteen mukaisesti. Tätä pyrin tukemaan kurssin suunnittelussa niin, että tehtävän antamisen jälkeen suorituksesta keskusteltiin keskustelufoorumilla. Tehtävä voitiin toteuttaa eri tavalla, mutta aina samasta aiheesta ja samaan tavoitteeseen tähdäten. Erilaisten lähestymistapojen sallimisen tarkoitus oli parantaa kunkin oppimiskokemusta: oppilaat oppivat myös toistensa tehtäväsuorituksista ja näkevät kuinka eri tavoin eri tekijät voivat toteuttaa yhden konseptin. (Vrt. Letter 2015, 182.)

Tarkoitukseni oli antaa oppilaiden hyödyntää omia erityisosaamisiaan sekä kannustaa onnistuneiden ratkaisujen esittelyyn omalle ryhmälle. Eri oppilaiden hallitsemat tekniset taidot tulivat keskusteluissa hyvin nopeasti esille. Bandanen otti näissä asioissa usein johtavan roolin, vaikka hänen kurssia edeltävät kokemuksensa eivät olleet laajempia kuin muidenkaan oppilaiden. Hän toi esiin mielikuvituskerhossa esille tulleita huomiota sekä pelikokemuksiaan.

*Bandanen*

*”Me tehtiin kerran niin, että sellasta ukkoo, vähä niinku tikku-ukkoo liikuteltii ja otettii aina kuva ja sit lopuks yhistettii ne kuvat tulee niinku leffana ja se oli aika makee pätkä ku se ukko sähläs kaikkee, vähä ku siin pelis, GTA:ssa.”*

*(Työpäiväkirja s. 52)*

Beaver kommentoi aktiivisesti muiden ideoita etenkin teknisten toteutusten osalta, kun taas Pinkypai osallistui värien, tunnelmien ja kokonaisuuden hallintaan.

*Beaver:*

*” Sen vois tehdä Movie Makeril mut eka pitää vaik sarjoksen mieltii ne kohtaukset tai vois sen tehdä iha niinku vaik et yhel paperil kirjottas mitä tapahtuu eka ja sit toisel paperil et mitä sen jälkee ja niin edellee...”*

(Työpäiväkirja s. 52)

*Pinkypai:*

*”Mä nään et siin on paljo sinistä ja et ne leijuu siin mukan eikä ne voi tehdä muuta ku kulkee sen muun massan mukana, se on vähä ahistavaa...”*

(Työpäiväkirja s. 51-52)

Oppilaat näyttivät kokevan aidosti luovan omistussuhteen omaan, yhteisesti ideoituun työhönsä, mitä ei olisi tapahtunut, jos opettaja ohjaisi työtä kädestä pitäen. Itseäni yllättikin se, miten innokkaasti toisia autettiin ilman odotusta oman osuuden kehumisesta tai muunlaisesta palkkiosta. Beaver kuvaa omaa tehtävänsä ”meidän” saareksi. Tällä monikon ensimmäisen persoonan valinnalla hän toi esille muiden ryhmäläisten osuuden tehtävän suorituksessa.

*”Tää meidän eka saari on aika hyvä, ja tää Beaveri, se on aika hyvä tyyppi, voitais oikeesti ottaa sen meille lemmikiks, paitsi et mutsi ei tykkäis sen hikisist jaloist ;)))).”*

(Työpäiväkirja s. 50)

Oppilaille, joilla on teknisiä vaikeuksia tehtäviensä suorituksessa voi tulla epätoivon ja turhautumisen tunteita sekä halua luovuttaa. Kurssillani tämä tuli esiin jo tehtävän ideointivaiheessa, kun oikeita välineitä tehtävän suorittamiseen ei heti löytynyt. Juuri lukemaan ja kirjoittamaan oppineiden lasten kirjoituskurssilla esiintyy vastaavia ongelmia. Teknisten ratkaisujen tullessa tutummaksi tai toisen oppilaan avulla epävarmuus saattaa vähentyä. Vaarana on, että oppilaat luopuvat ideoistaan tai menettävät mielenkiintonsa. Kuitenkin tällaisista kömpelöistä kirjoituksista voi tulla persoonallisia fiktioita. (Vrt. Letter 2015, 184.) Tällaisia tilanteita varten kurssialueellani oli ”työkalupakki – ohjeita teknisiin ratkaisuihin” valikko, josta löytyy vinkkejä. Tarkoitus on, että jos ei edes tiedä millaista välinettä etsisi, niin tarjolla olisi yksinkertaista tietoa jota selaamalla saattaa saada inspiraation. Vaikka tarkoitus on hyödyntää toisten oppilaiden taitoja, niin joissain tilanteissa eri oppilaiden prosessit ovat eri vaiheissa, eikä apua ole sitä kautta ehkä saatavilla, kun sitä tarvitsisi.

Tästä voidaan päätellä, että oppilaiden olisikin tärkeää oppia tutkimaan ja ratkaisemaan itse omat ongelmansa. Ohjaajan tulee kuitenkin sitouttaa oppilaita luovaan prosessiin olemalla läsnä ja tekemällä ohjaavia kysymyksiä. Ohjaaja siis ohjaa opiskelijat omaksumaan tavan yrittää aina uudelleen epäonnistumisten jälkeen sekä lopulta tottumuksen jatkaa tehtävän suoritusta ongelmanratkaisun aikanakin. (Vrt. Letter 2015, 185.)

Kurssin aikana oppilaat pystyivät epävarmuuden hetkellä hakemaan aktiivisesti tietoa eri lähteistä ja käyttivät joustavasti toisiaan apuna. Toisinaan tuntui, etten pysynyt tapahtumien mukana, mutta havaitsin tehtävän edenneen hyppäyksittäin. Prosessi oli edennyt jossain toisessa tilassa.

Perinteisten opettajan tehtävien siirtäminen osittain yhteisöllisesti hoidettavaksi tuntui onnistuvan, vaikka kaikki vuorovaikutus ei dokumentoitunutkaan keskustelufoorumille. Opettajan roolin muutosta ohjaamisen suuntaan ilmensin käyttämällä kurssin opettajasta nimitystä ohjaaja. Ohjaajan roolina oli tehtävien antamisen lisäksi oppilaiden tekninen, sosiaalinen, kielellinen ja emotionaalinen tukeminen. Kurssin

aikana kannustin nuoria valitsemaan itselleen sopivimmat tavat tehtävien suorittamiseen ja keskustelemaan valinnoistaan ja kokemuksistaan toisensa kanssa.

Koko kurssin ajan kannustin ja sitoutin ohjaajana oppilaita keskustelualueella ohjaavin kysymyksiä ja toteamuksiä. Keskustelu pysyi sen avulla yllä. Myös oppilaan mahdolliset ongelmat tulevat nopeasti esille jatkuvassa keskusteluissa ja ryhmä pystyy toimimaan tukena ja tarvittaessa apuna.

Palautetyöskentely jokaisen tehtävän suorituksen jälkeen oli olennainen osa kurssin vuorovaikutusta. Näin osallistujat saavat ryhmän sisäistä vertaispalautetta keskustelualueella muilta osallistujilta. Lisäksi kurssin loputtua ohjaajalta sai halutessaan pyytää palautetta.

## **5 Hypoteesini keskiössä inhimilliset kokemukset**

Hypoteesini mukaan tarinan kirjoittamisen maailma avautuu pedagogisesti suunnitellun kurssin avulla ja inhimillisten ilmiöiden kautta vähitellen oppilaille. Tässä luvussa käsittelen perinteisen luovan kirjoittamisen ja uuden kirjoittamisen opettamisen yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia. Huomioin, että koska Flow on psykologinen taito, sen saavuttamista voidaan opettaa, kuten inspiraationkin.

### **5.1 Synaptiset teknologiat**

Verkkoympäristö ja sosiaalinen media tarjoavat nuorille jo itsessään uusia kokemuksia. Nuorten maailma on muutenkin medialisoitunut elokuvien ja pelien kuuluessa nuorten maailmaan.

Teknologiaan liittyvät ilmiöt nähdään helposti vain materiaalisena. Harperin (2015) mukaan synaptiset teknologiat sisältävät niiden materiaalisen ulottuvuuden lisäksi toimintaa ja vastavuoroisia inhimillisiä kokemuksia tukevia mahdollisuuksia. Koska näin muodostuneet verkostot eivät toimi lineaarisesti, ne myös ohjaavat ei-lineaariseen ajatteluun ja toimintaan.

Kuitenkin pääosa luovan kirjoittamisen opetusta toteutetaan edelleen samoin keinoin kuin ennen yhteiskunnassa tapahtunutta digitalisaatiota. Digitalisaatiolla Harper viittaa Internetin ja sosiaalisen median viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana tapahtuneeseen nousuun, joka on vaikuttanut yhteiskunnan viestintäkulttuuriin sekä sitä kautta ihmisten sosiaalisiin, kulttuurisiin ja teknisiin toimintatapoihin. (Harper 2015, 7.) Luovan kirjoittamisen avulla voidaan tuoda esiin inhimillisiä kokemuksia, joita ovat Graeme Harperin (2015) mukaan tuloksena syntyneen ja itsestään selvän materiaalisen taideteoksen, esimerkiksi runon tai novellin lisäksi

kirjoittamisprosessissa syntyneet vuorovaikutukseen verkottumiseen, ja voimaantumiseen vaikuttavat ilmiöt. (Harper 2015, 8.) Näiden ilmiöiden ansiosta digitaalisissa ympäristöissä tapahtuva oppiminen näkyy vuorovaikutteisena, yhteistoiminnallisena, epälineaarisenä, kokeellisena, perinteitä rikkovana ja se jakaa tulokset välittömästi. (Kupiainen ja Sintonen 2009, 165–167).

## **5.2 Kirjoittamisen opettamisesta digitaalisen kirjoittamisen opettamiseen**

Nuorten vapaa-ajan kirjoittaminen epävirallisen oppimisen ympäristönä on siis etenkin verkkokulttuurin vaikutuksesta haastanut koulun kirjoittamisen opetuksen. Opetussuunnitelman mukaan peruskouluissa ei enää syksyn 2016 jälkeen opeteta kaunokirjoitusta. Sen sijaan painopiste tulee olemaan koululaisten tekstaamis- ja näppäintaitojen oppimisessa. Näitä taitoja opettavaa oppiainetta ei varsinaisesti ole, vaan erilaisia tieto- ja viestintätekniisiä taitoja on tarkoitus oppia eri oppiaineiden ja sisältöjen sisällä. (OPS2016.)

Minna-Riitta Luukka (2013, 2) nostaa artikkelissaan ”Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi” esiin käsitteen *monilukutaito*. Luukka viittaa sillä englanninkieliseen *multiliteracy*-määritelmään, joka kattaa monimuotoiset tekstit erilaisissa ympäristöissä, myös teknologisesti tuetuissa. Luukan (2013, 3) mukaan monilukutaito tuo kuitenkin mieleen vain ilmiön toisen puolen, tekstien lukemisen ja tulkinnan, kun taas *multiliteracy* sisältää myös monimediaisen tekstin tuottamisen.

Kirjoittamiseen vaaditaan taitoa, luovuutta, kirjoittamisen prosessi, tekstilajin tuottamista, sosiaalisia käytänteitä ja sosiopoliittista toimintaa. Ivanič in mukaan luovuus tarkoittaa tässä yhteydessä tekijän luovaa toimintaa, joka on sinällään arvokasta. Kirjoittamisen ja lukemisen keskeisyys kirjoittamaan oppimisessa liittyy merkitysten rakentamiseen, luovaan itseilmaisuuksiin, sisältöön ja tyyliin sekä kirjoittajan omaan ääneen ja motivaatioon. (Ivanič 2004.)

Perinteisellä kirjoittamisella on toki paljon samankaltaisuutta digitaalisen kirjoittamisen kanssa, joten kirjoittamisen opettamisen pedagogisia metodeja voidaan soveltaa myös verkkokurssiin. Kummassakin keskeistä on kirjoittamisen prosessi, koska kirjoittaminen tapahtuu aina vaiheittain edeten ideoinnin, luonnostelun, tarkastelun ja muokkaamisen vaiheiden kautta lopulliseen tekstiin. Tästä johtuen suurimmaksi huomioitavaksi asiaksi nouseekin oppimisen vastavuoroisuus. Mutta 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 ks. Kallionpää 2014). Kaikki kirjoittaminen sisältää sekä kognitiivisia eli tiedon käsittelyyn ja jäsentämiseen liittyviä, että käytännöllisiä prosesseja. Eri tekstilajit ja sosiaalinen konteksti synnyttävät tekstityyppejä, joilla kaikilla on tietynlainen kielellinen ilmenemismuotonsa, jolloin niiden kielelliset piirteet ja kirjoittamisen tilanteinen tarkoituksenmukaisuus on tärkeää.

Perinteisen luovan kirjoittamisen ja uuden kirjoittamisen opettamisella on enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroavuuksia. Perinteisen luovan kirjoittamisen moninaisten vaiheiden oppimisen lisäksi uuden kirjoittamisen opiskelijan täytyy olla herkkä median ja viestin suhteelle. Onnistumisen edellytys sekä opettajalle että oppilaalle onkin vaikeuksien tunnustaminen ja realististen mutta kuitenkin riittävän haastavien tavoitteiden asettaminen projekteille oppilaiden yksilöllisiin kokemuksiin perustuen. Uuden kirjoittamisen kurssi hyötyy, että siihen sisältyy henkilökohtaisia tapaamisia sisältäviä osioita tasapainottamaan tietokonepohjaista työskentelyä. (Letter 2015, 187.)

Steve Jones (1998, 3 - 5) on jo kymmeniä vuosia sitten esittänyt, että verkkoyhteisöissä kieli ja kommunikointi toimivat merkityksellisessä roolissa sosiaalisen todellisuuden rakentamisprosessissa. Siten hän on nähnyt ennalta sosiaalisen median nousun, ja että ohjelmistot tulevat sallimaan kaikkien käyttäjien osallistuvan ja luovan rajattoman määrän narratiiveja, tekstejä, kuvia, videoita ja ääntä tekstipohjaisiin

dokumentteihin. Jones (1995, 17) on ymmärtänyt myös kollaboratiivisen kirjoittamisen mahdollisuuden puhuessaan kuinka tulevaisuuden kyperyhteiskunta tulee nojaamaan tietokonevälitteiseen viestintään. Kyberyhteiskunnalle hän viittaa yhteiskunnan rakentumiseen tietokonevälitteisen viestinnän ja yhteisöllisyyden varaan (Jones 1995, 3).

Keskustelu internetin sosiaalisesta roolista on keskittynyt siihen, johtaako sen käyttö yksilöiden eristäytymiseen vai yhdistämiseen, hajottaen vai solmien sosiaalisia siteitä. Tämän ovat osoittaneet Corinna Di Gennaro & William Dutton (2007, 591–618) artikkelissaan ”Reconfiguring the friendships – Social relationships and the Internet”, jossa he käsittelevät tutkimustaan siitä kuinka ihmiset rakentavat sosiaaliset verkostonsa uudelleen ystäväyhteyksillä internetissä. Heidän havaintojensa mukaan Internetillä on useille käyttäjille tärkeä rooli sosiaalisten verkostojen uudelleenmäärittämisessä. Online-ystävyyssuhteiden dynamiikka ajaa enemmän internetin käyttäjien tekemät digitaaliset valinnat kuin mikään sosiaalinen tai teknologinen lainalaisuus.

Amy Letterin (2015) mukaan luovan kirjoittamisen opettaminen on oppilaiden ohjaamista käyttämään heillä jo olevia taitoja, oppilaiden tukemista uusissa haasteissa teknologiaan liittyen ja tehokkaan tehtävien suorituksen oppimisessa. New writing kirjoittamisen opettamisesta ei ole kuitenkaan vielä kovin paljon kokemusta eivätkä menetit ole vielä vakiintuneita. (Letter 2015, 188.)

### **5.3 Kirjoittamisen flown opettaminen**

Risto Niemi-Pynttärin (2008, 131) mukaan tekstit rakentuvat verkkofoorumeilla usein puheenomaisista muodoista. Joskus tekstejä voi kommentoida, jolloin foorumiympäristöön muodostuu spontaani vuoropuhelu. Tällaisen kirjoittamisen ja lukemisen tiiviin suhteen johdosta spontaanius korostuu verkkokirjoittamisessa. Spontaanius johtaa hyvän tekstin kriteerien muuttumiseen, pyrkimykseen improvisoituun, virtuoosimaiseen kirjoittamiseen. Vertailukohtana Niemi-Pynttärei esittää



toisen tavan tuottaa tekstiä, prosessikirjoittamisen, jossa teksti hiotaan vähitellen viimeistelyyn muotoonsa. (Niemi-Pynttari 2008, 131).

Verkkokirjoittaminen vaikuttaa olevan hyvä keino ylläpitää kirjoittamiselle otollista mielentilaa nimenomaan spontaanin luonteensa vuoksi. Kirjoittamista käsittelevässä kirjallisuudessa puhutaan yleisesti (2009) flow-kokemuksesta, jota esimerkiksi Mihalyi Csikszentmihalyi kuvaa erityiseksi mielen ja kehon tilaksi:

*”...muuttunut tila, jossa löydät itsesi – tai josta huomaat myöhemmin poistuvasi – kun aika tuntuu pysähtyvän ja kirjoittaminen virtaa lävitseesi vähäisten vaikeuksien kanssa tai kokonaan ilman vaikeuksia”*

*(Csikszentmihalyi, 1990; Perry, 1996).*

Kirjailijat ovat kuvanneet flow-kokemustaan erilaisten metaforien avulla. Joillekin flow on tunne fyysisestä liikkeestä avaruuden halki ajattomuuteen, pois omasta itsestä. Joidenkin kirjailijoiden flow-kokemus tuntuu kuin avaisi hanan, kuorisi kerroksia mielestä tai liikkuisi elokuvassa. (Perry 2009, 213–214.) Oma metaforani liittyy visuaalisuuteen ja liikkeeseen. Flow on minulle kuin ilotulitus, jossa yllättävissä kohdissa syttyy värikkäitä ideoita muodostaen yhdessä kokonaiskuvan. Verkkokurssin viikon 3 keskustelulla pohditaan juuri tätä, miltä kirjoittaminen oppilaista tuntuu ja tarpeen mukaan ohjaan opiskelijat tutustumaan verkkokurssialueella olevaan *työkalupakki* osuuteen, jossa on erilaisia harjoituksia esimerkiksi metaforan luomisesta kuvaamaan omaa sujuvaa kirjoitusprosessin osuuttaan.

Flow-kokemuksen saavuttaminen on psykologinen taito, jonka kirjoittajat voivat oppia ajan myötä lisääntyvän tiedon ja käytännön kokemuksen kautta. Kuitenkin lyhyellä verkkokurssillakin voidaan luoda otollinen maaperä tällaisen taidon omaksumiseen. Flow-kokemusta edesauttavia tekijöitä ovat mm. kirjoittajan sisäinen motivaatio, palautteen saaminen kirjoituksesta, samanlaisina toistuvat kirjoittamisrituaalit sekä tietoisuus tai epätietoisuus yleisöstä. (Perry 2009, 221–223.)

Kirjailijat käyttävät erilaisia strategioita flow-kokemuksen saavuttamiseksi. Esimerkiksi avoin mieli ja itsekriittisen ajattelun hälventäminen ainakin ideointivaiheessa ovat luovan kirjailijan avuja. (vrt. Perry 2009, 221–223.) Kurssilla tähtäänkin mukavan yhteishengen ja tunnelman luomiseen, jolloin tietoisesta ajattelun osuutta voitaisiin vähentää.

Kirjoittajan sisäinen motivaatio saa luovan kirjoittamisen sujumaan kaikkein helpoiten. Verkkokurssini perustuu vapaaehtoisuuteen ja lisäksi se on suunniteltu toteutettavaksi kohderyhmälle mieleisillä välineillä. Ulkoiset motivaatiotekijät, kuten arvioinnista johtuva paine, saattavat vähentää sisäistä motivaatiota. Verkkokurssilla ei arvioida oppilaiden tehtävien suoritusta, vaan annetaan sanallista palautetta. Toisaalta ulkoiset tekijät, kuten määrääjät, voivat tehostaa sisäisten tekijöiden vaikutusta. Kurssin tehtävät ja keskustelut on aikataulutettu. Kirjoittajien itselleen määräämät aikataulut saattavat myös nostaa sisäisen motivaation tasoa, joten keskustelufoorumilla tähän voi kehottaa. (Vrt. Perry 2009, 215.)

Perry (2009) nostaa esiin Csikszentmihályin (1990) ajatuksen, että palautteen saaminen ylläpitää flow-tilaa, koska palaute osoittaa kirjailijoille heidän edistymisensä ja he voivat tuntea itsensä tehokkaiksi. Koska palautetta ei yleensä saada keskeneräisestä tekstistä, etenkin sisäisesti motivoituneet kirjailijat antavat tavallaan palautetta itselleen. Monet kirjailijat kokevat tunteen, että ovat oikealla tiellä ja ilman tätä tunnetta he vaihtavat suuntaa. (Perry 2009, 215–216.) Kurssilla tehdään suhteellisen pieni tehtävä viikon aikana. Painopisteenä on tarkoitus kohdistua keskustelufoorumilla käytävään vuorovaikutukseen ja kokemusten vaihtamiseen.

Kirjailijoilla on erilaisia tapoja suhtautua yleisöön. Useat kirjailijat häivyttävät ajatuksen yleisöstä mielestään. Joskus kirjailija tekee päätökset tietoisella tasolla pohtien aiotun yleisön hyväksyntää, toisinaan hän kuvittelee yleisön selventämään omia ajatuksiaan. Jotkut kirjailijat vaihtavat kirjoittajan ja yleisön välillä luomisprosessinsa ajan. (Perry 2009, 216.) Kurssilla opiskelijat ovat toistensa yleisö. Lisäksi he joutuvat päättämään kirjoitustensa julkisuuden: kuinka laajasti he tekstejään jakavat.

Kirjailijoilla on usein tietty rituaali, joka tekee flow-tilaan pääsemisen automaattiseksi, esimerkiksi saman asian tekeminen joka päivä ennen kirjoittamista valmistaa aivot ja ruumiin sitä varten ja sen jälkeen yksinkertaisesti vain aloitetaan kirjoittaminen. Rituaalin tarkoitus on osittain kiinnittää kirjailijan huomio sisäänpäin, mitä helpottaa häiriötekijöiden ehkäisy. Kirjailijoilla on rituaaleja myös kirjoittamisen lopettamiseksi, minkä avulla he pyrkivät helpottamaan seuraavan flow-kokemuksen saavuttamista, kuten kirjoittamisen lopettaminen kesken jotakin asiaa tai jättämällä korjattavia asioita korjaamatta. (Perry 2009, 217–218.)

#### **5.4 Kirjoittamisen esteiden ylittäminen**

Kirjoittamisen virrassa ilmenevien katkokkien esiintyminen on luonnollinen osa ihmisen mielen jatkuvaa vaeltelua. Kirjoittamisen virran sujuvuuden vuoksi tällaisten luonnollisen katkoksen ylittämiseen on hyvä kiinnittää huomiota jo ennen suurempaa kirjoittamisen estymistä, jota kutsutaan myös kirjoittamisen blokiksi. Niistä voi viedä pitkänkin aikaa päästä ylitse. Hyvä keino luonnollisista katkokista selviämiseen on esimerkiksi mielikuvituksen harjoittaminen. (Singer and Barrios 2009, 225, 227.)

Monet luovat kirjailijat, tiedemiehet ja taiteilijat ovat kautta aikojen käyttäneet luovuuden edistämiseen unia ja fantasiointia, mikä on nykypäivänä hyväksytty ja luonnollinen ilmiö. (Singer and Barrios 2009, 225–226). Päiväunelmointi on mielen vaeltelevaa ja hallitsematonta kulkua. Se täyttää automaattisesti tehtäväorientoituneen mielen tyhjäksi jättämät paikat. Nämä ajatukset unohtuvat helposti kun suuntaamme ajatuksemme muuhun toimintaan. (Singer and Barrios 2009, 236.) Myös edellisessä luvussa esitetty flow-kokemuksen kuvaaminen metaforan avulla tarjoaa Perryn (2009, 219) mukaan mahdollisuuden myös erilaisissa kirjoittamisen ongelmatilanteissa. Blokin kohdannut kirjoittaja voi esimerkiksi tietoisesti muuttaa flow-metaforansa.

Taiteilijat kuten kirjailijat Charles Dickens, JR Tolkienin ja Tennessee Williams ovat kertoneet visuaalisen ja auditivisen kuvakielen auttavan heitä murtamaan kirjoittamisessa esiintyviä umpikujia. (Singer and Barrios 2009,

225). Nähdäkseni olisi tärkeää, että nuoret omaksuisivat kirjoittamisen virralle otollinen työskentelytavan jo heidän kirjoittamistaipaleensa alussa. Verkkokirjoittamisen spontaanisuus sekä nuorille ominainen visuaalisuus, kuvallisuus ja fantasiointi toimii suoraan kirjoittamisen virran tukena.

Mieliala ja tunteet ovat merkittäviä tekijöitä tehdessä eroa kirjoittamisen esteitä kokeneiden ja niitä kokemattomien kirjoittajien välille. Blokkeja kokeneet kirjoittajat kokevat enemmän masennusta ja ahdistuneisuutta kuin blokkeja kokemattomat kirjoittajat. Tätä ilmiötä kutsutaan pakko-oireiseksi häiriöksi (OCD). Sen oireita ovat esimerkiksi asioiden tulokseton toistaminen, itseluottamuksen puute, perfektionismi, ja viivyttely. (Singer and Barrios 2009, 228–229, 235.) Toisaalta verkkokulttuurin spontaanisuus ja julkaisemiskynnyksen mataluus toimivat vastapainona, mikä estää osaltaan näiden oireiden esiintymistä. Lisäksi sosiaalisen elämän laatu on merkittävä tekijä. Blokkeja kokeneet kirjoittajat odottavat merkittävämpiä vaikeuksia nykyiseen elämäänsä kirjoittamishankkeen jälkeen kuin blokkeja kokemattomat kirjoittajat. Jotakin blokki voi hyödyntää estämällä heitä siirtymästä elämässä eteenpäin epävarmalta näyttävään tulevaisuuteen. Blokkeja kokeneet kuvaavat niitä kokemattomia vähemmän kiintymystä nykyiseen ammatilliseen rooliin ja suhteisiin. Heillä tuntuu olevan vähemmän kunnianhimoa sekä tyytymättömyyttä työtovereihin ja roolimalleihin. Blokkeja kokeneet kirjoittajat vaikuttavat pitävän tiukasti kiinni epämukavasta oloilasta vaikka samalla valittavat siitä. (Singer and Barrios 2009, 228–229, 235.)

Singer ja Barrios suorittivat tutkimuksen, jossa tutkittiin menetelmien vaikutusta nimenomaan kirjoittajiin. Tutkimus osoitti mielikuvitusharjoitusten tärkeyden sekä havainnollisti mielikuvituksen herättämisen mallin voiman ilmaisun esteiden vähentämisessä. Tutkijat uskovat, että mielikuvituksen käyttäminen auttaa eri alojen asiantuntijoita pääsemään kirjoittamisen esteiden ohitse sekä ehdottavat lisätutkimuksia koreografeille, veistoksien tekijöille, taidemaalareille ja jopa säveltäjille. (Singer and Barrios 2009, 238–244.)

## 5.5 Vuorovaikutus ja yhteisöllisyys

Vuorovaikutus verkossa voi olla sosiaalisten suhteiden ylläpitoa ja syventämistä. Toisaalta vuorovaikutus voi tarjota nuorelle mahdollisuuden irrottautua lähipiiristä uusiin vuorovaikutustilanteisiin. (Noppari & Uusitalo, 2011, 143.) Nopparin ja Uusitalon (2011) tutkimuksesta tulee esille, kuinka verkko voi tarjota sosiaalisista peloista kärsiville tärkeän kohtaamispaikan, jossa toisten ihmisten tapaaminen ja tunteiden ilmaiseminen ovat helpompaa kuin reaali maailmassa. Netissä toisiin tutustumisen ja suhteiden luominen voi tapahtua verkkoon luodun hahmon välityksellä. Esimerkiksi verkon anonyymeissa yhteisöissä nuoret voivat rakentaa itselleen digitaalisen hahmon rinnakkaisena reaali maailman ruumiille. Nämä verkon anonyymit yhteisöt voidaan nähdä jollain tapaa myös reaali maailman yhteisöjä tasa-arvoisempina. Niissä on mahdollista ylittää esimerkiksi iän, sukupuolen tai etnisen taustan rajoitteita, jotka määrittelevät keskeisesti ihmisiä heidän kohdatessaan kasvokkain. (Noppari & Uusitalo, 2011, 146.)

Nuoret tiedostavat verkon mediatilat alueena, jossa kommunikointi on usein suorasanaisempaa kuin verkon ulkopuolella. Nopparin ja Uusitalon (2011) tekemissä haastatteluissa tuli esille, että nuorten mielestä kirjoitukseen perustuva kommunikaatio netissä saattaa aiheuttaa helpommin väärinymmärryksiä kuin kasvokkain tapahtuva kommunikointi. Nuorilla näyttäisi kuitenkin olevan selkeitä sosiaalisia verkkotaitoja eli toimintastrategioita, joilla he reagoivat verkossa mahdollisiin epämiellyttäviin ehdotuksiin, kommentteihin tai sisältöihin. Esimerkiksi verkossa epämiellyttävä kommentti on helppo poistaa tai sivusto sulkea. (Noppari & Uusitalo, 2011, 149–150.)

Lisäksi Nuoret kokevat verkon välityksellä tapahtuvan vuorovaikutuksen opettaneen heille sellaisia taitoja, joita he ovat pystyneet hyödyntämään myös kasvotusten tapahtuvassa kommunikaatiossa. Melkein puolet Milla Kruskopfin (2014) toteuttamaan kyselyyn vastanneista nuorista kokee, että he voivat ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan ainakin jonkin verran paremmin netissä kuin kasvotusten ihmisten kanssa. Myös suhteellisen moni (noin 40

prosenttia vastaajista) ajattelee olevansa sosiaalisempia netissä kuin kasvotusten. (Kruskopf 2014, 18–19.)

Verkko voi olla nuorille myös käytännöllinen väline ristiriitatilanteiden selvittämiseen kavereiden kanssa. Pia Aution ja Joni Rikmanin (2012) pro gradu -tutkielmassaan haastattelemat kuudesluokkalaiset nuoret kokevat kirjoittamisen puhumista helpommaksi tavaksi sopia riitoja. Toisaalta nuorten mielestä kirjoittamisen välityksellä tapahtuvalla kommunikoinnilla voi olla huonotkin puolensa, koska toisen osapuolen ilmeitä ja eleitä ei pysty näkemään. Näin väärinymmärtämisen riski voi kasvaa ja tämä saattaa jopa pahentaa riitoja. (Autio & Rikman 2012, 53.)

## **5.6 Terapeuttinen tunnustaminen**

Trauman kohdanneen henkilön voi olla vaikea käsitellä traumaattista tapahtumaa sen käsittämättömyyden vuoksi. Sanallistamalla aiheesta esiin kumpuavat muistikuvat kirjoittamalla voi löytää itseään asiassa vaivaavan kipupisteen ja käsitellä asiaa uudella tavalla esimerkiksi kirjoittamalla tapahtumaan erilaisen lopun tai löytämälle tapahtuneelle itseään helpottavan syyn. Kollektiivisen trauman ollessa kyseessä toisten kokemuksiin samaistuminen voi auttaa muita. Tämän tutkimuksen alkuasetelmaa muutti välittömästi ennen kurssin alkua tapahtunut kollektiivinen trauma. Se vaikutti konkreettisesti tutkimukseen lykäten kurssin alkamista, kunnes sain kurssin sisällön muokattua kurssilaisille uuteen tilanteeseen sopivaksi. Nuorten identiteettityön ja kirjoittajaidentiteetin pohdiskelun rinnalle nostin terapeuttisen kirjoittamisen trauman näkökulmasta. Tutkimuksessani käsittelen traumaa tunnustamisen kautta, sitä miten traumaattinen kokemus kerrotaan ja vastaanotetaan.

Felman ja Laub (1992) lähestyvät trauman tutkimusta Sigmund Freudin psykoanalyysin luomin välinein. Trauman kokenut voi tunnustamisen kautta sanallistaa jonkin sisäisen asian, jolla performatiivisesti tuotetaan puhuttu asiantila sekä esitetään rooleja tietyn kaavan ja tiettyjen ennalta opeteltujen vuorosanojen mukaan. Traumatutkimus itsessään on verrattain uusi tutkimussuunta, vaikka trauman käsite on ollut pitkään käytössä. Freudia

pidetään ensimmäisenä trauman tutkijana. Hän hahmotteli jo ensimmäisen maailmansodan jälkeisinä vuosina trauman kokemuksia esseessään *Beyond the Pleasure Principle*. Esseessä Freud pitää traumaa jo pitkään tunnettuna ilmiönä, mutta mainitsee ensimmäisen maailmansodan osoittaneen selvästi, etteivät traumaan reagoivien ihmisten oireet ole fyysisiä. Freudin tulkinnassa unet ovat erityisen suuressa roolissa, ja hän tulkitsee traumauhrien palaavan unissaan kokemuksiinsa traumoihin, koska keskittyivät valveillaoloaikanaan välttelemään kokemuksiaan. Tunnustamisen rituaalissa tunnustaja saa helpotuksen, kun hänelle annetaan vapautus. Traumauhrin ja hänen kokemuksensa kuunteleminen toimii kokemusten varmentajana ja luotettavana todistajana. (Strachey 1978, 12–13.)

Kurssin tehtävässä neljä pyysin opiskelijoita kehittämään hahmolleen unen. Metodina oli vapaa kirjoittaminen eli tarkoitus oli tuottaa mahdollisimman spontaania tekstiä välittämättä kirjoitusvirheistä. Virikkeeksi olin valinnut kuvan, jossa poikaenkeli seisoo selin katsojaan unenomaisen hämyisen maiseman edessä. Kuvassa oli aineksia, jotka sitoivat ajatuksia kuolemaan, fantasiaan ja nuoruuteen. Odotin tämän tehtävän toteutuksen olevan poeettisin kaikista nuorten suorituksista ja käsittelevän jollain tasolla kuolemaa tai muita mahdollisesti uhkaavilta tuntuvia asioita.

Nuorten tehtävän toteutukset olivat hyvin yllättäviä. Bandanen toteutti uni-tehtävänä sarjana videoita, joissa hänen luomansa hahmo koiranarsissi pelaa kauhu- ja sotavideopelejä. Lähestymistapa ei kuitenkaan ollut minun tuntemalleni kauhugenrelle tyypillinen vaan hahmo reagoi hyvin yliampuvasti pelissä kohtaamiinsa vaikeuksiin. Bandanen oli kirjoittanut koiranarsissista kurssin jokaisessa tehtävässä ja sen syntytarina oli tarinallinen:

*”Koiranarsissi sai alun kun koira söi narssissin ja sylki sen maahan ja se narssissilaji levisi koko saaren ympärille. Ja sen narssissin pää on koiran pää, mutta muuten se on narssissin näköinen ja sillä on juuret, jotka ulottuvat maan sisään ja se narssissi osaa myös haukkua. Sen pää on ruskea ja muu vartalo on vihreä. Sen etunimi on Nar ja sukunimi Sissi. Se ei halua*

*olla siinä kotipaikalla vaan se repii sen juuret irti ja lähtee etsimään toimintaa muualta. Kaikki on mahdollista sillä saarella on taikaa jonka takia sillä saarella eläimet, ihmiset ja kasvit voivat risteytyä.”*

*(Työpäiväkirja s. 48)*

Unitehtävässä Bandasen tarinallinen tyyli muuttui niin että Nar Sissi, videoon yksinkertaisena piirroksena oikean pelihahmon päälle lisätty hahmo on eräänlainen sketsihahmo. Se törmää sotilaaseen ja kirkuu pelosta. Seuraavassa hetkessä se lähettää piirrossydämiä sotilaan aseeseen piippuun. Bandanen yhdisti tässä tehtävässä hahmoonsa pelikulttuuriin liittyvän graafisen ja yliampuvan machon maailman sekä teki pilaa siitä. Pelihahmo oli sama ensimmäisessä kirjoittamistehtävässä sadunomaisesti luotu olento, mutta unitehtävässä sen tyyli oli muuttunut täysin.

Seuraavassa videossa Nar Sissi kohtaa zombien, jota hän ei yllättäen säikähdäkään vaan näyttää keskisormea, jolloin zombie säikähtää ja lähtee karkuun. Oikeasti zombie lähtee vain harhailemaan toiseen suuntaan, mutta Bandanen on piirtänyt sen päälle säikähtämistä ilmentäviä merkkejä. Tässä tehtävässä Bandanen käyttää omalle sukupolvelleen, mutta myös miehelle pelikulttuurille ominaista huumoria hyväkseen ja kääntää tilanteen vastoin odotuksia. Se toimii humoristisesti, lähes vitsinä.

Muidenkaan nuorten tehtävänsuoritukset eivät vastanneet odotuksiani. Voisiko olla, että tässä vaiheessa kurssia ja omaa prosessiaan he eivät olleet vielä valmiita kohtaamaan ajatuksiaan trauman aiheuttajasta?

Tämän jälkeen etsin kirjallisuudesta kokemuksia traumaattisista kokemuksista selviämisestä kirjoittamisen avulla. Mary Ellen Bertolini (2010, 160 - 168) käsittelee artikkelissaan ”Workshop Lives?” miten kirjoittamisen työpaja, omien tekstien kirjoittaminen, uudelleenkirjoittaminen, toisten tekstien lukeminen ja niistä keskusteleminen voi auttaa selviytymään traumaattisista kokemuksista. Middleburyn Collegea kohdannut onnettomuus, neljän nuoren kuolema auto-onnettomuudessa, johdatti Bertolinin suunnittelemaan ”Parane



kirjoittamalla" -kurssin. Koska kyse oli kasvokkain toteutettavasta kurssista, Bertolini oivalsi opiskelijoiden tarvitsevan aikaa luottamuksen ja turvallisen ilmapiirin syntymiseen. Tästä syystä hän päätti siirtää henkilökohtaisten tarinoiden kirjoittamisen kurssin loppupuolelle.

Reading others' narratives helped students locate their own experience in a larger pattern of grief and recovery. Writing their own narratives helped participants heal the pain of losing friends and lessened, as one student told me, 'the hole in my heart'. (Bertolini 2010, 160)

Omat kurssilaiseni olivat tuttuja keskenään ja uni-tehtävä oli lisäksi sijoitettu kurssin loppupuolelle, joten mietin miksi he eivät toimineet odottamallani tavalla vai eikö tehtäväni ollut soveltuva. Yksi mahdollinen vastaus tähän kysymykseen löytyi lukiessani enemmän Bertolinin kokemuksista. Hänen metodinaan on kirjoituttaa ryhmässä nopeasti epämuodollista tekstiä. Sen jälkeen opiskelijat valitsevat yhden kolmesta vaihtoehdosta: lukevat mitä ovat kirjoittaneet, kuvailevat mitä he ovat kirjoittaneet, tai kertovat vitsin. Tällä tavalla he valitsevat itse oman riskinsä. Vitsi-mahdollisuus toimii kompromissina riskin ja luottamuksen välissä, se on ulospääsy liian yksityisen tekstin avaamisesta. Nuorten käsitellessä omaan maailmankuvaansa sopimatonta tapahtumaa he käsitelivät sitä kuitenkin itselleen tuttujen kulttuuristen lasien kautta. Bandanen, joka oli virtuoosi mobiilipeleissä, siirsi oman hahmonsa Nar Sissin videolle ja seikkailemaan itselleen tuttuun pelimaailman sotilaiden ja zombien keskelle. Siellä selviytymiskeinoksi nousi huumori, kuten Bertolinin vitsi -mahdollisuudessakin. (Vrt. Bertollini 2010, 161 - 162.)

Kurssin ehkä merkittävin tapahtuma liittyi kuitenkin trauman aiheuttajaan. Pääsin hyvin läheltä havainnoimaan kollektiivista inspiroitumisen hetkeä, jolloin läsnä olevien henkilöiden luovuus tuntui ylittävän aikaisemmat saavutukset moninkertaisesti. Tilanne ei liittynyt suoranaisesti mitenkään loppumaisillaan olevaan kirjoituskurssiin, vaan osallistujien arkielämään: yhden heistä syntymäpäiviin. Seuraavassa työpäiväkirjan otteessa poikien oikeat nimet on muutettu.

*”Pojat kantavat sellaisen määrän sipsejä, poppareita ja hodareita yläkertaan kuin aikoisivat viettää siellä seuraavaan kuukauden. Alakertaan kuuluu äänekästä puheensorinaa, ja joistakin sanoista saa selvää ihan hyvin. Tämä on ensimmäinen kerta tänä vuonna, kun minusta tuntuu että tämä joukko pitää Kallen kuoleman jälkeen aidosti hauskaa yhdessä. Että he ovat elossa. Haikeansuloista.*

*Katson tv:tä kun poikien iloinen yhteislaulu kiinnittää huomion. Kappale on joku radiossa soiva jokapäiväinen listahitti, mutta sanat ovat uudet. Se kuulostaa oikeasti tosi hyvältä! Pujahdan salaisesti portaikon ensimmäiselle askelmalle erottaakseni sanat paremmin. Minulle tulee musiikin temmosta mieleen viime vuonna kaupungin koululla järjestämä Talent Show, jossa Ville ja hänen kaverinsa esittivät Räppibattlen.*

*Nousen muutaman portaan ylöspäin ja näen yläkerran aulassa joukon poikia pitämässä puhelinta korkealla ilmassa keskellään. He laulavat mikrofoniin ja nauravat päälle. Sen jälkeen puhelimen kaiuttimesta kuuluu tyttöjen laulua, kun tytöt vastaavat pojille. Tunnelma on iloinen, suorastaan riehakas. Laulun sanat eivät jää mieleeni, mutta kyseessä vaikuttaa olevan poikien esittämän elämän haaste tyttöjen edustamaa kuolemaa vastaan. Kuolema vaatii omaansa, elämä taas väittää pitävänsä kuolleen kaverinsa hengissä. Taustalla tv:n näytöllä pyörii esitys, se sisältää kuvia Kallesta ja otoksia hänen digitaalisista töistään. Välillä pojat ottavat tv:n näytöstä kuvia ja lähettävät ne tytöille.*

*Inspiraatio tuntuu tarttuvan itseenikin. Nuoret ovat yhdessä taitava ryhmä, eikä kukaan kuitenkaan erotu joukosta ylivertaisena. On vain riehakas ja uhmakas massa. Kertosäkeessä lauletaan, että kuolemaa ei ole. Silloin kuulen Kallen äänen ja hänen kertovan aikovansa soittaa Mozarttia pianollaan. Pianon sävelet kylmäävät selkäpiitä. Tällä hetkellä*

*tahdon uskoa poikien pystyvän mihin tahansa, uhmaamaan kuolemaakin.*

*Palaan alakertaan ja ajatukset pyörivät päässäni sekavina. Vaikka yksilö on fyysisenä olentona kuollut, niin voidaanko ajatella hänen psykohistoriansa ainakin osittain säilyvän, olevan kuolematon? Entä onko identiteetti paitsi tilaulotteisen paikan määrittämä, myös kaikkien olennon olemassaolon hetkien muodostama kokonaisuus? Miten tämä näyttäytyy digitaalisessa todellisuudessa? Onko mahdollista pitää joku hybridissä tilassa olemassa ja missä menee eettisyyden rajat? Sitten vielä, osallistuiko Villen juhliin 12 vai 13 poikaa?”*

*(Työpäiväkirja s. 28–29)*

Tämä tapahtuma sai alkunsa turvallisessa ympäristössä, positiivisessa ja informaalisessa vuorovaikutuksessa. Tässä ryhmässä oli läsnä sekä kurssille osallistuvia ja tuttuja että myös vähän vieraampiakin nuoria. Improvisaatiotilanne syntyi otollisessa ympäristössä spontaanisti ja nuoret lähtivät siihen kollektiivisesti mukaan riippumatta siitä, olivatko he samassa fyysisessä tilassa. He pääsivät mitä ilmeisimmin yhteiseen hybridiin tilaan, jonka itse aistin suurimmalta osin ainoastaan kuuloaistin kautta ollessani itse talon eri kerroksessa. Tämä yhteinen kokemus oli luovin tämän kurssin aikana esiintynyt tapahtuma. Siinä yhdistyi jokaisen osallistujan taidot niin että tuotos oli laadukkaampi kuin yksittäisten nuorten yksikään tehtäväsuoritus oli ollut. Uskon nuorten tunteneen yhteyttä kuolleeseen ystävänsä, vaikka vain tämän yhden laulun ajan. Voimaantumisen tunne kuitenkin tuntui jääneen.

## 6 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni kohdistui 2010-luvun varhaisnuorten elämäntapaan, ja etenkin siihen miten tämä ryhmä on vapaa-ajallaan yhteisöllisesti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa digitaalisen median kautta ja miten tämä näkyy heidän tarinan kirjoittamisessaan. Lähdin testiryhmäni avulla tutkimaan sitä, onko digitaalinen kirjoittaminen vaikuttanut heidän tapansa kohdata inhimillisiä ilmiöitä: vuorovaikutusta, verkottumista ja voimaantumista?

Tarkoitukseni oli toimia kurssin aikana oppilaiden tukena ja ohjaajana, mutta sallia nuorten itse valita työkalut millä he kirjoitustehtävänsä suorittavat. Toiminnan oli tarkoitus tapahtua digitaalisessa oppimisympäristössä vuorovaikutuksen keskittyessä keskustelufoorumiin. Huomasin jo kurssin alussa, että keskustelufoorumilla käydyssä keskustelussa oli aukkopaikkoja. Opiskelijat viittasivat toistuvasti asioihin, joista minä en ollut tietoinen. Tämän tulkitsin johtuvan siitä, että keskustelua tapahtui myös jollain toisella taholla kuin oppimisympäristössä. Kysyessäni tästä mahdollisuudesta nuoret myönsivät, että asia oli niin. Pinkypai kertoi:

*”Se ajatus, että kun sitä mieltii miten tekis sen tehtävän ja se ei ole mitään järkevää vaan ihan hölmöilyä, siltä ainakii tuntuu, ja että se hölmöily ei ikinä voi tulla mitää niinku upeeta, nii että sitä joku muu sitten seuraa, se ei vaan tunnu kivalta ja sit vaan enemmän hassuttelee sillee keskenään. Se on vähä niinku eri juttu se kun joku ehdottaa ja sit kokeillaa, se ei todellakaa oo mitää järkevää.”*

*(Työpäiväkirja s. 51)*

Keskustelua käytiin nuorten mukaan pienemmissä, suljetuissa WhatsUp-ryhmissä. Nuoret kertoivat kirjoitustehtävien ideointivaiheen tuntuneen kaoottiselta. Lisäksi he viittasivat keskustelufoorumilla käytävään ja ryhmän

kesken julkiseen keskusteluun hyvin vaikeana ja epäluonnollisena toteuttaa. Keskustelufoorumille kirjoitetut viestit oli kirjoitettu ”opiskelijan” roolissa kun taas yksityisissä keskusteluissa omaksutut roolit olivat opiskelijoille ominaisempia, jolloin he kokivat myös olevansa omia itseään. Lisäksi kiinnitin huomiota heidän tapaansa tuoda asiat esille monikon 1. persoonassa, kuin koetut asiat olisivat yhteisiä. (Työpäiväkirja s. 59–60.)

Keskustelun siirtyminen kaikille osallistujille avoimilta keskustelufoorumilta pienempien ryhmien sisäiseksi ja ohjaajan ulottumattomiin sai minut kyseenalaistamaan tutkimusasetelmani. Ennakkoodotukseni mukaisesti oppilaat saavuttivat hybridin tilan, jossa yhdistyi fyysinen ja digitaalinen ympäristö. Ongelmaksi muodostui se, miten pystyn havainnoimaan vuorovaikutusta joka tapahtuu tilassa, jonne minulla ei ole pääsyä? Kurssin lopussa suoritettava haastattelu ei pystyisi välittämään ideointivaiheen aikaista vuorovaikutusta vaan tärkeää oli havaintojen tekeminen jo vuorovaikutuksen aikana. Päädyin luopumaan kokonaan haastattelun tekemisestä ja keskittymään nuorten kanssa käymiini keskusteluihin ja heistä tekemiini havaintoihin kurssin aikana. Huomasin lisäksi, että hiihtolomaviikon aikana toiminta kurssilla lähes lamaantui. Tiesin osan kurssilaisista olevan lomamatkalla, mutta merkittävä osa taas vietti lomansa kotipaikkakunnallaan. Havaitsin, että nuoret eivät kokoontuneet välttämättä samoihin tiloihin, ja lisäksi huomasin tilanteita, jolloin nuoret olivat samassa fyysisessä tilassa, mutta vuorovaikutus tapahtui silloinkin verkon avulla muodostuneessa hybridissä tilassa, kuten kuvaan työpäiväkirjassa:

*”Istun konserttisalin takarivissä yksin, edessäni yksi rivi harmaita aikuisia ja seuraavassa rivissä kyydilläni tulleet pitkäjalkaiset pojat. He ovat huomanneet tyttöjä eturivissä. Puolin ja toisin vilkuillaan, ja eturivi kikattaa.*

*Musiikkiopiston konsertti alkaa. Suljen silmäni. Annan pianon sävelten viedä ajatukseni lepotilaan. Riitasointu havahduttaa kipeästi. Pojat eivät liikahdakaan vaan tuijottavat tyhjyyteen. Kurottaudun vanhempien olkien ylitse ja näen poikaset*

*puhelimet käsissään. Sormet naputtavat kuulokkeista pumputtavaa rytmiä.”*

*(Työpäiväkirja s. 35)*

Toisaalta sama fyysinen tila tuntui tehostavan hybridiin tilaan pääsemistä. Havaintojeni mukaan nuorten luomassa hybridissä tilassa, olivat he sitten fyysisesti tai virtuaalisesti lähellä, ja liittyikö tapahtuma suoraan kurssiin tai ei, tapahtui mahdollisesti kurssin kannalta ratkaiseva vuorovaikutus. Päästäkseni selville sen luonteesta, sain jälkikäteen luvan yhden tehtävään liittyvään keskustelun lukemiseen ja analysoimiseen siihen osallistuneilta Beaverilta, Pandaselta ja Pinkypailta. Keskustelu liittyi viidennen viikon tarinaan, joka päättää samalla koko seikkailun. Tarkoituksena on käyttää aikaisempien tehtävien tuloksena syntyneitä elementtejä ja keksiä niitä lisää.

Lähdin kartoittamaa, millaista vuorovaikutusta tästä aineistosta löytyi pyrkimyksenäni tuottaa tietoa ryhmän toiminnasta heidän ideoidessaan luovassa prosessissa tehtäviä ryhmässä. Sain määrällisesti paljon puheenvuoroja, jotka jaoin eri kategorioihin niiden tarkoituksen perusteella. Eri vuorovaikutuskategorioihin kuuluvia osioita tuntui sitovan yhteen yleinen vuorovaikutus: sellainen jolla ei ollut funktiota kyseessä olevan tehtävän kannalta (41 % kaikista puheenvuoroista). Beaver kutsui tällaista vuorovaikutusta ”heitteii läppää”. Bandasen mukaan ”se on sellasta kevyttä vidduilua välil, ihan normii”. Pinkypaikin piti tätä vuorovaikutusta mukavana: ”ei sitä kukaan ota tosissaan, se vaan keventää tunnelmaa” (Työpäiväkirja 53). Toinen kategoria oli ehdotusten antaminen (19 %). Ehdotukset olivat lyhyitä ja usein spontaaneja ideoita, joita muut ryhmäläiset täydensivät lisäehdotuksilla. Kolmas kategoria oli mielipiteen ilmaus (29 %), joka saattoi olla toisen ajatuksen hyväksymisen ja torjumisen osoitus tai vastaus sellaiseen. Neljäs kategoria liittyi teknisiin toteutuksiin ja siihen kuului oman tiedon jakamista teknisistä yksityiskohdista tai siitä, mistä tietoa voisi saada (11 %). Huomattavaa on, että toteutuksista keskusteltiin jo ideoinnin yhteydessä, jolloin vaikeasti toteutettavat ideat torjuttiin jo alussa.

<b>Puheenvuorojen funktiot</b>		
	Vuorojen lkm	Prosenttia
Yleinen vuorovaikutus	70	41
Ehdotusten antaminen	32	19
Mielipiteen ilmaus	50	29
Tekniset asiat	19	11
Yhteensä	171	100

### **Taulukko 1**

Seuraavaksi kiinnitin huomioni Rosalind Ivanicin (2004) kirjoittamisen diskursseihin, lähinnä siihen miten *kirjoittaja* kokee kirjoittajaidentiteettinsä. Ivanic korostaa kielenkäytön yhteyttä kognitiivisiin prosesseihin ja niiden ohella sosiokulttuuriseen sekä tilannekontekstiin. Hänen mukaansa samassa tekstissä voi olla useita diskursseja monimutkaisissa suhteissa toisiinsa, mutta on mahdollista tunnistaa muita hallitsevampi diskurssi. (Ivanic 2004, 224.)

Näitä hallitsevia diskursseja lähdin omassa tutkimuksessani kartoittamaan ensin kaikkien oppilaiden teksteistä, keskustelufoorumin keskusteluista ja työpäiväkirjaan kirjaamistani havainnoista. Sen jälkeen etsin aineistosta sellaisia osuuksia, joissa kirjoittaja pohtii kirjoittamisen prosessia tai itseään kirjoittajana tai mistä nämä seikat käyvät muuten ilmi. Näiden perusteella sain kolme tässä otoksessa hallitsevaa diskurssia selville: luovuus-, genre- ja sosiaalisten käytäntöjen diskurssit. Tämän tutkimuksen tarkoituksen perusteella syvennyin paremmin luovuus- ja sosiaalisten käytäntöjen diskurssien käsittelyyn. Luovusdiskurssissa kirjoittaminen koetaan kirjoittajan luovuuden tuotteeksi, sosiaalisten käytäntöjen diskurssissa kirjoittaminen on kommunikaatiota tietyssä kontekstissa. (Ivanic 2004, 229–230). Sosiopoliittisessa diskurssissa kirjoittaminen taas koetaan sosiaalisesti konstruoituneena käytäntönä. (Ivanic 2004, 237–239.)

Genrediskurssissa oppilaiden teksteissä tuli esille eri genrejen käyttötarkoitusten hyvä tietoisuus, mutta epävarmuus omista kyvyistä kirjoittaa ja tunnistaa eri genrejä. Beaver pohtii alla olevassa otteessa kirjoittamisen eri genrejä, ja löytää avun sosiaalisten käytäntöjen mukaisesti kurssikaveriltaan.

*”Joo, teen kyl tän tehtävän, ei siinä mitää. Mut se auttais, että jotaa annettais niinku esimerkkinä, et ei sitä pääse muuten alkuun kun jos pitää tehdä joku hahmo niin vaan sanotaan et saat päättää itse miten teet ja sillee. Sitä tulee epävarmaks et osaako ees alottaa. Et vaikka näkee eessään sen hahmon. Mut sit yks keskustelus sano et jos tehtäis näin ja et yks toinen osais piirtää Gimpillä nii se oli helpompi tehdä yhes ja sit ku näki sen toisen ajatuksen niinku näytöllä. Sit mä avasin vaan Gimpin ja kokeilin eri juttui ja tein saman tien koko homman ja muut kommentoi sitä sit. Se on mulle niinku helpompaa piirtää kuva kun sillee kirjoittaa kirjaimilla.*

*(Työpäiväkirja s. 32)”*

Genrediskurssin osalta tuli myös esille nuorten kokemusmaailma mm. pelien ja elokuvien maailmasta. Tässä Pinkypain ajatuksia:

*”Tää loitsutehtävä niin se on ku Harry Potterista, joka on siis jo aika vanha ja ihan lapsellinen juttu, ja sit W.I.T.C.H:ssä on kans ollu tällasta maagista juttuu. Se just autto mua sen kirjottamises ku kuvittelin Cornelian et se loitsuaa jotaa. Mä niin haluisin olla samanlainen kui se Cornelia.”*

*(Työpäiväkirja s. 48)*

Pinkypain tehtäväsuoritus myötäili aikuistenkin tuntemaa mediamaailmaa ja tunnistin hänen kirjoittamansa loitsut Harry Potter-tyylisiksi.

Kirjallisuusterapeutiksi tarkoittamani uni -tehtävä muuttui Bandasen tekemänä sarjaksi videoita, joissa Bandasen luoma koiranarsissi pelaa



kauhu- ja sotavideopelejä sekä reagoi hyvin yliampuvasti niissä kohtaamiinsa vaikeuksiin. Bandanen yhdisti tässä tehtävässä hahmoonsa pelikulttuuriin liittyvän graafisen ja yliampuvan machon maailman sekä teki pilaa siitä. Pelihahmo oli sama ensimmäisessä kirjoittamistehtävässä sadunomaisesti luotu olento, mutta unitehtävässä sen tyyli oli muuttunut täysin. Bandanen käyttää omalle sukupolvelleen, mutta myös miehelle pelikulttuurille ominaista huumoria hyväkseen ja kääntää tilanteen vastoin odotuksia. Se toimii humoristisesti, lähes vitsinä.

Beaver yhdisti myyttiseen maailman syntytarinaan eli linnunmunaan ajankohtaisen ympäristöteeman, kun muna oli korruptoinut ja muutti saaren eliökantaa. Beaverin tarinassa syntynyt ihminen oli uusi laji, eikä saastunut, mikä ilmentää sopeutumista kemikaaleihin.

*”Linnunmuna tippui pesästä ja sitten se hajosi. Se muna oli korruptoitunut ja siksi kemikaaleja levisi ympäri saarta ja ne levisi myös veteen ja muille saarille. Kemikaalit tarttuivat eri eläimiin, soluihin ja kasveihin. Näin syntyi se ihminen, mikä siellä saarella asui. Se ihminen oli oma lajinsa kokonaan.*

- *Beaver”*

Beaverin tehtävässä ”uusi ihminen” kohtasi kuitenkin hyvin perinteisiä ongelmia kadottaessaan läheisensä patojen räjähtämisen vuoksi. Toteuttamistapa oli luova yhdistäen tekstiä ja musiikkia sekä sallien monipuolisen tulkinnan tapahtuneelle.

*”Beaver näki että kaikki oman kotikylänsä padot räjähtivät ja hänen läheisiään ei löytynyt mistään...*

- *Beaver”*

Tehtävän suorituksessa ongelmasta kertova teksti ”padot räjähtää” ilmestyi näytölle hitaasti kirjain kerrallaan ajastettuna. Sen jälkeen kuului musiikkia tulkintani mukaan ilmaisemaan kuohuvia aaltoja ja kaiken alleen hautaavia vesimassoja. Muiden oppilaiden tulkinnat erosivat omastani. Esimerkiksi

Bandasen mukaan teksti ja musiikki kuvasi ”...sotajoukkoja, jotka hyökkäsivät saarelle ja taistelivat ampumalla singoilla ja räjäyttämällä kalliota” ja Pinkypain ”...myrskytuulta, joka puhalsi saaren ylitse ja pakotti vesimassan takaisin jokeen”. Yhteistä kaikille tulkinnoille oli kuitenkin uhkakuvan toteutuminen. Tässä Beaver on irrotanut tekstin sisällön sen materiaalisuudesta. Näytölle ilmestynyt teksti toimi jo itsessään, ilman sisältöä uhkaavana tekijänä. Siniset kirjaimet vyöryivät kuin vesimassa yksitellen kohti näytön edessä olevan lukijan kasvoja.

## 7 Johtopäätökset

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli:

*Edistääkö nuorten omaehtoinen yhteisöllinen digitaalinen kirjoittaminen inspiroitumista ja luovaan tilaan pääsemistä?*

Havaintojeni ja teoriakirjallisuuden perusteella nimenomaan nuorten omien ja heille luonnollisten toteutustapojen valinnan salliminen ja siihen kannustaminen edesauttoi inhimillisten ilmiöiden syntymistä. Nuoret tarvitsivat toisiaan ja toistensa fyysistä läheisyyttä, vaikkei kuitenkaan välitöntä läsnäoloa toteuttaakseen tehtäviään ja saavuttaakseen osallisuuden kulttuurille ominaisen olotilan. He pystyivät luomaan yhteisen hybridin tilan, jossa he toimivat sosiaalisesti ja virtuaalisesti sekä olleessaan erillään, että fyysisesti samassa tilassa. Tämä tila toimi spontaanin vuorovaikutuksen alueena, jossa nuoret toimivat luovalla tavalla inspiroiden toinen toisiaan. Kertoessaan kokemuksistaan ohjaajalle jälkeenpäin he toivat asiat esille usein monikon 1. persoonassa häivyttäen yksilösuorituksia ja tuoden esille luovan prosessin kollektiivisen luonteen.

Tutkimussuunnitelmani kantava ajatus oli sallia nuorten valita itse omat tehtävien toteuttamisvälineensä. Tutkimuksen aikana toimin kuitenkin itse vastoin tätä ajatusta pyrkiessäni ohjaamaan nuoria toimimaan itse valitsemallani keskustelufoorumilla. Tämä tapahtui siitä huolimatta, että olin monesta eri lähteestä löytänyt tietoa nuorten toimintatavoista, jonka mukaan he hakeutuvat pienempiin ryhmiin sekä kuvallisen ilmaisun pariin. Itse suosimani keskustelufoorumi edusti heille vanhaa tapaa toimia, kuten esimerkiksi kandidaattitutkimuksessani kritisoi sähköposti, kun taas WhatsUp – viestintä oli heille tämän tutkimuksen aikana ominaista. Nuorten toiminta muuttuu kuitenkin nopealla tahdilla ja he seuraavat toisiaan eri

palveluiden perään. Tämä on tärkeä asia huomioida, kun pyrkimyksenä on luoda edellytykset erilaisille luovuudelle otollisille tiloille. Seuraavia kursseja toteuttaessani tekisin vuorovaikutuksen tilojen valinnan toisin.

Todistin myös improvisaation avulla aikaansaattaa inspiroitumista yhden pojan syntymäpäivillä varsinaisen kurssin ulkopuolella. Tämä toimi vastoin tarkoitustani myös kirjallisuusterapeuttisena tehtävänä. Tästä asiasta tein johtopäätöksen, että on parempi, kun opettaja pyrkii peittämään omat ajatuksensa tehtävien suorituksiksi kannustaakseen oppilaita vapaaseen omaan ajatteluun. Näin voi syntyä vastaavia luovia ja omaperäisiä toteutuksia. Vaikka tapahtuma ei ollut varsinainen tehtävän suoritus, niin se toimi sellaisena ja osoitti mielestäni nuorten vahvuuden heidän pystyessään käsittelemään kuolemaa huumorin avulla. Tässäkin tapahtumassa muodostui hybridi sosiaalinen ja virtuaalinen tila, johon pääsi mukaan kurssin ulkopuolisia ihmisiä mobiiliteknologian avulla. Tilanteessa syntynyt spontaani vuorovaikutus ja improvisaatio johtivat inspiroitumiseen ja luovaan tilaan sekä voimaantumiseen.

Tämä tapahtuma onnistui, koska kurssille osallistujat olivat tuttuja keskenään todellisessa elämässä kurssin ulkopuolella. Tulevia kursseja ajatellen osallistujien mukaan ottaminen nimenomaan keskenään tutuista nuorista olisi mielestäni suositeltavaa tai nuorten ryhmäytymiseen kannattaisi käyttää heti kurssin alussa aikaa.

Seuraavaksi pohdin vastausta kysymykseen:

*Millaista vuorovaikutusta nuoret käyttivät kirjoitustehtävien ideoinnin yhteydessä?*

Tutkimuksen aineisto osoitti, että nuorten kurssilla käymä vuorovaikutus oli yleistä vuorovaikutusta, ehdotusten antamista, mielipiteen ilmaisua ja teknisiin toteutuksiin liittyviä puheenvuoroja. Eri vuorovaikutuskategorioiden kuuluvia osioita sitoi yhteen yleinen vuorovaikutus: sellainen jolla ei ollut funktiota kyseessä olevan tehtävän kannalta ja joka ei ajoittain edes liittynyt annettuun tehtävään mitenkään. Tämä vuorovaikutus oli usein kieleltään tai sisällöltään alatyylisiä ja

vanhemman kuten ohjaajan läsnäolo tuntui vaikuttavan sitä vähentävästi, jopa ehkäisevästi. Näen tälle vuorovaikutukselle selvän yhteyden pelimaailmaan. Havaintojeni mukaan juuri tämä vuorovaikutus tuntui ratkaisevalta luovuuden käynnistymisessä. Se satoi yhteen muihin vuorovaikutuskategorioiden kuuluvat puheenvuorot ja loi rentoa tunnelmaa sekä tuotti vapaata virtausta.

Tämän tutkimusten tulosten perusteella vuorovaikutukseen osallistuvien oppilaiden määrällä on merkitystä. Kun yksi oppilas julkaisi tehtävänsuorituksensa vähäisen yhteisen ideoinnin jälkeen ennen toisia osallistujia, seuraava oppilas usein toteutti tästä suorituksesta vaikutteita saaneen versionsa. Myös muut osallistajat kommentoivat tehtäviä myönteisesti. Usean osallistujan osallistuessa yhteiseen ideointiin sitä seurasi idean kehittäminen.

Vaikka Rosalind Ivanicin genrediskurssit eivät ehkä sovellukaan täysin verkkokirjoittamisen tarkasteluun, päädyin lähtemään niistä liikkeelle tarkastellakseni mitä kirjoittaminen paljasti nuorten kirjoittajaminuudesta. Kysymys kuului:

*Miten nuoret kokevat kirjoittajaminänsä?*

Analyysini paljasti, että nuoret paitsi kirjoittavat eri rooleissa kuten oppilaana tai omana itsenään niin he myös huolimatta epävarmuudestaan kirjoittaa jotain ”oikein” pystyvät joustavasti sekoittamaan eri genrejä ja luomaan kiinnostavia uusia näkökulmia eri tyyleihin. Nuoret käyttivät kirjoittaessaan monipuolisia kielen keinoja, joilla he ilmensivät kirjoittajaidentiteettinsä sosiaalisuutta. He toivat kokemuksiaan esille monikon ensimmäisessä persoonassa ja viittasivat vihollisiin monikon 3. persoonassa. Yksikön 2. persoonaa nuoret tuntuivat käyttävän halutessaan yleistävää tekstiä. Nuorten kurssin aikana muodostamat pienryhmät näkyivät yksilöiden tehtävän suorituksissa ja he itse toivat muiden osuudet esille kirjoittajien kollektiivina esimerkiksi käyttämällä passiivia, häivyttämällä tekijän. Esiin nousi nuorisokulttuurin, etenkin pelillisyyden voimakas vaikutus.

Johtopäätöksenä totean, että nuorten tuttuuden ja heidän tekemänsä vapaan valinnan mahdollisuus oli vielä tärkeämpi asia luovuuden käynnistymiselle kuin se ennako-odotukseni mukaan oli. Hybridin tilan luomisen mahdollisuus eri kombinaatioissa oli myös kiinnostava havainto. Siihen pääsi fyysisesti erillään, jos oli sosiaalisesti tarpeeksi lähellä muita ryhmän jäseniä ja ryhmät pysyivät riittävän pieninä. Toisaalta ryhmään pääsi myös ulkopuolisia ja vähän vieraampiakin ihmisiä, kun tilanne oli otollinen. Parhaan tuloksen tämän tutkimuksen aikana takasi improvisaatio. Tärkeintä vuorovaikutusta tuntui tässä tutkimuksen aineistossa olevan yleinen vuorovaikutuspuheenvuoro, jota yleisesti saatetaan pitää turhana oppimiselle. Ryhmän jäsenyydestä muodostui nuorille suorastaan kirjoittamisen edellytys ja heidän kirjoittajaidentiteettinsä näyttäytyivät sosiaalisina.

Tutkimus nosti esille mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita esimerkiksi liittyen nuorten itseluottamuksen syntymiseen kurssin aikana. Missä vaiheessa kurssia ja minkä tekijöiden vaikutuksesta tehtävät alkoivat sujua? Mikä vaikutti tekijyyden ilmaisun muuttumiseen yksilöllisestä kollektiivisen tekijyyden suuntaan? Entä olisiko New Writing kirjoittamisen opettaminen jo peruskoulussa hyvä keino suunnata opetusta enemmän ammattikouluun pyrkijöiden suuntaan nykyisen opetuksen ollessani käsitykseni mukaan suunnattu enemmän tuleville lukio-opiskelijoille?

## Lähdekirjallisuus:

Adsit, Janelle (2014) Giving an account of oneself: Teaching identity construction and authorship in creative nonfiction and social media. Teoksessa *Creative Writing in The Digital Age - Theory, Practice and Pedagogy*. Editor(s): Michael Dean Clark, Trent Hergenrader, Joseph Rein - Bloomsbury.

Autio, Pia & Joni Rikman (2012) Kuudesluokkalaiset internetin sosiaalisessa ympäristöissä – lasten näkemyksiä vuorovaikutuksesta internetissä. Pro-gradututkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. URL: .  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37859/URN:NBN:fi:jyu-201205181683.pdf?sequence=1> /Haettu 20.4.2017

Bennett, Andrew (2005) *The author*. London: Routledge. The NewCritical Idiom. ISSN.

Berger, Peter L. & Thomas Luckmann (1994) Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus. Suomentanut Vesa Raiskila. Helsinki. (Alkuteos: *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY 1966.)

Berger, Peter L. & Thomas Luckmann, 1994 Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suomentanut Vesa Raiskila. Helsinki. (Alkuteos: *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY 1966.)

Bertolini, Mary Ellen (2010) ”Workshopping Lives” teoksessa Dianne Donnelly (ed) 2010, *Does the Writing Workshop Still Work? Multilingual Matters*. Bristol-Buffalo-Toronto.

Björkvall, Anders (2015) [Places and Spaces for Multimodal Writing in ‘One-to-One’ Computing](#). In: Arlene Archer & Esther Breuer,

*Multimodality in Writing: The State of the Art in Theory, Methodology and Pedagogy* (pp. 204-230). Leiden & Boston: Brill Academic Publishers.

URL: <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1072933&dswid=8849>

/Haettu 31.12.2016

Clark Michael Dean, Hergenrader Trent, Rein Joseph (ed. by): *Creative Writing in the Digital Age, Theory, practice, and pedagogy*, London: Bloomsbury, 2015.

Goldsmith, K. 2011. *Uncreative writing: managing language in the digital age*. New York: Columbia University Press.

Csikszentmihályi, Mihalyi (1989) *Society, culture and person: a systems view of creativity*. Teoksessa Sternberg, Robert (toim.) *The nature of creativity*. Cambridge University Press, 325–340.

Csikszentmihályi, Mihalyi (1990) *Flow: The psychology of optimal experience*, New York: Harper & Row.

Csikszentmihályi, Mihalyi (1997) *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*, New York: Basic Books.

Csikszentmihályi, Mihalyi (2005) *Flow: Elämän virta – tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Suomentanut Ritva Hellsten. Helsinki: Rasalaskustannus.

Ekström, N. (2011) *Kirjoittamisen opettajan kertomus: kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Gennaro, Corinna Di & William H. Dutton (2007) *Reconfiguring Friendships: Social relationships and the Internet* 16 Oct 2007 *Information, Communication & Society*, Volume 10, Issue 5, 2007.

Felman, Shoshana and Laub, Dori. 1992. *Testimony. Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History*. New York and London: Routledge.

Haapala, Vesa (toim.) (2003): *Kuvien kehässä. Tutkielmia kirjallisuudesta, poetiikasta ja retoriikasta*. Tietolipas 191. Helsinki: SKS.

Hall, Stuart (1999) *Identiteetti*. M. Lehtonen & J. Herkman (suom. & toim.). Tampere: Vastapaino.



Harper, Graeme (2015) Creative writing at the age of synapses. Teoksessa Creative writing in the digital age: theory, practice, and pedagogy. (Toim.) Michael Dean Clark.

Heikkinen, Hannu L.T. – Huttunen, Rauno – Niglas, Katrin – Tynjälä, Päivi. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340–354. URL: <http://www.cs.tlu.ee/~katrin/wp/wp-content/uploads/2013/11/Kartta-kasvatustieteen-maastosta.pdf> /Haettu 20.5.2017

Helasvuo, Marja-Liisa, Johansson, Marjut, Tanskanen, Sanna-Kaisa (2014) Johdatusdigitaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa Helasvuo, Marja-Liisa, Johansson, Marjut & Tanskanen, Sanna-Kaisa (toim.), Kieli verkossa. Näkökulmia digitaaliseen vuorovaikutukseen. SKS, Helsinki, 9–28.

Hennesy, B & Amabile, T. 2010. Creativity. The Annual Review of Psychology 61: 569–598.

Hepburn, A. & Potter, J. (2007). Discourse analytic practice. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (toim.), Qualitative research practice, (s. 168–184). Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: SAGE Publications.

Hetemäki, Ilari (1990) Suuri musiikkitietosanakirja. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Ihanus, Juhani (toim.) (1995) Vaieta vai sanoa. Kirjallisuusterapia kasvutyössä. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.

Ihanus, Juhani (toim.) (2009) Sanat että hoitaisimme: kirjallisuusterapia ja kertomukset. Teoksessa: Sanat että hoitaisimme. Terapeuttinen kirjoittaminen. Helsinki: Duodecim. 13-48.

Ivanič , R. (1998) Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing. Amsterdam: John Benjamins.

Ivanič, R. (2004) Discourses of writing and learning to write. Language and Education 18, 220–245.

- Jones, S.G. (1995) Computer-mediated communication and community: Introduction. In Steven G. Jones (Ed.) *CyberSociety: Computer-Mediated Communication and Community*. Thousand Oaks.
- Jones, Steven S. G. (1998) "Information, Internet, and Community. Notes Toward an Understanding of Community in the Information Age". Teoksessa Steven G. Jones (toim.), *Cybersociety 2.0. Revisiting Computer-Mediated Communication and Community*. London: Sage, 1998. 1-34
- Jääskeläinen, Miisa (2005) *Sana kerrallaan. Näkökulmia luovaan kirjoittamiseen*. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Kallionpää, Outi (2014) Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & Viestintä* 37/2014:4, 60–78. URL: <http://mediaviestinta.fi/blogi/mita-on-uusi-kirjoittaminen-uusien-mediakirjoitustaitojen-merkitys> /Haettu 20.2.2016
- Kallionpää, Outi (2016) Uudet kirjoitustaidot merkitys ja elämisyhteiskunnassa. Teoksessa Karkulehto, Sanna; Lähdemäki, Tuuli ja Venäläinen, Juhana (toim.) 2016. *Elämykset kulttuurina ja kulttuuri elämyksinä. Kulttuurintutkimuksen näkökulmia elämystalouteen*. Nykykulttuurin julkaisuja no 120. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kallionpää, Outi (2017) *Uuden kirjoittamisen opetus -osallistavaa luovuutta verkossa*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. URL: . <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201701121134> /Haettu 20.2.2017
- Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 132. Internet-versio MOT Kielitoimiston sanakirja 1.0. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus ja Kielikone Oy, 2004
- Koehler, A. (2015) *Screening Subjects: Workshop Pedagogy, Media Ecologies, and (New) Student Subjectivities*. Teoksessa M. D. Clark; T. Hergenrader & J. Rein (toim.) *Creative Writing in the Digital Age. Theory, Practice and Pedagogy*. London: Bloomsbury
- Kruskopf, Milla (2014) *Internet nuorten sosioemotionaalisen kehityksen viitekehystenä*. Kyselytutkimus varsinaissuomalaisille lukiolaisille. Pro-gradututkimus. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, kasvatustiede.

Kupiainen, Reijo & Sara Sintonen (2009) *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Palmenia.

Kupiainen, Reijo (2015) *Diginatiivit – totta vai tarua?* Uutistamo 6.8.2015. URL: <http://www.uutistamo.fi/diginatiivit-totta-vai-tarua> /Haettu 20.2.2016.

Leahy, Anna & Douglas Dehow (2015) *Concentration, Form and Ways of (digitally) Seeing*. Creative Writing for Digital Age.

Letter, Amy (2015) *Creative writing for new media*. Teoksessa *Creative writing in the digital age: theory, practice, and pedagogy*. Toim. Michael Dean Clark.

Linnainmaa T. (2005) *Kriisit ja kirjallisuusterapia*. Teoksessa Mäki S. & Linnainmaa T. *Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan*, Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Lindquist A. (2009) *Kirjoittaminen itsehoitona ja psykoterapeuttisena menetelmänä*. Teoksessa Ihanus J. (toim.) *Sanat että hoitaisimme. Terapeuttinen kirjoittaminen*, 70–96. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim ja kirjoittaja.

Lundqvist, Markus (2014) *Internet ja sosiaalinen media. Verke*. URL: <https://www.slideshare.net/verkeorg/internet-ja-sosiaalinen-media-42712747> /Haettu 20.5.2016

Luukka, Minna-Riitta (2013) *Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi* URL: <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi> /Haettu 20.2.2016

Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna (2008) *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. URL: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36607/Maaailma%20m>

[uuttuu%20-%20mit%c3%a4%20tekee%20koulu.pdf?sequence=1](#) / Haettu 15.1.2016

Markkanen, Kristiina (2014) YOU-TUBE KIRJAILIJA, JOKA SAI TEINIPOJAT LUKEMAAN. *Aino-lehti*. URL: <http://ainolehti.fi/youtube-kirjailija-joka-sai-teinipojat-lukemaan/>. Haettu 10.2.2015

Miikkulainen, Raija (2005) Kielikello 2/2005 Mikä teksti? Mikä verkko? URL: <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=1568> Haettu 10.10.2016

Niemi-Pynttari, Risto (2007) Verkkoproosa: tutkimus dialogisesta kirjoittamisesta. Väitöskirja, Jyväskylän yliopiston taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/21713>  
[Haettu 15.12.16](#)

Niemi-Pynttari, Risto (2008) Genre luovana muotona ja verkkoproosana. Teoksessa Joensuu, Juri ym. (toim.) Luova laji. Näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen. Jyväskylä: Atena, 130–148.

Noppiari, Elina (2014) Mobiilimuksut. Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 3. Tampere: Journalismin, viestinnän ja median tutkimuskeskus COMET. URL: <http://www.uta.fi/cmt/index/mobiilimuksut.pdf> [Haettu 10.5.2016](#)

Noppiari Elina & Hautakangas Mikko (2012) Musta on tullut onnellisempi kun mä bloggaan. Minäesitysten tuottaminen suomalaisissa muotiblogeissa. *Lähikuva* 2/2012, 22–36.

Noppiari, Elina ja Uusitalo, Niina (2011) Kavereita verkossa ja sen ulkopuolella: näkökulmia nuorten verkkoyhteisöllisyyteen. Teoksessa Kangaspunta, Seppo (toim.) Yksilöllinen yhteisöllisyys: avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen. Tampere: Tampere University Press, 140–166.

Opintosuunnitelma 2016. Opetushallitus. URL: <http://www.oph.fi/ops2016>  
[Haettu 15.10.2016](#)

- Palfrey, John & Gasser, Urs (2008) *Born Digital. Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books.
- Perry, Susan K. (2009). *Writing in flow*. Teoksessa *The Psychology of Creative Writing*. Toim. Kaufman & Kaufman.
- Prensky, Marc (2001) *Digital natives/digital immigrants. On the Horizon – verkkolehti*. Haettu 10.5.2016
- Rahja R. (toim.) (2013) *Nuorten mediamaailma pähkinänkuoressa*. Mediakasvatusseura Ry.
- Salazar, A. J. (2002) *Self-organizing and complexity perspectives of group creativity: Implications for group communication*. Teoksessa L. R. Frey (toim.) *New directions in group communication*. Thousand Oaks: Sage, 179–199.
- Sawyer, R. K. (2003) *Group Creativity. Music, Theater, Collaboration*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sawyer, R. K. (2012) *Explaining creativity. The science of human innovation (2. painos)*. New York: Oxford University Press.
- Singer, L. Jerome and Michael V. Barrios (2009) *Writer's Block and Blocked Writers: Using Natural Imagery to Enhance Creativity*.
- Sippola, Leena (1985) *Kirjallisuusterapian kehityslinjoja*. Teoksessa Ihanus. J. (toim.) *Sanojen liikkeitä, kirjoituksia kirjallisuus ja runo-terapiasta*. Helsinki. Kirjastopalvelu Oy.
- Sternberg, R. & Lubart, T. (1999): *The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms*. Teoksessa Sternberg, R. (toim.) *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–15.
- Strachey, James toim. (1978): *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Volume XVIII (1920–1922). Beyond the Pleasure Principle, Group Psychology and Other Works*. Lontoo: The Hogarth Press.

Taylor, Calvin W. (1988): Various approaches to and definitions of creativity. **Teoksessa** The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives. Robert J. Sternberg (toim.), 99-121.

Töyssy, Saara (2012). Harkittu minuus. Sosiaalinen media identiteetin rakentamisen ympäristönä. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Viestinnän, median ja teatterin yksikkö, tiedotusoppi.

Vanhatalo, P. 2008. Minä! Kirjoittaja! Kirjoittajaidentiteetin haave ja haaste. Teoksessa Joensuu Juri (toim.) Luova laji – näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerrus, 18–35.

Winnicot, Donald W. (1971) PLAYING & REALITY. Tavistock Publications. URL: <http://web.mit.edu/allanmc/www/winnicott1.pdf> Haettu 4.5.2016

-----

LIITTEET:

Liite 1: Haastattelukysymykset

## LIITTEET

### Liite 1: Haastattelukysymykset

#### **Haastattelukysymykset:**

#### MOTIVAATIO

1. Miksi halusit osallistua kurssille? Mitkä asiat olivat kaikkein hausimpia asioita kurssilla? Mikä innosti sinua eniten kirjoittamaan?

#### VERKKOYMPÄRISTÖ

2. Millaista kurssisivustoa oli käyttää? Löysitkö tarvitsemasi tiedot helposti?

#### ILMAPIIRI

3. Muistatko muita oppilaita? Millaisia he olivat? Oliko heidän kanssaan kiva jutella? Saitko muilta oppilailta apua tehtäviisi? Millaista apua? Luitko heidän kirjoituksiaan? Kommentoivatko he kirjoituksiasi? Kommentoitko sinä heidän kirjoituksiaan?

#### OHEISLUKEMISTO

4. Tutustuitko ohjaajan antamiin linkkeihin, joissa oli lukemista liittyen tehtävien aiheisiin? Auttoivatko tällainen lisämateriaali sinua omassa kirjoittamisessasi?

#### KIRJOITUSTEHTÄVÄT

5. Mitä mieltä olet ohjaajan antamista kirjoitustehtävistä? Oliko ohjeet annettu selkeästi? Oliko helppoa tai vaikeaa alkaa kirjoittaa annetusta aiheesta? Olisitko toivonut enemmän rajausta aiheeseen?

#### VAIKUTTAMISMAHDOLLISUUDET

6. Saitko mielestäsi päättää tarpeeksi, mistä, miten ja millä välineillä toteutat tehtävän? Olisitko halunnut päättää enemmän aiheista?

## PALAUTE OHJAAJALTA (positiivinen)

7. Mitkä asiat ohjaajan kanssa jutellessa olivat kivoja? Mitkä asiat auttoivat tehtävien toteuttamisessa eniten?

## PALAUTE OHJAAJALTA (rakentava)

8. Antoiko ohjaaja sinulle neuvoja koskien kirjoitustasi? Käytitkö ohjaajan antamia neuvoja kirjoittamisessasi? Mitä pidit neuvoista?

## EPÄVARMUUS

9. Oliko sinulla missään vaiheessa sellainen olo, että et tiedä miten kirjoittaa tai mitä joku asia tarkoittaa? Mitä silloin teit? Miten asia vaikutti?

## KIRJOITUSTEHTÄVÄT

10. Hahmo: Miten lähdit rakentamaan omaa hahmoasi? Oliko ohjaajan antamista kysymyksistä hyötyä?
11. Loitsu: Mitä pidit loitsu tehtävästä? Haitko jotain tyyliä omalla loitsullasi?
12. Ympäristö: Mitä ajattelit ympäristö-tehtävää tehdessäsi?
13. Syntytarina: Oliko syntytarina sinulle tuttu entuudestaan? Mitä ajattelit omaa tarinaasi luodessasi?
14. Tarina: Lopussa sinun piti yhdistää kaikki tehdyt osiot tarinaksi, johon ohjaaja antoi rakenteen (esittely, ongelma, ratkaisu) ohjeeksi. Mikä oli vaikeaa, mieluista?

## PALKITSEMINEN

15. Kannattiko sinusta osallistua kurssille? Mitä koet saaneesi (palkinnoksi) kurssilta? Opitko kurssilta jotain, mitä?

## AVOIN KYSYMYS

16. Jos sinulla on jotain sanottavaa kurssista, voit sanoa sen tässä?