

SCRIPTUM

Creative Writing Research Journal **vol 2, 4/2015**

Juhani Ihanus: SELF-NARRATIVES

Between the self and the other • 4

Karoliina Kähmi:

ADVANCES IN POETRY THERAPY • 30

Outi Kallionpää:

UUSIEN KIRJOITUSTAITOJEN OPETUS

– Luovaa ja yhteisöllistä kirjoittamista osallisuuden
kulttuurissa • 44

Reviews:

DANIEL SOUKUP: Dan Disney (ed.):

*Exploring Second Language Creative Writing. Beyond
Babel* • 76

RISTO NIEMI-PYNTTÄRI: Michael Dean Clark,

Trent Hergenrader, Joseph Rein (ed. by):

*Creative Writing in the Digital Age, Theory, practice,
and pedagogy* • 90

AREAS OF SCRIPTUM CREATIVE WRITING STUDIES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Juhani Ihanus

Self-Narratives

BETWEEN THE SELF AND THE OTHER

A person tells of his or her existence. Or rather, a person is the tales he or she tells. Tales give form and substance to a person's existence. Tales come from the different eras of society and the individual. They can be in written, oral, visual, musical or dance form. Cultures and their meanings consist of narratives, but a person's self-image is also built piece by piece on the tales, supported by them. Remembering the past, handling the experiences of the present and preparing for the future alternate and overlap each other in interwoven narratives.

With the help of narratives a person aspires to instill coherence and continuity into his or her life. Nevertheless, the narratives that construct and integrate the self and personality involve fractures, inconsistencies and breaks in continuity. In research literature, these narratives are referred to, among other things, as autobiographies, self-stories, life stories, per-

sonal myths and personal narratives.¹ The narrative identity is preserved, develops, and is transformed along with narratives. Narratives can be big or small, domineering or submissive, official or unofficial. With them one can persuade, tempt, seduce, reject, repel, lead, unite, destroy, justify or explain. Narratives have innumerable tasks in varying situations.

Self-narratives do not invest only in the self, but in them echo the strange voices of others, which create cracks in the finished self-narratives. In the words and narratives of the self are heard the echoes of others' expressions, as Bakhtin (for instance, 1986) has noticed. Thinking is traditionally perceived as individual, solitary, atomistic and internal. For example, Rodin's statue *The Thinker* is naked and silent, a petrified man who has concentrated all his attention internally and is without any social and cultural ties (compare Billig 1998, 201). The perception of thinking as participation in a social function and argumentation and hence as dialogically empowering, demands the rejection of this sort of waterlogged thinking.

Narratives cannot live as self-satisfied, wholly separate in the self and the other. The significance of narratives is created between me and the other, in a discordant and ambiguous reciprocity:

“Relation is mutual. My Thou affects me, as I affect it. We are moulded by our pupils and built up by our works. The ‘bad’ man,

- 1 Usually “narrative” is an overarching term, which can include both “story” and “discourse”. “Story” comprises the narrative’s contents (that which is described) and “discourse” comprises the presentation method, the narrative’s expression (the way of describing). These concepts are not, however, always used consistently. In this article I use “self-narrative” (sometimes called “self-story”) as an overarching term. In places, I also use “life story” or “life narrative”.

lightly touched by the holy primary word, becomes one who reveals. How we are educated by children and by animals! We live our lives inscrutably included within the streaming mutual life of the universe.” Buber 1956, 48.)

In creative risk-taking the self-narrative does not shut itself into a defensive position. It is relative, although it appears to be separate and loose; it is openly unfinished, although it may pretend to be coherent. The more the narrative is individualized, the more complex and rich in nuances it becomes, and the more diverse links and interactions of meaning it has with other narratives. The self can be several different narratives at different times. Part of the narrative develops, overlaps with alternative narratives and changes, while part opposes the change, is forgotten and becomes numb.

“But I should very much like to know the sequel to our story”

To preserve mental wellbeing a person needs a feeling of some sort of continuity and meaning in his or her life. A coherent life story has been considered a continuous task of self-recovery (see e.g. Crites 1986). However, the unpredictability and incalculability of existence create uncertainties and experiences of dread. Narratives serve partly to control dread, but the violence, dejection and pressure of existence may also be expressed in them. Although life may seem a tale “told by an idiot”, with the help of life stories one can try to obtain satisfaction by the imagined control of reality, from suitably positive illusions.

Retrospectively, one can give many interpretations to one’s own action. Beside the world that reminds us of the losses,

the person can create alternative realities in narratives, experiments of experiences in imaginary worlds, in envisioned futures, in utopias. However, the actuality of the time, *Ananke*, has its price. Management of terror does not succeed fully; the losses pile up and griefs smoulder. When the narrator's fund of strength diminishes at the end of life's course s/he ends up assessing his or her actions, achievements and aims again. Fantasies about the influence of her or his own activities situate differently than in the narrator's days of power.

When Simone de Beauvoir got to hear of the deaths of her friends, the writer Richard Wright and the philosopher Maurice Merleau-Ponty, she wrote in her autobiography about the effect of the deaths to her time perspective:

“This life I'm living isn't mine any more, I thought. Certainly I no longer imagined I could maneuver it the way I wanted, but I still believed I had some contribution to make toward its construction; in fact, I had no control over it at all. I was merely an impotent onlooker watching the play of alien forces: history, time and death. This inevitability did not even leave me the consolation of tears. I had exhausted all my capacities for revolt, for regret, I was vanquished, I let go. Hostile to the society to which I belonged, banished by my age from the future, stripped fiber by fiber of my past, I was reduced to facing each moment with nothing but my naked existence. Oh, the cold!”
(de Beauvoir 1965, 587.)

The time perspective changes along with the recognition of inevitability when the aged person is surrounded by memories of lost friends and things. Personal objectives are limited, promises and hopes lose their charm. However, reminiscence can open from a reconstruction of the past to transferring the future to a new generation. The continuation of aims and tales can again

captivate, as they did de Beauvoir, when she recollected her life stages in the midst of eternally unfinished tasks:

“I no longer have much desire to go traveling over this earth emptied of its marvels; there is nothing to expect if one does not expect everything. But I should very much like to know the sequel of our story. The young of today are simply future adults, but I am interested in them; the future is in their hands, and if in their schemes I recognize my own, then I feel that my life will be prolonged after I am in the grave. I enjoy being with them; and yet the comfort they bring me is equivocal: they perpetuate our world, and in doing so they steal it from me. Mycenae will be theirs, Provence and Rembrandt, and all the *piazze* of Rome. Oh, the superiority of being alive! (...) As I retrace the story of my past, it seems as though I was always just approaching or just beyond something that never actually was accomplished. Only my emotions seem to have given me the experience of fulfillment.” (de Beauvoir 1965, 654–655.)

Autobiographical memory and remembering create memories which everyone evaluates in relation to their personal aims. In this evaluation one links positive or negative emotional charges to memories. Positive emotional charges are usually linked to those memories which are estimated to have furthered the achievement of some important aim. This is not always the case, but the evaluated positivity or negativity of memories can vary according to the goals of different spheres of life. (See Singer 1990.) Remembering is also a social function, in which remembered images are constructed and become speech in intersubjective and interactive situations.

In life stories there are especially important experienced scenes, “nuclear episodes” (McAdams 1989; 1993; 1996), and “self-defining memories” (Singer & Salovey 1993). Regrets impregnated by negative affects and memories that concern the

reaching of goals impregnated by positive affects alternate dynamically in a person's life story. The more memories that are self-defining and negatively interpreted nowadays are piled up in the life story, the harder people generally assess the achieving of their own goals (Moffit & Singer 1994).

“What might have been” or “what if” conjecture, “counterfactual thinking”, constructs imaginary consequences of goals that remain unfulfilled and unachieved. Thus a person can deal with his disappointment, failure and regrets with the help of compensating ideas and images. Kahneman (1995) has distinguished “hot regrets” and “wistful regrets”. The former originate from the regretting one's own action and are more short-lasting than the latter, which are connected to regretting one's own failure to act, even a long time after the loss was experienced. In some cases, wistful regret can shadow a person for the whole of his or her life.

Failures and longings, pleasures and passions, eddies of envy and jealousy, alternating loneliness and dependency, the goals of youth and intimations of mortality create narratives which are hide and reveal, fall suddenly silent and speak swiftly. From unexpected turns is born a knowledge of sense of proportion, which leaves decisions open in their mysteriousness. Narratives do not simply give doses of knowledge about 'something', but invite the reader to ongoing reciprocal and empathetic knowing, to the activities and 'workshops' of knowledge. Narratives equip us with “a map of possible roles and possible worlds in which action, thought, and self-definition are possible (or desirable)” (Bruner 1986, 66). Diverse narrative channels cross between people and create a multiverse of porous identities rather than a universe of permanent selves.

INDIVIDUAL AND SOCIAL SELF-NARRATIVES

People create self-narratives in order to interpret their own experiences, but also to share their experiences with others, to influence them in the way that they want. Motives that aim at the narrator's self-interpretation and interpersonal motives directed at social influence have been distinguished (Baumeister & Newman 1994). Motives that emphasize self-interpretation are strongly tied to the search for personal meaning in life. Basic meanings often concern goals, values, justifying and a sense of competence (compare Baumeister 1991). Yet people tell stories, although the achievement of meaning of life and self-respect have not been realized. Narratives of supernatural powers, heavenly guidance, the strikes of fate or irrational chance events can serve one's own life interpretation and the seeking of attention and sympathy from others. Personal truth is a "composition", a present construction that concerns the past, actually a "reconstruction" of memory, which strives to follow the internalized logic of the person.

The traits of personality form a totality of a person's general dispositions, a bundle of traits unrelated to time and place, constructed on the basis of linear and rigid polarities. Personality trait theories provide little more than a "psychology of the stranger" (McAdams 1994). When we strive to get to know each other better we shift beyond trait theory, to such individually unique matters as tasks, goals, plans, appraisals, schemes, skills, coping strategies, attachment styles, and other developmental, motivational and strategic dimensions, with which the person's life is situated in time, place and social roles. (See McAdams 1992; 1996.) Only self-narratives or life stories create a coherent private personal past, present and

future and define a person's relationship with others and different environments.

Self-narratives or life stories include unique personal details, a person's developmental history and environments, as well as discreet conditions of action. Self-narratives can be researched by structure, function, development, individual qualities, and relationship to known notable aspects of life, for example mental health (McAdams 1996). In the self-narratives of different individuals there are often structural and substantial similarities. McAdams (1996, 308–309) observes that a narrative emotional tone, imagery, themes, ideological settings, nuclear episodes, imagoes and endings are essential to adult life stories. Among other things, emotional tones show what the narrator considers possible at the level of emotional evaluation concerning people and situations (optimistic hopefulness or pessimistic hopelessness, growth or inhibition of growth, approach or avoidance). Imagery (metaphorical and symbolical) conveys the narrative's subjective tuning, its distinctive "feel". Themes illustrate the motives and central dynamic relationships of the narrative's actors (dominance, closeness, love, separation, hate, dependencies). Thematically, narratives are generally governed by the tension between individual and collective actions. Ideological settings are linked to those values, norms and beliefs that accompany self-narratives. Nuclear episodes are recollections of transforming events or notable events that affirm change or continuity for the individual. Imagoes represent the various alternatives of the individual's personality, possibilities, roles, ideals and voices (on the dialogical self and the polyphonic voicing of the self, see Hermans 1996a, 1996b). They are, in a way, imaginary versions or offshoots of the identity, some of which get a central place in the narrative. The endings

of a self-narrative create temporary entities of the Me, generating new “scripts” of self and in this way securing the experience of continuity, symbolic immortality, while transferring a positive legacy of the self to later generations.

Edward Bruner (1986, 17) has noted that in culture there is a question of narrating again: “The next telling reactivates prior experience, which is then rediscovered and relived as the story is re-related in a new situation. Stories may have endings, but stories are never over.” Stories acquire transformations only when they are re-created, re-lived and re-told. Culture in itself is no reservoir of silent texts, but culture consists of changing performances of different life-narratives, becomes active and alive with every performance of a human expression (compare E. M. Bruner 1986, 11–12). Retelling is a basis for transformative learning and sensitive autobiographical relating, tuning and reflecting (compare Randall 1996; Kenyon & Randall 1997).

Self-narratives also have their own developmental trajectories. The handling of changes in a narrative presupposes a sense of drama. Gergen and Gergen (1987; 1988) state that self-narratives often follow one of three basic patterns: the self-narrative plot is static, progressive or regressive. The static narrative emphasizes the sameness of the narrator’s positivity or negativity. The self of the progressive narrative constantly develops in a positive direction, whereas the self of a regressive narrative has to fail to achieve his/her aims (“I can no longer do the things that I could do before”). The person can also form combinations of basic storylines (for instance, tragicomic narratives, ironic “happy ending” narratives or romantic hero tales). Symbols and metaphors of changing or staying the same must be made to fit together into a socially functioning self-narrative.

In the narrative the self is Janus-faced: both private and public. The way and content of the narration depend on where, for whom, when and for what purpose the self-narrative is presented. The intrapsychic self-narrative does not go together with the socially shared, other-directed self-narrative (Polkinghorne 1996; see also 1988; 1991). Besides, this internal narrative, also remains partly unconscious for the person him- or herself and is transformed again to another narrative when presented to others in association with defensive moves (among others, repressions, rationalizations, splittings, idealizations, devaluations, projections). The life story has its cracks, and the autobiographical truth has no permanence. (Compare McAdams 1998; 2003; Hunt 1998.) Language is not simply expressive; with language, rhetoric and their routine use one can repress wishes that would lead to the crossing of boundaries and established codes of conduct (Billig 1998). “The dialogic unconscious” (Billig 1997) hints at the reverse side of dialogue, the closing of a conversation. At the same time repression itself can be dialogical and open itself to be discussed through different turns of phrase.

The meanings of narratives are not exclusively left to the self (the narrator) or to the other (the listener), but are co-constructed between them or in their common negotiation. The self as narrator is always potentially also the listening other and the other is potentially the listening “I”. Alongside the main narrative, numerous smaller narratives can run, from which the story of the self is shaped, partly automatically, partly by intentional design with the help of the “acts of meaning” (compare Bruner 1990).

NOT KNOWING AND THE INVENTION OF THE SELF

Narratives form a complex and wide-time communication network, an information technology from multimedia applications to everyday conversations. Narratives, whether the rhetoric of experts or social diversion, are everywhere, wherever we negotiate among ourselves and build various meaning-worlds from different experiences and interpretations of reality. Narratives are invested in a textual process, in which the text comprises other texts.

The main narrative has side paths, branching subtexts. Micro-narratives are limited to a brief period, whereas macro-narratives extend for a longer term trajectory (Gergen & Gergen 1987; 1988). The whole macro-narrative of human society can be considered a narrative of evolution whose phylogenic time curves extend beyond the individual's lifetime.

Narratives develop from cognitive-emotional evaluations, choices and interpretations. Narratives also become intertwined with each other and separate from each other, approach one another and distance themselves from one another, combine with each other and clash with each other. In particular, literary narratives open up vistas of strange possibilities that are not self-evident, not readily visible. Knowledge of (in and through) literature is not a depressing "we already know this" certainty but a captivating not knowing, a suspenseful guessing what is to come: "Not yet, but perhaps already". In literary texts, the self does not know with any certainty and consequently exists in several forms – in the webs of memory, dream, fantasy, intuition, and logical reasoning.

In narrating, knowledge can be the sort of thing that has not been thought of. Our "own" utterance is mixed with "dia-

logic overtones” and openings into others’ utterances. In fact, one’s “own” thought “is born and shaped in the process of interaction and struggle with others’ thought” (Bakhtin 1986, 92). The self in relationships knows relatively, is a self-reflection and a reflection of others. The invention of “the self” and “the other” activates again and again the definition, development and direction of the expressive subject. “The basic human task of imaginative self-invention” (Kermode 1967, 146) is verified in the narration of selfing and self-relating. The presence of the subject and the other is at the same time both actual and potential. “I” and “Thou” speak to each other, redefine themselves and may exchange places, meanings and truths in different situations of expression.

Fictions and facts, storying and theorizing overlap one another. With stories you make theories and with theories you make stories. Realities cannot be settled or explained comprehensively with didactic theory narratives. The structures of narratives outline experiences, but leading narratives (or perhaps especially these) also lack something: desire hints at something that is absent, a lack of something, a yearning for experience. Our theory stories are often anchors which alleviate terrors and anxieties, make our existence more bearable and push to the side our helplessness.

THE POLYPHONIC DISCUSSION RELATIONSHIP

Textually constructed selves or identities tell the “own” and the “other’s” existential and cultural story. In different contexts, different people favor different self-representations. The rhetoric of the self signifies, among other things, sexualities, the

ideologies of masculinity and femininity, morals, and ethnic, political and religious commitments. Martin White (1991, 14) has noted that people often seek therapy when some dominating narratives prevent them from living by their self-preferred and desired stories. On the other hand, some people may compulsively strive to realise unsatisfactory, tiresome and depressing life narratives, which do not correspond to the qualities of their experience, or are entirely opposite to them.

By discussing and narrating we bring to the fore and compare socially different parallel narratives of reality. Narratives develop as alternative life possibilities: could I, should I, do I have the courage to? For example, in narrative therapies, active listening, passionate discussion and being in enthusiastic relationships can induce new risk-taking in developmental steps and narratives. Openness to words and dialogues creates space for the fruitful meeting between life's enigma and our unknown desires. We negotiate meanings, memories, feelings, and hopes. They are not ready-“(ear)marked”. Our discussions are “authors”; meaningfulness or transforming power does not become realized in individual authorities but in the enthusiasm of discussion.

Success-inviting conversations, symbols and images can also change conceptions of therapy. Analysis and interpretation of “problems”, those “negative phenomena”, perhaps do not help in therapy. Helpers and helped have to admit that something is lacking, something is wanted, and this has to be found in a rhythm between desire and rationality, in a practical and polyphonic discussion relationship. (Compare Riikonen & Smith 1997.) In this narrative polylogicality, the “patients” turn out to be frozen ways of talking, restrictive or categorically rigid commands, blunt interactive forms and vacuous monologues,

not any problem cases or people diagnosed as ill. The will to diagnosing can change into an arena for free discussion.

Our words and narratives are also vulnerable self-objects, not just exterior and impersonal word objects. In the storyteller, they activate narcissistic transferences and projections. To the narcissistically wounded self, closely spoken words and narratives may include threats so that the self, with the illusion of omnipotence, tries to regulate and control the information he/she gives to others. The others are then objects of quick manipulation and exploitation. They can be rejected when they no longer bring satisfaction to the self. However, words and narratives can also lead the self to expanding courage and affection when the self stretches for more creative tension and sensual contacts than before.

Self-narratives are both individual histories and social-historical collages. They are present in social relationships, comparisons and interactive situations. Narratives contain societal and cultural expectations which originate from important people in the nearby environment, the family, other groups or organizations, institutions and ideologies. The individual does not entirely own his or her narrative. A small child already grows in a matrix of preceding narratives and gropes for more mature identifying points and ideals, which develop later into promises of fullness, into guideposts for the transition to later identities. In the self-narrative, the individual is, however, unavoidably in contact with others, because self-narratives cannot develop in a vacuum. A self-narrative has to come out in one way or another. It has to get authorization from the others.

The hold of the social order and the hold of the others in a person's self-narratives are of different strengths in different environments and in different times. Collective self-narratives

can dogmatically and ideologically limit a person's space to move, but self-narratives that emphasize individuality can protect themselves from the demands of the community. The bases of self-narratives are shifting continuously. The narratives have to be changed, and from time to time the narrator has to form an alliance with other narrators, draw away from them, and perhaps make contact again under changed conditions. Meetings between narratives are not always harmonious. They can drift into collisions, throwing one from safe positions and conventional truths into an understanding of conflicting assessments and choices.

Meanings, knowledge, values and interpretations change when self-narratives are overlapping each other on various cultural stages. The pure, totally independent self-narrative may be a self-delusion or -deception. We do not even know what sort of stories we belong in and how pre- and part-narratives of the past and serial narratives of the future are building the story of our current psyche. Our narratives expand, condense, edit, move and dramatize history, goal-oriented activity, significant and insignificant aspects of culture (science, art) and media.

THE SELF-NARRATIVE NET

Following the “discursive turn” in cultural, linguistic and literary research, it has become general to allude to texts, narratives, narrative thinking, linguistic strategies and rhetorical devices and staging in different areas of knowledge. In addition, in psychology and the therapy field dissatisfaction with such metaphors as “structure”, “system”, “information processing” and “problem solving” has surfaced. Talk of “narrative thera-

pies” and “network therapies” has proliferated, while narratives, social constructs, networks and new metaphors justify certain methods of helping. (See e.g. White & Epston 1990; De Shazer 1994; Freedman & Combs 1996; Riikonen & Smith 1997; Roberts & Holmes 1999; Lieblich, McAdams & Josselson 2004.) Every therapy and counseling form and scientific theory has its own justificatory story

A narrative is a map, which spreads over different eras. Life has contracted, and we no longer have time to grieve for long or endlessly bury disappointments. For example, in a psychiatric narrative, called the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-II, which came into use in 1968, it was stated that the “normal” period for grieving after the death of a loved one or any other severe loss was 13 months. In the manual that came into use in 1994, DSM-IV, the corresponding “normal” grieving period had shrunk to 2 months.² According to DSM-IV, if grieving lasts longer than that it has become a question of depression. In twenty-six years, 11 months of grieving have been lost. To top it all, the latest psychiatric system, DSM-5 (2013), eliminated altogether the so-called bereavement exclusion in the diagnosis of major depressive disorder (MDD) and made it possible to start antidepressant medication even after 2 weeks of grieving. Andy Warhol’s predicted 15-minute period of fame may already have begun. We can change channel quickly, we can reject an unpleasant web contact and throw ourselves into another arena. We can also change our self-presentation, create another type of self-narrative and self-transmission. The “I” is nevertheless suffering and

2 I am grateful to Professor Arthur Kleinman for this example, which he presented in Helsinki in December 1997 during a guest lecture.

mortal, although cloning might perhaps offer the promise of immortality. The first person who writes on the net can seek the company of other “avatars” (net personae) or withdraw and escape.

In “virtual community” (Rheingold 1993) there is also a question of the net self’s contacts, or really contact fantasies, and their durability and quality, however far we have moved away from the traditional “face-to-face” meeting to interface, from transference to interference. Although the “core self” might have broken up into a multimediated internet self that acquires different identity enactments, the net self still consists of messages, mental representations, circulating narratives and the rendezvous of narrative personae (masks). And although interpersonal, social interaction and dialogue may have changed to become “hyperpersonal” (Walther 1996) polylogue or hypopersonal monologue (dating only with one’s selfie), cultural narratives influence the self-narrative and how we interpret our experiences, just as our choices and actions influence the sort of narratives that circulate in our culture.

The self does not really tell us *about* the world, but the self-narrative *is* the self and the world, the self tells (of) itself and the world many times and in many ways. Meanings may be rewritten and the self’s narratives can be revised and updated anew. Meanings can be edited, produced and distributed in different places and on different levels. Withdrawn and self-absorbed ideas of reality have perhaps in virtual reality and virtual mentality ended up in new forms of negotiating situations.

Grand metanarratives (like humanism, communism, capitalism, democracy) and theoretical structures have shifted position and become mixed into a new type of sense-innovation, play space (cyberspace), teleperformance and enticing net-re-

lationship. The authoritarian “essential” truth has evaporated into a stream of textuality. The virtual “flow experience” (compare Csíkszentmihályi 1990) is pleasure without the promise of material reward. It is enjoyment of skills which take one into transitional spaces, to the threshold, into the stimulation of the strange and the unknown.

One could say that narratives construct realities, but they also destroy and transform. Narratives change themselves when they are presented, retold and re-related to. Narratives are not museums in which things saved from chaos and randomness, culturally institutionalized meanings, are deposited. There are no pre-established or readymade meanings. There is no external (or internal, for that matter) judge of texts who could dictate meanings. Meaning and language are products of textuality, writing in which a “natural” presence fades into a whirl of alternatives. In the life text there are no hidden themes (or symptoms) – they are realized only as speech and writing.

On net-writing platforms, discussions are writers, not individual authors, therapists or master interpreters. They too are fragmentarily involved in the net of discontinuous and split narratives. Their existence is realized in changing and temporary interpretative situations. It is no wonder that the openness of play space can frighten the net-self: there is no longer existential anxiety but a techno-ecstatic existence, vertigo of representations, an audio-visual-verbal spiral. “Techno-personal systems” (Gergen 1991) shower into the net several hybrids of the self, imaginary and immaterial identities. The cosmos is not ready written with reality, but full of spirals of narratives side by side; one could write and rewrite the self into the slipstream and thunder of many worlds.

PLAY SPACE

Writing on the net or stepping into cyberspace begins a new type of language research journey, not walking “my way”, but in the wake of cruising self-routes and along their light trails. Visual space, sensual space, embodies how something appears. Body images and imaginations can change according to situations and spaces. “Artificial reality”, “fake reality”, “hyperreality” and “virtual reality” are really oxymorons (like “air without oxygen”), and it would be easier to talk about cyberspace (Rheingold 1992, 184). Cyberspace offers programmed power and a feeling of domination. Cyberspace makes it possible that people are not simply observing reality but immersing themselves into it and experiencing it just as if it is real. The virtual is neither social nor mental. Every virtual reality traveler can create the next event every hectic moment. Everyone is a performer, in a virtual body and role (compare Rheingold 1992, 192), a ruler of his or her own miniature world and at the same time divorced from his or her senses, scattered into the worldwide web, at one time here and there.

Sometimes even this “net-self” metaphor should perhaps be rejected. Centre, margin, hierarchy and linearity are in continuous movement. One needs to untie knots, tie websites, make links, but, perhaps above all one has to remember to remember even in the future the ambiguity and polyphony of the play. As Bettelheim (1987, 40) states:

“A child, as well as an adult, needs plenty of what in German is called *Spielraum*. Now, *Spielraum* is not primarily ‘a room to play in.’ While the word also means that, its primary meaning is ‘free scope, plenty of room’ – to move not only one’s elbows but also

one's mind, to experiment with things and ideas at one's leisure, or, to put it colloquially, to toy with ideas."

This touchable (digital) play space also opens behind the virtual shoulders and elbows. "Relationships" between texts are ever more variable, more open, self-organizing, non-linear, emergent, non-causal, non-dialectic (compare Miller 1990; see Landow 1992, 27; also Landow 1997). The same thing is true of relationships between writer and reader, teacher and student, therapist and therapy patient. Many of our cherished ideas about literature (and archives), pedagogy and therapy have been a consequence of our fixed conceptions of knowledge and the technology (archiving) of cultural memory and history. With technology and with the choices that link to it we archive a certain type of past, but the seal of reason securing our files was broken long ago (see Ihanus 2007). The saved files of the past, those historical body images, will be suitably cut and framed again into hot or cool longing for consciousness.

The electronic hypertext is not a static object, but an invitation to a play, a door (or a portal) to optional adventures: you can choose, take steps, create meanings with your intentions. In the winding streams of text, changing thought-feeling-runs, there is no last word. Even the most frozen text cannot ultimately retire into itself, into the illusion of autonomy. Yet it does not need to drown or leak like a sieve, because the articulation, expression, can always become recognized and pull devotion to its side. (Compare Derrida 1981, 130; see also Landow 1992, 60.)

In all communication, in an information flux, there is an accompanying noise. Messages have no clear sender or clearly defined receiver. Yet it is possible to select attentively (or freely

floating) exceptional, personally valued meanings, differing from a rush. (See also Paulson 1988; Landow 1992, 72.) All texts are virtual on the net: anonymous and public. Nor is the self sprinkled on the flow space necessarily without demons, inspiration, humor, moods, dreams and dreams of the future – the stuff of the narrative, which pushes the letter of the law to the edge.

By modifying Nietzsche's "perspectivism", we can say that the subject is the process, which has many interpretations.³ Perhaps the subject's "existence" is just coming into meaning: personality has changing interpretations. Self-narratives create selves and uncountable meanings. The meanings of self-stories do not exist before narration; they are not hidden in spheres beyond interpretations. Only narration, textualization and contextualization, the performance of narrative thought and expression give birth to "personal" meanings at any given time.

We can talk, write and devise meanings and form plots sometimes together, sometimes separately. The question of a narrative's "psyche" is also a question of the cultural and the human psyche: to send a message or to vanish into a noise? Or are they one and the same? Narratives combine and separate. The individual narrative has a beginning and an end, but storytelling and retelling will not end until culture and the psyche disappear.

Translated by **Philip Line**, in collaboration with author.

3 Nietzsche's (1968, 267) "perspectivism" clashed with the core narrative of positivism with its exclusive existence of facts by presenting an alternative narrative of a dissident thinker: "It is precisely facts that do not exist, only interpretations." In addition, to Nietzsche (passim, 269–270) the narrative of the subject was a "fiction" of unity: "The subject is the fiction that many similar states in us are the effect of one substratum: but it is we who first created the 'similarity' of these states [...]" *My hypothesis: The Subject as multiplicity.*"

SOURCES

- Bakhtin, M. M. (1986) *Speech genres and other late essays*. Translated by V. W. McGee. Austin: University of Texas Press.
- Baumeister, R. F. (1991) *Meanings of life*. New York: Guilford Press.
- Baumeister, R. & Newman, L. (1994) "How stories make sense of personal experiences. Motives that shape autobiographical narratives". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 676–690.
- Bettelheim, B. (1987) "The importance of play". *The Atlantic Monthly* (March), 3, 35–46.
- Billig, M. (1997) "The Dialogic Unconscious: psycho-analysis, discursive psychology and the nature of repression". *British Journal of Social Psychology*, 36, 139–159.
- Billig, M. (1998) "Rhetoric and the unconscious". *Argumentation*, 12, 199–216.
- Bruner, E. M. (1986) "Experience and its expressions". In V. W. Turner & E. M. Bruner (eds.), *The anthropology of experience*. Chicago: University of Illinois Press, 3–30.
- Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buber, M. (1956) *The writings of Martin Buber*. Selected, edited, and introduced by W. Herberg. Cleveland: Meridian Books / The World Publishing Company.
- Crites, S. (1986) "Storytime. Recollecting the past and projecting the future". In T. H. Sarbin (ed.), *Narrative psychology. The storied nature of human conduct*. New York: Praeger, 152–173.
- Csikszentmihályi, M. (1990) *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- de Beauvoir, S. (1965) *Force of circumstance*. Translated by R. Howard. London: André Deutsch and Weidenfeld & Nicolson.
- Derrida, J. (1981) *Dissemination*. Translated by B. Johnson. Chicago: The University of Chicago Press.

- De Shazer, S. (1994) *Words were originally magic*. New York: W.W. Norton.
- Freedman, J. & Combs, G. (1996) *Narrative therapy. The social construction of preferred realities*. New York: Basic Books.
- Gergen, K. (1991) *The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life*. New York. Basic Books.
- Gergen, K. & Gergen, M. (1987) "The self in temporal perspective". In R. Abels (ed.), *Life-span perspectives and social psychology*. Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum, 121–137.
- Gergen, K. & Gergen, M. (1988) "Narrative and the self as relationship". In L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*. Vol 21, San Diego, CA: Academic Press, 17–56.
- Hermans, H. J. M. (1996a) "Voicing the self. From information processing to dialogical interchange". *Psychological Bulletin*, 119, 30–50.
- Hermans, H. J. M. (1996b) "Bridging traits, story, and self. Prospects and Problems". *Psychological Inquiry*, 7, 330–334.
- Hunt, C. (1998) "Autobiography and the psychotherapeutic process". In C. Hunt & F. Sampson (eds.), *The self on the page. Theory and practice of creative writing in personal development*. London: Jessica Kingsley Publishers, 181–197.
- Ihanus, J. (2007) "The archive and psychoanalysis. Memories and histories toward futures". *International Forum of Psychoanalysis*, 16, 119–131.
- Kahneman, D. (1995) "Varieties of counterfactual thinking". In N. Rose & J. Olson (eds.), *What might have been. The social psychology of counterfactual thinking*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 375–396.
- Kenyon, G. M. & Randall, W. L. (1997) *Restoring our lives. Personal growth through autobiographical reflection*. Westport, CT: Praeger.
- Kermode, E. (1967) *The sense of an ending. Studies in the theory of fiction*. London: Oxford University Press.
- Landow, G. P. (1992) *Hypertext. The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Landow, G. P. (1997) *Hypertext 2.0*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Lieblich, A., McAdams, D. P. & Josselson, R. (eds.) (2004) *Healing plots. The narrative basis of psychotherapy*. Washington, DC: APA Books.
- McAdams, D. P. (1989) "The development of narrative identity". In D. Buss & N. Cantor (eds.), *Personality psychology. Recent trends and emerging directions*. New York: Springer, 160–174.
- McAdams, D. P. (1992) "The five-factor model in personality. A critical appraisal". *Journal of Personality*, 60, 329–261.
- McAdams, D. P. (1993) *The stories we live by. Personal myths and the making of the self*. New York: William Morrow.
- McAdams, D. P. (1994) "A psychology of the stranger". *Psychological Inquiry*, 5, 145–148.
- McAdams, D. P. (1996) "Personality, modernity, and the storied self. A contemporary framework for studying persons". *Psychological Inquiry*, 7, 295–321.
- McAdams, D. P. (1998) "The role of defence in the life history" *Journal of Personality*, 66, 1125–1146.
- McAdams, D. P. (2003) "Identity and the life story". In R. Fivush & C. Haden (eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 187–207.
- Miller, J. H. (1990) "Literary theory, telecommunications, and the making of history". Conference Papers from the International Conference on Scholarship and Technology in the Humanities. Elvetham Hall, England.
- Moffit, K. & Singer, J. (1994) "Self-defining memories, affect and approach/avoidance personal strivings". *Journal of Personality*, 62, 21–43.
- Nietzsche, F. (1968) *The will to power*. Edited by W. Kaufmann. Translated by W. Kaufmann & R. J. Hollingdale. New York: Vintage Books.
- Paulson, W. R. (1988) *The noise of culture. Literary texts in a world of information*. Ithaca: Cornell University Press.

- Polkinghorne, D. E. (1988) *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (1991) "Narrative and self-concept". *Journal of Narrative and Life History*, 1 (2&3), 135–153.
- Polkinghorne, D. E. (1996) "Explorations of narrative identity". *Psychological Inquiry*, 7, 363–367.
- Randall, W. (1996) "Restoring a life. Adult education and transformative learning". In J. E. Birren, G. M. Kenyon, J.-E. Ruth, J. J. F. Schroots, T. Svensson (eds.), *Aging and biography. Explorations in adult development*. New York: Springer Publishing, 224–247.
- Rheingold, H. (1992) *Virtual reality*. New York: Touchstone, Simon & Shuster.
- Rheingold, H. (1993) *The virtual community. Homesteading in the electronic frontier*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Riikonen, E & Smith, G. M. (1997) *Re-imagining therapy. Living conversations and relational knowing*. London: Sage.
- Roberts, G. & Holmes, J. (eds.) (1999) *Healing stories. Narrative in psychiatry and psychotherapy*. Oxford: Oxford University Press.
- Singer, J. (1990) "Affective responses to autobiographical memories and their relationship to longterm goals". *Journal of Personality*, 58, 535–563.
- Singer, J. & Salovey, P. (1993) *The remembered self. The emotion and memory in personality*. New York: The Free Press.
- Walther, J. B. (1996) "Computer-mediated communication. Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction". *Communication Research*, 23, 3–43.
- White, M. (1991) "Deconstruction and therapy". *Dulwich Centre Newsletter*, 3, 21–40.
- White, M. & Epston, D. (1990) *Narrative means to therapeutic ends*. New York: W. W. Norton.

Juhani Ihanus is a Docent of Cultural Psychology at the University of Helsinki, of Art Education and Art Psychology at the Aalto University, and of the History of Science and Ideas at the University of Oulu in Finland.

Ihanus is a prolific author for over 400 publications, including refereed articles in scientific journals, refereed book articles, 12 books, 11 edited books, as well as essays, reviews, popular articles and schoolbooks. He has published in different areas of psychology, psychoanalysis, psychohistory, history of science, literature and visual arts. As a pioneer of poetry therapy in Finland he has written and edited several books about poetry therapy and therapeutic writing. He is a member of the Editorial Board of the *Journal of Poetry Therapy* and *Scriptum*, and Co-Editor-in-Chief of *Psykoterapia*. Ihanus has also translated works from English, Germany and French.

Besides scientific publications, Ihanus has written three books of poetry (one of them in English called *On the Road to Narva the Kabbalist*, 2013, also published in Russian in 2014), two books of aphorisms (the other in English, called *On the Edge*, 2015), a book of short prose (in Finnish called *Yöakatemia*, 2013, a collection of reflections of his dreams), and separate poems published in different forums. Ihanus is a member of both The Union of Finnish Writers and The Finnish Association of Non-fiction Writers. He is also a member of the transartistic and -disciplinary *Sjählö 9* group, and has taken part in its exhibitions and activities.

Karoliina Kähmi

Advances in Poetry Therapy

The present article gives an overview of the research done so far in the relatively small field of poetry therapy, and introduces my own work. Previous research has given me important perspectives. Particularly the studies on metaphors, communication and the therapeutic properties of poetry have provided much substance to my thoughts. They show that poetry therapy can effectively treat the secondary symptoms associated with mental health problems, at least, such as the feeling of guilt. However, they share a certain rigid conception of the subject as having a condition to be relieved or redirected by the poetry therapy process.

My research differentiates itself in its focus on the participants' personal experience of this process. I deviate especially from the notion of delusions having a biological cause and the unavoidability of medical treatment – reflected by Collins et al. (2006) for example – as it seems erroneous in the light of notable existing research like Seikkula (2013). In my work the "patient" becomes a person with a story to tell and no assumption is made as to the truth-value of his words. This opens up an avenue for an understanding of the phenomenon of mental illness in general, in relation to language, society, ethics and human nature.

Previous research

Poetry therapy as a part of mental health work has been researched to some degree. It is used a lot around the world, especially in the USA, Europe and Japan. The subject of my own work, poetry therapy as part of the rehabilitation for schizophrenia, has not been researched at all in my home country, Finland. Some studies have been done in Europe, the USA and Japan (Bembry et al. 2013; Sucylaite 2012; Fallahi et al. 2007; Collins et al. 2006; Tamura 2007; Furman 2003 and Hallowell & Smith 1983).

CLINICAL AND NEUROLOGICAL PERSPECTIVES

Shafi (2010, 87–99) already provides a comprehensive description of the research done on the subject in his article “Poetry Therapy and Schizophrenia: Clinical and Neurological Perspectives”. Shafi’s own conclusion is that these studies demonstrate the therapeutic utility of poetry for the patients’ cognitive, linguistic and emotional development. Shafi’s article examines the ways poetry therapy can be used in a clinical context, the neurological basis of metaphor processing, and its clinical implications for people with schizophrenia.

According to Shafi, researching the processing of metaphors at the neural level can help determine the effectiveness of poetry therapy. The therapeutic effect of poetry on the patient does not depend only on their psychological or linguistic profile, but also on the location of injury or brain anomaly and its relevance to their condition. Therefore, knowing how the

brain constructs symbolic language can help researchers and clinicians understand why poetry therapy might be suitable for certain people. Additionally, investigating the processing of metaphors could help identify the neural correlates of poetic language. These efforts have and will continue to contribute to our understanding of language in general. Poetry therapy can then be integrated into metaphor processing research for the study of poetic expression in people with psychotic disorders. (Shafi 2010, 87–99.)

The author says that many poetry therapy methods can be effectively used in the treatment of schizophrenic symptoms too, though his main conclusion is that metaphor processing is worth studying from a neurological perspective, and that there is potential in a neurological approach to poetry therapy. He even leaves an open question to both neuroscientists and poetry therapists about the possibility to develop a *neuropoetic* model that could explain how poetry therapy works in practice. (Shafi 2010, 87–99.) His article is mainly useful in relation to my research, however, because it shows how language and symbolism are central to this question.

PSYCHOSOCIAL SKILLS

Bembry et al. (2013, 73–82) deal with the development of psychosocial skills aided by poetry therapy. The research aimed at: 1) improving the group participants' self-confidence, 2) increasing their awareness of individual rights and obligations, 3) developing their conversational ability, 4) being aware of and understanding anger, 5) improving their ability for conflict resolution, and 6) managing their feelings of anger.

There were four participants in the group, who gathered six times at a mental hospital in the USA. Each session addressed the above mentioned objectives. Conversations took place based on the poems chosen by the instructor as well as on those written by themselves. The researchers confirmed that the poems functioned as a catalyst for interaction and the verbalization of feelings. (Bembry et al. 2013, 73–82.) Otherwise it does not transpire from the article how well the set objectives were accomplished by the poetry therapy group.

EMPATHETIC WRITING

Sučylaitė's thesis (2012) clarifies the possibilities of educational poetry therapy as a support for people with schizophrenia. Her qualitative case study presents these possibilities as a way to improve the client's self-knowledge.

Sučylaitė took part in the International Conference of Creative Writing, Pedagogy and Well-Being organized by the University of Jyväskylä in 2014, and I had the opportunity to talk with her about the differences and similarities of our working methods. Sučylaitė's work is influenced by her background as a writer. She has developed the so-called method of empathetic writing, whereby the therapist writes encouraging and therapeutic texts to their client during the session. Many of her methods are similar to mine (collaborative writing; writing based on lists of words given by the therapist; writing about memories evoked by sensations). The main difference is that Sučylaitė writes to her clients herself and tries to affect their inner worlds and narratives using her skills as a professional writer. Sučylaitė underlines that ego weakness and low self-

esteem are the basic problems of people with schizophrenia. Poetry therapy tasks offer a chance to address those problems. (Sučylaitė 2015).

EXPERIMENTAL STUDIES

Fallahi et al. (2007) is the only experimental study measuring the effectiveness of poetry therapy I have found. The study compared the BPRS test results of 15 clients with schizophrenia who received poetry therapy against those of a control group. These clients took group-writing sessions twice a week for a period of 6 weeks. Otherwise, both groups received a similar quantity of medicines and psychosocial care. The study found the recovery from schizophrenia to be more pronounced among the poetry therapy group.

POETRY THERAPY AND COGNITIVE PSYCHOTHERAPY

The study of Collins et al. (2006, 180–187) is especially interesting from the perspective of my own research. The article examines the possibilities of poetry therapy alongside cognitive psychotherapy. One of the clients featured in the article was a middle-aged man diagnosed with schizophrenia. The man was offered the task of writing a poem exaggerating his own irrational beliefs, with the goal to help him process these beliefs and change them appropriately. The therapist guided the client in recognizing his stressful thoughts and expressing them using poetic means. This way he could reinforce his self-esteem and redirect his thoughts in a more positive direction. The authors,

however, support the use of medicines for the treatment of delusions and hallucinations, because according to them they often have a biological basis.

POETRY THERAPY AND EXISTENTIAL PSYCHOTHERAPY

Furman (2003) approached poetry therapy from the perspective of existential psychotherapy. Patients were asked to write about the meaning of life as well as their perception of death, in order to develop their self-expression and change their way of thinking. One of the participants in the training is described to have been diagnosed with schizophrenia, suffering from auditory hallucinations and paranoia. Furman noticed that the patient could give a new meaning to his existence through poetry therapy. Poetry became a part of his identity, restored his hope for the future, and helped him develop new coping skills. According to Furman, poetry did not improve the patient's condition, but it was a big factor contributing to a better quality of life.

THE JAPANESE WAY

Hiroshi Tamura has worked as a psychotherapist in three Japanese psychiatric hospitals and used linguistic psychotherapy with his patients. He calls this renku therapy. Tamura (2007) documented the case of two patients with schizophrenia participating in his renku therapy groups. Renku therapy is a form of therapy where the client and the therapist take turns in writing

a poem's stanzas. Therapist and patient try to find a connection between the stanzas together.

Tamura concludes that a therapy that focuses on schizophrenic language can solve the cognitive problems related to schizophrenia. He has achieved good results using renku therapy. He notes that this dialogue through poetic means promoted a clear and coherent expression in the patient, helped understand and use humor, and lessened the symptoms of schizophrenia. A clear change in the quality of the patient's poetry gradually takes place during the process (Tamura 2007, 319–328). I have tried this type of method myself with my group: the participants wrote tankas and haikus, and commented on each other's poems by writing and speaking. They have also written continuation poems with my participation as an instructor.

POETRY THERAPY AND PSYCHOSIS

Hallowell & Smith (1983) have used a psychoanalytical approach to poetry therapy, presenting the case study of a man with schizophrenia. The patient was quite averse to treatment and the therapists used poetic dialogue in order to communicate with him. Poetry worked in this case as an empathetic communication channel. As in Tamura (2007), the patient and the therapist wrote stanzas alternatively. However, this time some pathological trains of thought became apparent in the patient's poems. The patient was now unwilling to open up about his feelings through the poems. Slowly, the poems changed anyway, and he began to replace the delusional marks in his text for his new realizations. The text began to show a pursuit of

freedom of expression and autonomy. These changes reflected the patient's spiritual growth. (Hallowell & Smith 1983.)

There have been other similar studies. For example, Silver (1993) reports challenges with a client diagnosed with schizophrenia. During the 23rd session, the client did not speak a word, but brought a poem written by himself to the 24th session.

*'Writing is a road to me, from me to you'
– how do the people with schizophrenia experience the
poetry therapy process?*

My study (Kähmi 2015) examines the role of poetry therapy in the rehabilitation of schizophrenia, this time giving a voice to people with schizophrenia, presenting their own perspective, and providing valuable information for the possible therapeutic implementations of poetry and their development potential.

The main focus of the study is the meaning the participants ascribe to group sessions. Another aim is to examine the therapeutic aspects of metaphor and poetic language used in the poetry therapy group. The research questions were:

1. What are the most meaningful and therapeutic aspects in group poetry therapy from the point of view of the client?
2. What is the personal significance of therapeutic metaphor and poetic language for people who experience psychosis?
3. What kind of poetry therapy model is suitable for people with schizophrenia?

DATA COLLECTION AND METHODOLOGY

The qualitative research data was collected in the year 2011 from a group consisting of clients diagnosed with psychosis. There were 36 closed poetry -therapy group sessions during the year 2011, once a week, with 11 participants at the start and 7 at the end, of ages ranging between 22–60. Their diagnoses were either schizoaffective disorder, schizophrenia, or some other psychosis. I worked as an instructor during the process and conducted theme interviews at the end.

The study material was the poems delivered by the seven continuous members – not those by the members who dropped out – and other content produced by the group. We used poetry-therapy methods in the group: structured writing exercises, collaborative writing, discussions and writing based on already existing poetry. We linked music and visual material to the work through activities such as choosing mood-reflecting picture cards at the beginning and end of the sessions, or the conception of one's own life by connecting pictures and text.

The study material also included the interviews with each member, and my own research diary. In the final interviews, I surveyed the importance of the participation in the group as a whole throughout the year. My research diary offered a new narrative angle to the therapy process. By looking at my own thoughts, reactions and feelings throughout the year I could better recognize which events, pictures, poems or words were meaningful for the whole group or for a single participant.

The material was analyzed using Grounded Theory (Strauss & Corbin 1990), which is a systematic methodology involving the discovery of theory through the analysis of data. In accordance with the framework known as "meaningful moments",

I selected those memorable events that were experienced in a strong and condensed way, by either the participants or the instructor, as central to the reviewing process; whether they supported the therapy or hindered it. I reviewed the metaphors used and interpreted by the group as well as their therapeutic significance. The concept of therapeutic metaphor was originated by Moon (2007, 9–11).

RESULTS

All of the participants felt that participating to the group was a personally meaningful experience; they reported having enjoyed the process and hoped to be able to join into similar group in the future. The research shows that the most important function of poetry therapy is to raise hope and improve the feeling of self-worth. The most meaningful aspects of poetry therapy according to the participants are writing in a safe group, regular meetings, and the chance to interact with others.

Poetry therapy produced strong, out of the ordinary experiences for the participants. Open interaction worked as a process support, improving the group's ability to socialize, feel a zest for life and clarify their future hopes. Active emotional exploration and the opportunity for artistic self-expression positively affected their spirit, as their mood and self-esteem improved during the year. The group also enabled them to build new personal relationships. This creative stimulus contributed to other areas of their lives too; they reported an enhancement of their relationships, studies and other artistic hobbies.

CONCLUSION

Poetry therapy can thus be viewed as a comprehensive form of rehabilitation, involving aspects of general well-being. Its special features are a strong experiential quality and the meaningful moments produced by the collaborative and creative work. The most important differences between poetry therapy and traditional psychotherapy is that in poetry therapy writing can be used as a communication channel, and metaphorical language offers a certain protection that enables dealing with painful experiences and thoughts. Another important aspect seems to be group writing. Group writing promotes the feeling that one is able to share, be heard and see oneself from new angles. Poetic expression enables empathetic interpretation.

Poetry therapy is suitable as support for mental health rehabilitation alongside other creative or cognitive therapies. People can benefit from it in rehabilitation homes and day centers, for example. It could also be used in family therapy. One can continue writing and reading individually after the group sessions have ended, so the therapeutic effects may be long lasting.

RESEARCH SUGGESTIONS FOR THE FUTURE

Further interesting subjects also arise on the basis of my research, such as the use of poetry therapy for the prevention of psychosis. While metaphors serve a central purpose in poetry therapy and their use is therefore encouraged, metaphors are also used naturally by clients who seek urgent help and are met at the receptive environment offered by Open Dialogue – the most effective method for the prevention of chronic psychosis

in the western world according to Mackler, (2011). Additionally, in a psychotic state, words may provoke unusual images and emotional content that could be better understood in a poetry therapy context, provided the correct framework is found. This would enable a deeper and more empathetic interpretation revealing essential, otherwise intangible information about the client and beyond.

Translated by **Jose M Kähmi** in collaboration with author.

SOURCES

- Bembry, J. X., Zentgraf, S. & Baffour, T. 2013. "Social skills training through poetry therapy: A group intervention with schizophrenic patients." *Journal of Poetry Therapy* 26(2), 73–82.
- Collins, K. S., Furman, R., & Langer, C. L. 2006. "Poetry therapy as a tool of cognitively based practice". *The Arts in Psychotherapy* 33, 180–187.
- Fallahi M, Fadaei F, Karimloo M. et al. "The effect of group poetry therapy on mental status of schizophrenic patients." *Journal of rehabilitation* 8(5), 56–61.
- Furman, R. 2003. "Poetry therapy and existential practice." *The Arts in Psychotherapy* 30, 195–200.
- Hallowell, E.M. & Smith, H. F. 1983. "Communication through poetry in the therapy of a schizophrenic patient". *Journal of American academy of psychoanalysis* 11, 133–158.
- Kähmi, K. 2015. "Writing is a road to me, from me to you'. Group writing and the meaning of metaphors in poetry therapy for psychosis." *Scriptum Creative Writing Journal* 3(2).
- Mackler, D. 2011. *Open dialogue: an alternative Finnish approach to healing psychosis*. Documentary. Available www-form: <<https://www.youtube.com/watch?v=HDVhZHJagfQ>> (30.12.2014)
- Moon, B.L. 2007. *The role of metaphor in art therapy: Theory, Method, and Experience*. Springfield, IL, US: Charles C. Thomas Publisher.
- Seikkula, Jaakko. 20.11.2013: "Avoin dialogi psykoosin hoidossa – enemmän yhdessä keskustellen, vähemmän lääkiten ja sairaalahoittoa käyttäen (Open dialogue in the treatment of psychosis – more joint conversations, less medication and hospitalization)". A lecture in a seminar Early recognition and treatment of psychosis Mental Health Fair in Helsinki.
- Shafi, Noel 2010. "Poetry therapy and schizophrenia: Clinical and neurological perspectives." *Journal of Poetry Therapy* 23(2), 87–99.
- Silver, C. 1993. "Jack the giant tamer: Poetry writing in the treatment of paranoid schizophrenia." *Journal of Poetry Therapy* 7 (2), 91–94.

- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Sučylaitė J. 2012. "Educational poetic therapy for empowering schizophrenic patients". *Journal of Psychological and Educational Research*, 20(2), 61–78.
- Sučylaitė J. 2015. "Creative writing as a tool in rehabilitation and educational work" *Scriptum Creative Writing Research Journal* 1(2), 71–91.
- Tamura, H. 2007. "Poetry therapy for schizophrenia: a linguistic psychotherapeutic model of renku (linked poetry)". *The Arts in Psychotherapy* 28, 319–328.

Karoliina Kähmi (PhD) is a trained poetry therapy instructor and a researcher at the Department of Arts and Culture, University of Jyväskylä, Finland. Subject of her thesis is: *Writing is a road to me, from me to you." Group writing and the meaning of metaphors in poetry therapy for psychosis* (2015).

Outi Kallionpää

Uusien kirjoitustaitojen opetus

– LUOVAA JA YHTEISÖLLISTÄ KIRJOITTAMISTA
OSALLISUUDEN KULTTUURISSA

JOHDANTO

Sosiaaliset mediaympäristöt ja niihin liittyvät uudenlaiset kommunikoinnin ja sisällöntuotannon käytännöt ovat laajentaneet radikaalisti kirjoitustaidon käsitettä. Näiden uusien, kirjoittamisen käsitettä laajentavien taitojen, voidaan katsoa sisältävän ainakin seuraavat osataidot (Kallionpää 2014, 67), joista erityisesti korostuvat tekniset, sosiaaliset ja luovuustaidot (Lankshear & Knobel 2011; Jenkins ym. 2009; Wysocki ym. 2004):

- Tekniset taidot: Tekstien tuottaminen vaatii jatkuvasti kehittyvien laitteistoiden, muuttuvien sovellusten ja erilaisten verkkotoimintaympäristöjen hallintaa.
- Multimodaaliset taidot: Tekstit koostuvat kirjoituksen lisäksi äänistä, kuvista, videoista tai muista merkityksiä välittävistä elementeistä. Luova suunnittelu ja esteettisyys korostuvat. Tähän liittyvät myös uusien tekstilajien tuottamistaidot.
- Sosiaaliset taidot: Kirjoittaminen ei ole enää vain kognitiivinen yksilötaito vaan myös sosiaalinen taito. Kirjoit-

taminen on usein aktiivista toimimista internetin osallisuuden kulttuurissa erilaisten yhteisöiden jäsenenä. Tekstiä tuotetaan välillä myös yhteisöllisenä prosessina.

- Julkisuustaidot: Kirjoittaminen tapahtuu julkisesti internetissä. Tämä edellyttää kommunikointitaitoja, sosiaalisten käytäntöjen hallintaa, tekstien markkinointitaitoja ja erilaisten säännösten tuntemista.
- Monisuorittamis- ja tietoisuustaidot: Tilannekeskeisen monisuorittamisen ja tietoisuustaitojen vuorottelun hallinta liittyy erilaisten uusien tekstilajien taitamiseen sekä verkkoympäristössä työskentelyyn.
- Luovuustaidot: Luovuus on uuden kirjoittamisen keskeinen ominaisuus ja sen voi käsittää olevan läsnä eri tavoilla koko ajan. Se tulee ilmi muuttuvien tekstilajien luovana tuottamisena ja yhdistelynä, sisäisesti motivoituneina luovina toimintatapoina sekä alati uutta etsivänä, leikkivänä ja uteliaana asenteena.

Monet tutkimukset, kuten juuri julkaistu 9-luokkalaisten kirjoitustaitoja mittaava laaja selvitys (Harjunen & Rautopuro 2015), suosittavat uusien kirjoitustaitojen kouluopetusta paitsi tulevaisuustaitojen kannalta myös yleisten kirjoitustaitojen parantamiseksi (Harjunen & Rautopuro 2015, 5–7; Jenkins ym. 2009; Livingstone 2009; Leu 2001)¹.

Uusien kirjoitustaitojen opetus on kuitenkin haastavaa. Vaikka ne paikantuvatkin pitkälti uusin mediaympäristöihin,

1 Kukaan näistä tutkijoista ei kuitenkaan viittaa uusiin kirjoitustaitoihin samassa laajuudessa kuin itse teen. Useimmat heistä korostavat lähinnä tekniikan käyttöä, multimodaalista tekstintuottoa ja sosiaalisuutta. Lähimpänä omaa määritelmääni on Jenkins ym. (2009), joka mainitsee näiden lisäksi myös luovuuden ja monisuorittamisen taidot.

ei niitä voi käsitellä vain erillisenä mediakasvatuksena vaan ennemminkin tärkeänä osana nykyaikaista kirjoittamisen opetusta. Laajentunut käsitys kirjoittamisesta vaatii myös aiemmasta poikkeavia pedagogisia lähestymistapoja. Tämän artikkelin tarkoituksena onkin etsiä vastausta siihen, kuinka uusia kirjoitustaitoja olisi mahdollista opettaa. Lähden etsimään kysymykseen vastausta ensin kirjoittamisen pedagogisen tutkimuksen piirissä yleistyneestä Roz Ivaničnin (2004) diskurssimallista. Esimerkiksi Kauppinen ym. (2015) on tarkastellut laajasti suomalaista kirjoittamisen pedagogista tutkimusta tämän Ivaničnin meta-analyysin avulla.

Kirjoittamisen opetuksen diskurssit

Kirjoittamisen kouluopetuskulttuurin taustalla vaikuttaa erilaisia opetuskäsityksiä eli diskursseja. Nämä näkökulmat määrittävät pitkälti sen, millaisena toimintona kirjoittaminen käsitetään ja miten sitä ajatellaan opittavan. Roz Ivaničnin (2004) tunnistaa kuusi erilaista kirjoittamisen tutkimuksen ja opetuksen diskurssia, joiden kautta on mahdollista hahmottaa kirjoittamista ja sen pedagogiikkaa laaja-alaisena ilmiönä:

1. Taitodiskurssi
2. Prosessidiskurssi
3. Genrediskurssi
4. Sosiaalinen diskurssi
5. Sosiopoliittinen diskurssi
6. Luovuusdiskurssi

Vaikka Ivanič esittää diskurssit erillisinä, käytännössä ne kuitenkin täydentävät toisiaan. Myös Ivanič itse suosittaa kirjoittamisen opetukseen eri diskursseista koottua lähestymistapaa. (Ivanič 2004, 240–241.) Jo tässä vaiheessa on kuitenkin selvää, että uusien kirjoitustaitojen opetukseen Ivaničin malli ei kaikilta osin sovellu, sillä hän rajaa kirjoittamisen vain perinteisen tekstin valmistamiseen, ottamatta lainkaan huomioon puhtaasti viestinnällistä, puheenkaltaista online-kirjoittamista tai monimediaista multimodaalisuutta. Silti Ivaničin teoria tarjoaa konkreettisen lähestymistavan pohtia uusien kirjoitustaitoja pedagogisesta viitekehyksestä käsin. Seuraavaksi esittelen teoriaan sisältyvät diskurssit ja pohdin niiden soveltuvuutta uusien kirjoitustaitojen opetuksessa.

TAITODISKURSSI

Kirjoittamisen kouluopetus perustuu Suomessa vielä pitkälti kielioppia, tekstien rakennetta ja oikeinkirjoitusta korostavaan taitodiskurssiin (Luukka 2004, 10–11; Harjunen & Rautopuro 2015, 29). Tämän näkemyksen mukaan kirjoitustaitoa on mahdollista kehittää korjaamalla oman tekstin kieliasua auktoriteettiasemassa olevan opettajan antaman palautteen perusteella. Tekstin tuottoprosessia tai kontekstia taitodiskurssi ei huomioi millään tavalla. (Ivanič 2004, 227; Luukka 2004, 9–22.) Tämä on ongelmallista erityisesti uusissa mediaympäristöissä tuotettujen tekstien kannalta, sillä ne eroavat toisistaan huomattavasti sekä kontekstisidonnaisilta funktioiltaan että tuottoprosesseiltaan. Karkeimmillaan nämä uudet mediatekstilajit voidaan jakaa Aristoteleen erottelun mukaisesti tekstin valmistamiseen *poiesis* ja tilannekeskeisiin esityksiin *praxis* (Aristoteles

1997, VI, 1139 b; Lanham 1993). Uusissa mediaympäristöissä moni tekstilaji, kuten *chat*, *Facebook-kommentit* tai *sähköpostiviestit*, edustavat juuri tätä tilannekeskeistä *praxis* viestintää. Taitodiskurssin mukainen käsitys kirjoittamisesta taas pohjaa yksinomaan vain *poiesiksen* mukaiseen näkökulmaan. Tuntuukin, ettei taitodiskurssin mukainen mekaaninen ja kapea-alainen käsitys kirjoittamisesta sovellu kovinkaan hyvin uusien kirjoitustaitojen opetuksen perustaksi.

PROSESSIDISKURSSI

Prosessidiskurssiin perustuva kirjoittamisen malli on ollut osa suomalaista kirjoittamisen opetusta jo 1980-luvulta lähtien. Sen mukaisessa opetuksessa päähuomio kiinnitetään kirjoittamisen erillisiin vaiheisiin: tekstin suunnitteluun, luonnosteluun, viimeistelyyn sekä julkaisuun (Ivanič 2004, 231).

Uusien kirjoitustaitojen opetuksen näkökulmasta prosessikirjoittamisen antina voi pitää kirjoittamisen sosiaalisen ulottuvuuden osittaista huomioimista. Prosessikirjoittamisen teorioissa korostetaan usein ryhmän tukea ja kannustetaan vertaispalautteen antamiseen (Ivanič 2004, 232; Linnankylä ym. 1985). Tosin Clark ja Ivanič (1997, 92–93) kritisoivat prosessidiskurssia siitä, että kirjoittaminen hahmotetaan pitkälti yksinkertaistettuna kognitiivisena toimintana, jossa laajempi sosiaalinen konteksti ja kulttuuriset käytänteet jäävät täysin huomiotta. Monissa sosiaalisen median tekstilajeissa, kuten *wikeissä*, koko kirjoitusprosessi perustuu yhteisölliseen työskentelyyn, jossa verkkoryhmien sisällä syntyneet käytännöt ja kirjoittamisen laajempi konteksti määräävät sekä työskentelyprosessin että syntyvät tekstituotokset (kts. esim. Jenkins ym.

2009). Nämä yhteisölliset prosessit saattavat vaatia runsaasti myös puheenkaltaista online-kommunikointia, jota ei ole prosessidiskurssissa käsitetty lainkaan osaksi kirjoitusprosessia.

Prosessikirjoittamisen mallissa eteneminen vaiheesta toiseen on hyvin mekaanista ja jäykkää. Keskenään hyvin erilaisten uusmediatekstilajien tuottaminen ei kuitenkaan noudattele aina samaa etenemiskaavaa. Esimerkiksi yhteisöllisesti syntyvien *fanifiktio*-tekstien ja multimodaalisten *videoblogien* tuottoprosessit eroavat toisistaan huomattavasti. Mike Sharples (1999,72) onkin kehittänyt prosessikirjoittamisesta realistisemman mallin, jossa prosessit etenevät kehämäisesti ja kirjoittaja voi koska tahansa myös palata aiempiin vaiheisiin. Silti Sharplesinkin malli ei huomioi erilaisten multimodaalisten moodien tai yhteisöllisyyden vaikutusta tekstin tuottoprosessien kontekstisidonnaisiin käytäntöihin.

Sen sijaan julkaisemisen ymmärtäminen osaksi kirjoitusprosessia tukee myös uuden kirjoittamisen opetusta. Perinteisestä mallista poiketen julkaisuvaiheen tulisi kuitenkin kattaa tekstin viimeistelyn lisäksi myös julkisuuskontekstiin liittyvät seikat. Risto Niemi-Pynttari (2007, 321) on tarkastellut internetin julkisuuskontekstia kirjoittamisen kannalta. Julkisuuskontekstin huomioiminen viittaa Niemi-Pynttärin mukaan sosiaalisesti jaettuihin käsityksiin, aistimuksiin ja merkityksiin, jotka edellyttävät sekä vivahde- että suhteellisuudentajua ja tiettyä sovinnaisuutta (Emt., 322).

Internetin julkisuuskontekstissa nousee esille erityisesti myös kirjoittajaidentiteetin käsite, jonka huomioimiseen prosessikirjoittamisen malli ei yllä lainkaan. Sosiaalisessa mediassa kirjoittamista on useissa tutkimuksissa verrattu vaikutusvaltaiseen identiteettityövälineeseen (Hirsjärvi & Tayie 2011; Rydin & Sjöberg 2010). Vaikka kirjoittaja ei tarkoituksellisesti ra-

kentaisikaan ”minäbrändiä”, mitä esimerkiksi *Instagram*-kuva-päivityksillä ja *life style -blogeilla* usein tavoitellaan, on kaikilla julkisilla teksteillä kuitenkin jonkinlainen vaikutus kirjoittajan identiteettiin. Sari Östmanin (2015) väitöstutkimuksen mukaan se, mitä kirjoitamme ja julkaisemme verkossa, voi jopa muuttaa koko minuuttamme.

Prosessikirjoittaminen rajaa luovuuden vain tekstin suunnittelu- ja ideointivaiheeseen. Monissa uusissa mediatekstilajeissa luovuuden voi kuitenkin käsittää olevan läsnä eri tavoilla koko ajan; leikkivänä ja uteliaana asenteena, innovatiivisina toimintatapoina ja multimodaalisten tekstilajien luovana ja esteettisenä tuottamisena (esim. Kress 2003; Hesse 2010; Jenkins ym. 2009; Lankshear & Knobel 2011). Myös kielen luovuudella ja poeettisuudella on vahva merkitys sosiaalisen median kommunikoinnissa ja yleisesti verkkokirjoittamisen kulttuurissa. Ne tulevat näkyviksi rikkaiden metaforien innovatiivisena käyttönä, sosiaalisesti luovana ja leikillisenä dialogina sekä tuoreina havaintoina. (Chernyn 1999; Danet ym. 1997; Niemi-Pynttari 2007.)

GENREDISKURSSI

Kirjoittamisen opetuksen genrediskurssi lähtee ajatuksesta, että kirjoittaminen liittyy aina jonkin sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin muokkaamaan tekstilajiin eli genreen. Kullekin tekstilajille on muodostunut omat sanastolliset, kieliopilliset, rakenteelliset ja retoriset piirteensä, jotka muovautuvat osana yhteiskunnallisia käytäntöjä. Genrediskurssin näkökulma on kuitenkin varsin rajallinen, sillä se näkee tekstin vain tuotoksena eikä ota kantaa lainkaan sen syntyprosessiin. (Ivanič 2004, 222.) Opetus genrepedagogiikassa keskittyy pääasiassa

vain suppeaan joukkoon asiakirjoittamisen tekstilajeja ja niille ominaisten piirteiden opettamiseen. Välineinä käytetään tosielämän tekstejä ja mallioppimista. Tekstin arvo määräytyy tarkoituksenmukaisuuden kautta; onko se tekstilajinsa konventioiden mukainen ja toteuttaako se sille asetetun funktion. (Ivanič 2004, 233–234.)

Mekaaniseen jäljittelyyn ja puhtaaseen tuotokseen perustuva genrediskurssi ei kuitenkaan tue verkkokulttuuriin liittyvää luovuutta, joka näkyy tuotosten omaäänisyytenä, leikillisyytenä ja sosiaalisesti luovina toimintatapoina. Lisäksi genremalli käsittää tekstilajit lähes muuttumattomina, mikä on ristiriidassa uusien tekstilajien jatkuvan ja dynaamisen evoluutioprosessin kanssa (Coiro ym. 2008; Leu 2001). Genrediskurssia onkin yleisesti kritisoitu liian normatiiviseksi, yksinkertaistavaksi ja luovuutta tukahduttavaksi (Ivanič 2004, 234).

Diskurssin anti uusien kirjoitustaitojen opetuksen näkökulmasta on kuitenkin se, että se käsittää tekstit sosiaalisesti konstruoituneina ja luontevana osana yhteisön toimintaa (esim. Kauppinen 2008, 269). Genrepedagogiikkaa on mahdollista soveltaa myös Ivaničin mallista poiketen. Anis Bawarshi (2003) käsittelee genrejä erityisesti luovan kirjoittamisen kautta ja puhuu genrejen luomasta potentiaalisesta tilasta, jossa tekstilaji avaa mahdollisuuden sosiaaliseen ja luovaan kirjoittamisen leikkiin. Tekstilajien ominaispiirteet toimivat tällöin samanlaisina rajoitteina ja mahdollistajina kuin peliin tai leikkiin liittyvät säännöt. Tätä mahdollisuutta Bawarshi (2003, 22) kutsuu produktiiviseksi genrefunktioksi, josta käsin syntyy hänen mukaansa myös kirjoittamisen tehtävä ja haaste. Tämä ajatusmalli saattaisi sopia hyvin erilaisten verkkotekstilajien opiskeluun, joilla on lähes kaikilla selkeä yhteys fiktiivisiin tekstilajeihin kuten draamaan, lyriikkaan ja proosaan (Niemi-Pynttari 2007, 95).

SOSIAALINEN DISKURSSI

Sosiaalisessa diskurssissa² huomio kiinnittyy tekstin lisäksi kirjoittamisen kontekstiin, yhteiskunnallisiin valta-asemiin ja kirjoittajan identiteettiin. Tätä sosiaalisen diskurssin mukais- ta näkemystä on kehitetty myös uusia kirjoitustaitoja tutkivan tekstitaitotutkimuksen³ piirissä (esim. Baynham, 1995; Han- non, 2000, Lankshear & Knobel 2011), mutta ainakaan tois- taiseksi sitä ei ole jatkokehitetty vastaamaan sosiaalisen median luomiin haasteisiin kirjoittamisen opetukselle. Näitä haasteita ovat esimerkiksi online-kirjoittaminen, kirjoittaminen teksti- materiaalia kierrättämällä, yhteisölliseen ongelmanratkaisun korostuminen kirjoitusprosessissa sekä lisääntynyt itseilmaisu tekstilajista riippumatta (Jenkins ym. 2009, 3). Lankshear & Knobel (2011) tosin viittaavat sosiaaliseen diskurssiin uusi- en tekstitaitojen opettamista koskevassa mallissaan, mutta he painottavat mallin luonnetta formaalin kouluopetuksen ulko- puolisena oppimistapana ja pitävät sekä kouluissa vallitsevaa opettajan auktoriteettiasemaa että jäykkiä opetussuunnitelmia uusien tekstitaitojen oppimista estävänä asiana.

Sosiaalinen diskurssi painottaa myös yleisesti kirjoittamisen oppimista sellaisissa autenttisissa tilanteissa, joiden oppiminen edellyttää usein perinteisestä kouluopetuksesta poikkeavaa ei- opettajajohtoista oppimista ja korostaa vapaa-ajalla tapahtuvan kirjoittamisen merkitystä. Oppiminen tapahtuu tällöin usein vertaisryhmässä itse tekemällä, muita havainnoimalla ja aktii- visesti osallistumalla.

2 Ivanič erottaa sosiaalisen ja sosiopoliittisen diskurssin. Itse olen yhdistä- nyt nämä kaksi.

3 Literacy Studies ja New Literacy Studies

Vaikka sosiaalisen diskurssin mukainen lähestymistapa huomioi myös uusiin kirjoitustaitoihin kuuluvat tekniset taidot, multimodaalisen kirjoittamisen ja osittaisen sosiaalisen kontekstin, puuttuu siitä eritoten yksilöllisen ja sosiaalisen luovuuden huomioiva elementti. Diskurssissa kirjoittaminen käsitetään puhtaasti päämäärähakuiseksi kommunikaatioksi sosiaalisessa kontekstissa (Ivanič 2004, 241)⁴. Kommunikaation lisäksi verkkoympäristöihin tuotetaan kuitenkin runsaasti myös luovaan itseilmaisuun ja leikilliseen sosiaalisuuteen perustuvia tekstilajeja, jotka vaativat erilaisia kirjoittamisen taitoja (Kupiainen & Sintonen 2009).

Vaikuttamista ja valtaa korostava sosiopoliittinen diskurssi tosin ottaa huomioon myös luovuuden erityisesti toiminnan tasolla. Se käsittää kirjoittajan vaikuttajaksi, jolla on vapaus luoda uudenlaisia tekstejä, jotka rikkovat totuttuja konventioita, horjuttavat vakiintuneita käytäntöjä ja yhdistelevät erilaisia elementtejä. (Ivanič 2004, 241.) Tässä näkökulmassa on kuitenkin enemmän kysymys vallan käytöstä ja valtarakenteiden tietoisesta rikkomisesta kuin perinteisestä itseilmaisullisesta tai yhteisöllisestä luovuudesta.

LUOVUUSDISKURSSI

Luovuusdiskurssi painottaa sekä tuotosta että yksilön luovia prosesseja. Opetus korostaa tekstien omaperäisyyttä, tyyliä, rikasta sanastoa sekä mielenkiintoista sisältöä. Oppilasta pyritään ohjaamaan uutta synnyttävään ajatteluun, omaääniseen

4 Diskurssi ei myöskään huomioi aiemmin mainittua spontaania ja usein puheenkaltaista online-viestintää.

kirjoitustapaan ja itseilmaisuun. Kaunokirjallisuuden lukemista korostetaan oman kirjoittamisen lähtökohtana. (Ivanič 2004, 229–230.)

Luovaa kirjoittamista on kouluopetuksessa käytetty varsin vähän, sillä sitä on pidetty ”oikeaa” asiakirjoitustaitoa puutteellisesti kehittävänä taidekirjoittamisena (Ivanič 2004, 229). Nykyään jako luovaan ja asiakirjoittamiseen nähdään keinotekoisena ja kirjoittamisen käsitettä kaventavana (esim. Pentikäinen 2006; Ekström 2011). Asia on noussut esille myös uusien mediatekstilajien kohdalla. Douglas Hessen (2010) mukaan uusmediatekstejä ei voi edes lähtökohtaisesti erotella luovaan ja asiakirjoittamiseen. Hän ehdottaa, että termien luova kirjoittaminen ja asiakirjoittaminen sijaan puhuisimme vain *luovasta tekstien tuottamisesta*. Tämän vuoksi luovan kirjoittamisen käytäntöjen tulisi Hessen mukaan olla vahvasti mukana kaiken kirjoittamisen opiskelussa. (Hesse 2010, 49–50; 31.)

Kress (2003, 38) kuvailee uusiin kirjoitustaitoihin kuuluvaa multimodaalista kirjoittamista rajattomaksi ja luovaksi tilaksi sommitella omaäänisiä ja esteettisiä tekstikokonaisuuksia sekä tehdä niihin muutoksia käyttäen erilaisia tekstuaalisia, visuaalisia ja auditiivisia muotoja. Luovaa tekstintuottamista voi toteuttaa myös ns. remiksaus-menetelmällä, jolloin olemassa olevia digitaalisia tekstejä yhdistetään ja muokataan uudennlaisiksi luoviksi kokonaisuuksiksi (Lankshear & Knobel 2011, 95).

Uusmediatekstien luovuus ei kuitenkaan rajoitu vain sisällöntuotantoon ja itseilmaisuun. Luovuus on uutena elementtinä myös puhtaaseen kommunikaatioon ja tiedonrakentamiseen keskittyvissä tekstilajeissa. Erityisesti puheenkaltaisissa chat-teksteissä, keskustelufoorumeilla ja interaktiivisissa blogiteksteissä korostuu sosiaalinen luovuus ja kielellä leikkittely. (Cherny, 1999; Niemi-Pynttari 2007). Myös tiedonrakentami-

seen tähtäävät asiatekstit, kuten wikit, perustuvat luovaan ja yhteisölliseen ongelmanratkaisuun⁵ (Jenkins ym. 2009).

Luovaa lähestymistapaa on kritisoitu myös siitä, ettei se harjaannuta riittävästi kirjoittamaan yhteiskunnassa tarvittavia tekstilajeja (Ivanic 2004,229; Luukka 2004). Tämän kritiikin voi kyseenalaistaa, sillä monipuolisesti luovuutta käyttävät sosiaalisen median tekstikulttuurit ovat leviämässä kaikille yhteiskunnan osa-alueilla (Jenkins ym. 2009; Kupiainen 2013).

Informaatioyhteiskunnassa vallinnut käsitys luovuudesta vain teknologian ja tehokkuusajattelun välineenä on antamassa tilaa sosiaalisen median innovatiiviselle sisällöntuotannolle, josta on tulossa sekä yhteiskunnan keskeinen tuotantoresurssi että yksiöllisten merkitysten luoja (Heinonen ym. 2012.; Himanen 2010). Tulevaisuustutkija Rolf Jensen (1999, 24) korostaa luovuustaitojen merkitystä erityisesti tekstitaito-opetuksessa: ”Jos vielä keskitytään vain informaatiolukutaitoon, ollaan jo pahasti myöhässä, sillä paradigman vaihdos informaatiosta mielikuvitukseen ja luovuuteen on jo käynnissä.” Samalla Jensen korostaa myös tarinnankerrontataidon merkitystä tulevaisuuden yhteiskunnan keskeisenä taitona (Jensen 1999, 24).

Vaikka luovan kirjoittamisen diskursseissa on monia uusien kirjoitustaitojen opetukseen soveltuvia piirteitä, on se silti pedagogisesta näkökulmasta riittämätön. Luovuus käsitetään siinä vain yksilön itseilmaisuna, jolloin uuden kirjoittamisen laajat sosiaaliset ulottuvuudet jäävät kokonaan puuttumaan.

Mikään Ivaničin diskursseista ei näytäkään, edes toisillaan täydennettynä, pystyvän vastaamaan uuden kirjoittamisen opetuksen haasteisiin. Ivaničin diskursisijaottelua ei ehkä pi-

5 Luovassa ongelmanratkaisussa yhdistetään tietoja, asioita, olioita tms. niin, että tulos on tekijälleen uusi (Fisher, 1990, 29–31).

täisi edes yrittää soveltaa suoraan opetuskäytäntöihin, sillä se on alun perin kehitetty vain tutkimuksen apuvälineeksi (Ivanič 2004, 240). Diskurssien hyöty käytännön koulumaailmassa jää helposti vaille laajempaa kontekstuaalista ja pedagogista viitekehystä, jonka avulla opetuskäytäntöjä olisi mahdollista lähteä aidosti uudistamaan. Tätä laajempaa näkökulmaa lähden etsimään mediakasvatuksen kontekstista, jonka alaan kaikki mediioihin liittyvät uudet taidot on ainakin suomalaisessa koululaitoksessa jo pidemmän aikaa käsitetty kuuluvaksi.

Mediakasvatuksen lähestymistapoja

Uudet kirjoitustaidot mediakasvatuksen viitekehyksessä

Mediakasvatuksen tavoitteena on tuottaa aktiivisia, medialukutaitoisia toimijoita. Harhaanjohtavasta lukutaitotermistä huolimatta medialukutaito tarkoittaa sekä mediatekstien lukemista että niiden kirjoittamista. Nykyaikaisen medialukutaidon voikin käsittää myös uusien laajentuneiden luku- ja kirjoitustaitojen hallinnaksi erilaisissa mediaympäristöissä (Kupiainen & Sintonen 2009, 15.) On tärkeää huomata, että sosiaalisen median ympäristöissä erityisesti kirjoitustaitojen merkitys on ja niiden hallinta on noussut jopa lukutaitoja oleellisemmaksi (Kallionpää 2014; Brandt 2009; Jenkins ym. 2009).

Medialukutaito liittyykin siis kiinteästi myös kirjoittamisen opetukseen. Angloamerikkalaisessa *Literacy*⁶-opetustraditiossa kaikkia mediaan liittyviä tekstitaitoja opetetaan jo osana yleis-

6 Literacy on usein suomennettu joko lukutaidoksi tai tekstitaidoksi. Se sisältää tekstien lukemisen, kirjoittamisen, arvottamisen sekä niihin liittyvän laajemman sivistyksellisen kontekstin.

tä kirjoittamisen ja lukemisen opetusta. Tähän suuntaan tulisi mielestäni edetä myös Suomessa, sillä kirjoittaminen on pitkälti siirtymässä juuri uusiin mediaympäristöihin. Erityisesti mediakasvatuksen sosiokulttuurinen suuntaus on ottanut tämän siirtymän huomioon. Siksi lähdenkin tarkastelemaan, mitä annettavaa sosiokulttuurisella lähestymistavalla olisi uusien kirjoitustaitojen opetukselle.

SOSIOKULTTUURINEN UUSI ETHOS

Mediakasvatuksen piirissä yleistynyt sosiokulttuurinen mediaalukutaitomalli tukee uuden median osallistavaa ja yhteistyötä korostava toimintokulttuuria. Tähän malliin pohjaavassa opetuksessa oppiminen tapahtuu yhteisöllisten internetiympäristöjen, kuten blogien, wikien, foorumeiden ja sisällönjakosivustojen avulla (Lankshear & Knobel 2011,209). Oppiminen ja ymmärrys käsitetään sosiaalisesti rakentuneeksi prosessiksi, jolloin opetus tarkoittaa keskustelua, vuorovaikutusta ja yhdessä tekemistä. (Brown ja Adler 2008,18.) Perinteisissä mediakasvatuksen malleissa painotetaan tekstien lukemista ja niiden kriittistä analyysia, mutta sosiokulttuurinen näkemys korostaa omaa ilmaisua, omien tekstien kirjoittamista ja niiden julkaisua (Kupiainen & Sintonen 2009, 128–129).

Sosiokulttuurisesti painottunut opetus perustuu Lankshearin ja Knobelin (2011) teoriassa kahteen uusien kirjoituskäytäntöjen ominaisuuteen: *tekniikkaan* ja *uuteen eetokseen*. *Tekniikka* kytkeytyy tässä digitaalisuuteen, jolloin uusien kirjoitustaitojen materiaallinen ympäristö koostuu tietokoneista, pikseleistä, digitaalisesta koodista, multimodaalisuudesta ja reaaliaikaisesta verkkoympäristöstä. Tämä ei kuitenkaan tutkijoi-

den mukaan vielä riittä tekemään kirjoittamisesta varsinaisesti uutta, vaan tarvitaan myös *uutta eetosta* kuvaamaan uusien kirjoitustaitojen sosiaalista ja toiminnallista luonnetta. *Uutta eetosta* voi luonnehtia interaktiivisuudeksi, osallistavaksi yhteistyöksi ja jakamiseksi. Tekstien tuottamisessa siirrytään tekijäkeskeisyydestä kohti asiantuntijuuden hajaantumista. Kaikkea tätä kannattelee toimintaan sisältyvä luovuus ja sisäinen motivaatio. (Lankshear & Knobel 2011, 25–27.)

Sosiokulttuurisessa mallissa tutkijat pitävät kaiken oppimisen käynnistäjänä sisäistä intohimoa ja siitä kumpuavaa motivaatiota. Intohimon tila syntyy usein silloin, kun oppiminen tapahtuu omien kiinnostuksen kohteiden ohjaamana epävirallisessa ympäristössä. (Lankshear & Knobel 2011; Kupiainen & Sintonen 2009; Jenkins ym. 2009). James Paul Gee (2004) kutsuu näitä oppimiselle optimaalisia ympäristöjä *affiniteetti-tiloiksi*.

OSALLISUUDEN KULTTUURI

Sosiaalisen internetin mahdollistama *uusi eetos* voidaan käsitellä myös täysin uudenlaiseksi, yhteisölliseksi itseilmaisukulttuuriksi (esim. Sintonen 2009; Jenkins ym. 2009). Tässä niin sanotussa *osallisuuden kulttuurissa* korostuvat erityisesti kirjoittamisen yhteistoiminnalliset ja luovat elementit (Kupiainen & Sintonen 2009, 14; Sintonen 2009). Jenkins ym. (2009, xi) määrittelee osallisuuden kulttuurin seuraavasti:

Osallisuuden kulttuuri, Participatory Culture, tarkoittaa sosiaalisen median kulttuuria, jossa on suhteellisen matala kynnys taiteelliseen ilmaisuun ja kansalaistoimintaan. Se kannustaa vahvasti tuottamaan ja jakamaan erilaisia luovia tuotoksia. Lisäksi siinä

ilmenee epävirallista mentorointia, jolloin kokeneet osallistujat jakavat omaa osaamistaan noviiseille. Osallisuuden kulttuurin jäsenet ovat vahvassa sosiaalisessa yhteydessä keskenään ja he uskovat, että heidän panoksellaan ja toiminnallaan on merkitystä.

Jenkins ym. (2006, 3) tarkentaa osallisuuden kulttuurin käsitettä neljän tunnusmerkin avulla:

- a. **Yhteydet** Erilaiset viralliset ja epävirallisen mediakirjoittajien verkostot online-ympäristöissä (esim. forumit sekä yhteisöt, kuten Instagramm, facebook ja WhatsApp)
- b. **Ilmaisut** Luovien ja alati uudistuvien mediatekstilajien tuottaminen (fanifiktio, vblogit jne.)
- c. **Yhteisöllinen ongelmaratkaisu** Yhteisöllinen kirjoittaminen tavoitteiden saavuttamiseksi ja uuden tiedon tuottamiseksi (esim. wikit)
- d. **Kierrättäminen** Digitaalisesta kulttuurivarannosta löytyvien monimoodisten tekstien luova yhdistely ja näiden uusien tuotosten jakaminen. (esim. mashupit, sampling)

Osallisuuden kulttuurin voi hieman kärjistettynä käsittää tilaksi, jossa toimiminen tapahtuu juuri uusien kirjoitustaitojen avulla. Tätä kulttuuria ei kirjoittamisen opetuksen näkökulmasta kannata tarkastella kuitenkaan vain erillisenä ilmiönä, sillä osallisuuden kulttuurin toimintatavat ovat internetin kehittymisen myötä leviämässä yhteiskunnan kaikille osa-alueille. Siksi uusia kirjoitustaitoja tullaan tarvitsemaan yhä enemmän myös laajemman yhteiskunnallisen, taloudellisen ja kulttuurisen osallisuuden mahdollistamiseksi (Jenkins ym. 2009, 27).

OSALLISUUDEN PEDAGOGIIKKA

Osallisuuden kulttuuri ilmentääkin eräänlaista siirtymää uudenlaiseen arvopohjaan perustuvaan, informaatioyhteiskunnan jälkeiseen aikakauteen, minkä tulisi näkyä myös kirjoittamisen opetuksessa (Jenkins ym. 2009; Kupiainen 2013; Kupiainen & Sintonen 2008, 163). Kupiainen ja Sintonen (2009, 163–179) ovat hahmotelleet hajanaisia suuntaviivoja osallisuuden kulttuuriin pohjautuvalle medialukutaito-opetukselle, *osallisuuden pedagogiikalle*, jonka avulla on mahdollista ideoida myös osallisuuden kulttuuriin pohjautuvaa kirjoittamisen opetusta. Tutkijoiden mukaansa *osallisuuden pedagogiikka* voisi luonnehtia muun muassa seuraavien toimintojen ja periaatteiden avulla (Kupiainen & Sintonen 2009, 143; 163–179):

- Luovien ja/tai yhteisöllisten multimodaalisten tekstien lukeminen ja kirjoittaminen
- Media- ja populaarikulttuuri
- Esteettinen, luova ja ilmaisullisesti vapaa toiminta
- Virallisten ja epävirallisten oppimisympäristöjen yhdisteleminen ja digitaalisten kuulujen kaventaminen
- Aktiiviseen toimijuuteen, merkitysten tuotantoon ja kommunikaatioon kannustaminen
- Kulttuurivarantojen kierrättäminen ja *remiksaus*
- Opettajien ja oppilaiden yhteistyö
- Koulussa vallitsevien valtarakenteiden, piintyneiden tottumusten ja ajattelutapojen purkaminen
- Leikillinen, kokeellinen, konventioita rikkova sisällöntuotanto
- Tuotosten avoin jakaminen

- Sisällöntuotannon prosessia painottava digitaalinen tarinankerronta sekä kokonaisvaltaisen aistisuuden mahdollistavat erilaiset mediaprojektit ja -pajat.

Olen hahmotellut näistä *osallisuuden pedagogiikan* periaatteista (emt. 2009,143; 163–167) seuraavan nelikenttäkuvion, jonka avulla yritän ideoida uudet kirjoitustaidot huomioivaa kirjoittamisen opetusta.



Kuvio 1. Uuden kirjoittamisen opetuksen nelikenttämalli pohjautuen osallisuuden pedagogiikkaan

Kuvion keskiöön olen sijoittanut uudet kirjoitustaidot, sillä osallisuuden kulttuuri on perusolemukseltaan viestinnällinen, luova ja multimodaalinen tekstikulttuuri, jossa aktiivinen osallisuus pohjautuu pitkälti juuri uusien kirjoitustaitojen hallinnalle (Kupiainen & Sintonen 2009, 163; Jenkins ym. 2009, 28). Nämä taidot realisoituvat sekä monipuolisena online-kommunikointina että luovien, multimodaalisten sisältöjen tuottamisena. Nostamalla kirjoittamisen opetuksen keskiöön nämä erilliset kirjoittamisen muodot on mahdollista ratkaista aiemmin esittelemissäni Ivaničin diskursseissa esiintynyt ongelma koskien tilannesidonnaista *praxis* viestintää ja tuotoksen valmistamiseen tähtäävää *poiesista*. On kuitenkin hyvä muistaa, että uudet kirjoitustaidot vain laajentavat peruskirjoitustaitojen käsitettä (Kallionpää 2014; Jenkins ym. 2009), eikä uusia taitoja voi osallisuuden pedagogiikassakaan opettaa ilman kirjoittamisen opetukseen kuuluvien perustaitojen hallintaa.

Seuraavaksi käyn kuvion yksityiskohtaisemmin lävitse *voimavaroiksi, toimintaympäristöksi, pyrkimykseksi ja vaikutukseksi* nimeämieni nelikenttien avulla.

VOIMAVARAT

Ensimmäinen nelikenttä, kulttuuriin ja luovuuteen perustuva *voimavarat*, on mahdollista nähdä eräänlaisena sosiaalisen median aikakauteen päivitettyinä versiona Ivaničin luovuusdiskurssista. Oman kirjoittamisen innoittajana ei osallisuuden pedagogiikassa toimi kuitenkaan luovuusdiskurssin tavoin vain kaunokirjallisuuden lukeminen, vaan siinä hyödynnetään laajasti eri moodeihin perustuvaa media- ja populaarikulttuuria sekä muuta digitalisoitua kulttuuriperimäämme klassik-

koteoksineen ja alakulttuureineen. Tätä olemassa olevaa tekstimateriaalia voi myös yhdistellä omaan tuotokseen, jakaa ja kierrättää.

Luovuusdiskurssin tavoin osallisuuden pedagogiikassa arvostetaan omaäänistä itseilmaisua ja estetiikan tajun kehittymistä (Kupiainen & Sintonen 2009). Koska tekstejä tuotetaan multimodaalisen kirjoittamisen avulla, voisi eri moodien tarjoamien ilmaisumahdollisuuksien ymmärtämistä sekä niiden esteettisen kielen hallintaa kehittää hyödyntämällä monipuolisesti eri alojen taideopetusta, kuten luovaa kirjoittamista, visuaalisia taiteita, draamaa ja musiikkia.

Myös mielikuvitus, leikki ja erityisesti fiktio toimivat osallisuuden pedagogiikassa toiminnan aktivoijina. Erityisesti fiktion roolin voi käsittää keskeiseksi voimavaraksi. Kaunokirjallisuuden lukeminen ruokkii mielikuvitusta ja tarinoiden kirjoittaminen haastaa luovaan leikkiin ja sitä kautta avautuviin uusiin näköaloihin. (Kupiainen & Sintonen 2009, 174–176.)

TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Ivaničin sosiaalisen diskurssin tavoin yhteisöllinen konteksti on osallisuuden pedagogiikan immateriaalinen toimintaympäristö. Toisin kuin Ivaničin mallissa, osallisuuden pedagogiikassa sosiaalisuuden suhde itseilmaisuuksiin ja luovuuteen on kuitenkin erottamaton. Silti on vaikea sanoa, syntykö toimintaa motivoiva osallisuuden kokemus runsaista mahdollisuuksista erilaisiin ilmaisuihin vai kumpuaako luova ilmaisu sittenkin vahvasta ja hyväksyvästä sosiaalisuuden ilmapiiristä. Joka tapauksessa osallisuuden kulttuurissa luovuus on sekä yksilön että yhteisön ominaisuus.

Opetuksen avulla tätä luovuuden ja sosiaalisuuden synteesiä voisi olla mahdollista vahvistaa erityisesti erilaisilla yhteisöllistä kirjoittamista hyödyntävillä tekstiprojekteilla ja -työpajoilla, joissa käytetään erityisesti Kupiaisen ja Sintosen (2009, 143; 176) korostamaa digitaalista tarinankerrontaa ja fiktion mahdollisuuksia.

Sosiaalisesti aktiivisen toimintaympäristön ylläpitäminen vaatii myös sisäisten viestintäkäytäntöjen kehittämistä ja aktiivista kommunikointia. Koska osallisuuden kulttuurissa viestintä tapahtuu pitkälti monimuotoisena ja kielellisesti rikkaana online-kommunikointina, tulisi myös näitä kirjoitustaitoja harjoitella tekstituotosten valmistamisen ohella.

Sosiaalisen toimintaympäristön käsite laajenee osallisuuden pedagogiikassa koulun ulkopuolelle. Viestintä- ja sisällöntuotantotaitoja opitaan myös erilaisissa informaaleissa ja autenttisisissa oppimisympäristöissä, kuten harrastusryhmissä ja vapaa-ajan verkkoyhteisöissä. Opetuksen haasteena onkin saada nämä oppimisen tilat integroitua formaalin kouluopetuksen kanssa yhdeksi suureksi osallisuuden kulttuuriksi, jossa jokainen oppilas voi harjoitella uusia tekstitaitoja itselleen merkityksellisellä tavalla.

PYRKIMYS

Osallisuuden pedagogiikassa itseilmaisun vahvistamisella ja ryhmän sisäisen osallisuuden kokemuksella on myös laajempi, yhteiskunnallinen pyrkimys. Tässä se sulautuu vahvasti Ivaničnin sosiopoliittisen diskurssin tavoitteisiin yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta ja muutoksesta. Sen pyrkimyksenä on luoda kaikille tasa-arvoinen mahdollisuus vaikuttamiseen ja poliittiseen toimintaan. Tähän liittyen on tärkeä yrittää muuntaa kouluun

liittyviä piintyneitä valtarakenteita ja luoda oppilaiden ja opettajien kesken tasa-arvoista, kokonaisvaltaista kohtaamista ja osallisuutta (Kupiainen ja Sintonen 2009, 168; 164–165.)

Näihin pyrkimyksiin päästään esimerkiksi sosiaalisen median mahdollistamien tasavertaisten yhteisöiden ja keskusteluvareuksien kautta sekä erityisesti digitaalisen tarinankerronnan avulla, joka toteutuu ”tilassa, jossa vallitsee vastavuoroinen tunnistaminen ja tunnustaminen ja jossa voidaan olla läsnä kokonaisina kehollisina ihmisinä” (Kupiainen & Sintonen 2009, 164). Oppiminen ei luonnollisesti voi perustua perinteisiin opettajaohjotisiin menetelmiin, vaan se muistuttaa osallisuuden kulttuurissa tapahtuvaa vastavuoroisuutta ja yhteistoiminnallisuutta ja ”näyttytyy epälineaarisenä, leikillisenä, kokeellisena, konventioita ja sääntöjä rikkovana.” (emt. 2009, 164–165).

Pyrkimykset asettavat kuitenkin vastakkain kouluinstituution, opettajaroolin ja valtamedian edustaman vallan ja altavastajan asemassa toimivat oppilaat, joiden oman äänen ja vaikutusvallan nähdään olevan edellisten hallinnassa. Pyrkimyksiin kannattaakin suhtautua eräänlaisena ideaalina, sillä käytännössä lienee mahdotonta, että koululaitos pystyisi toimimaan kaksoisroolissa sekä emansipaation kohteena että sen käynnistäjä. Näenkin vahvasti juuri informaalien oppimisympäristöjen roolin näiden pyrkimysten edistäjänä.

VAIKUTUKSET

Osallisuuden pedagogiikan vaikutukset ilmenevät kolmella tasolla, joista kaksi ensimmäistä voidaan nähdä myös rinnakkaisina ja toisiaan täydentävinä. Ensinnäkin luovuus ja itseilmaisu

voimaannuttavat kirjoittajaa yksilötasolla. Toiseksi sosiaaliset toimintatavat luovat yksilöä motivoivaa ja ryhmää vahvistavaa *osallisuuden kokemusta*. Ja kolmantena, osallisuuden pedagogiikan pyrkimys muutokseen ja vaikuttamisen näkyy yksilön ja ryhmän yhteiskunnallisena *aktivoitumisena*. Tätä kolmatta tasoa voidaan pitää myös eräänlaisena osallisuuden pedagogiikan kasvatuksellisenä tavoitteena, sillä mediakasvatuksella on vahva historiallinen sidos kriittisiin ja yhteiskunnallista aktiivisuutta painottaviin radikaaleihin kasvatusteorioihin (Kupiainen & Sintonen 2009, Suoranta 2005).

RADIKAALIT KASVATUSTEORIAT

Radikaaleissa kasvatusteorioissa on kyse pitkälti yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen muuttamisesta. Niiden päämääränä on kasvattaa tiedostavia yksilöitä, jotka ovat vapautuneet ulkopäin määräytyistä malleista ja jotka toimivat oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen maailman saavuttamiseksi (Suoranta 2005, 9–10). Ennen sosiaalisen median aikakautta radikaaleihin kasvatusteorioihin nojaava kriittinen mediakasvatus on mieltänyt oppilaan lähinnä passiiviseksi valtamedian kohteeksi ja suojelemaan tarvitsevaksi mediatekstien vastaanottajaksi. Tämä asetelma on korostanut erityisesti kriittisen medialukutaidon merkitystä. Sosiaalisen median mahdollistama osallisuuden kulttuuri, jossa yksilöistä on tullut keskeinen mediasisältöjen kirjoittaja ja viestien lähettäjiä, ei kuitenkaan enää mahdu tämän aiemman asetelman alle.

Radikaalit kasvatusteoriat soveltuvat kuitenkin monilta osin myös osallisuuden kulttuurissa tarvittavien uusien kirjoitustaitojen opiskelun ideologiseksi perustaksi. Erotuksena yl-

häältä päin opettamisesta (*educare*), radikaalissa kasvatuksessa korostetaan kasvamaan saattamista sekä opettajan ja oppilaan tasa-arvoista vuorovaikutusta (*educere*) (Suoranta 2005,12). Samoin radikaaleissa kasvatusteorioissa yhteistoiminnan, monimuotoisten kulttuurituotosten arvostaminen ja erilaisten oppimisympäristöjen korostaminen on yhteneväistä osallisuuden kulttuurin kanssa.

Kuitenkin radikaalien kasvatusteorioiden käsitys maailmasta on varsin staattinen. Sen kantavat perusteoriat, Marxista lähtien, ovat syntyneet pääosin teollisuusyhteiskunnassa vallinneiden taloudellisten valtarakenteiden ja niihin liittyvien lainalaisuuksien pohjalta. Informaatioyhteiskunnan jälkeisessä todellisuudessa kehkeytynyt osallisuuden kulttuuri puolestaan näyttää toimivan monia näitä perusolettamuksia vastaan. Esimerkiksi osallisuuden kulttuurissa tuotetaan sisältöjä ja jaetaan informaatiota täysin ilman rahan tai muiden ulkoisten palkkioiden luomaa motivaatiota. Toisaalta omaehtoisesta ja luovasta toiminnasta ei myöskään ole vieraannuttu siitä huolimatta, että sosiaalisessa mediassa kaupallisuus, populaarikulttuuri ja kuluttaminen ovat vahvasti läsnä.⁷

Vaikka Kupiainen ja Sintonen (2009,14)⁸ ovatkin sitä mieltä, että kriittisyydelle ja emansipaatiolle on erityistä kasvatuksellista tarvetta myös osallisuuden kulttuurin aikakautena ja yhdessä luovan ja sosiaalisen sisällöntuotannon avulla ne nivoutuvat niin kutsutuksi *analyttiseksi tuottamiseksi*, varoisin itse nostamasta yhteiskunnallisuutta kovin keskeiselle sijalle

7 Vrt. Marx (1978,91.)

8 Kupiainen ja Sintonen (2009, 25) viittaavat tässä kohden myös nk. ymmärtämisen aikakauteen ja siihen liittyvään koulukulttuuriin. Tähän ei liity lainkaan osallisuuden pedagogiikkaan liitettyä poliittisen aktivoitumisen tavoitetta.

osallisuuden pedagogiikassa. Toisin sanoen; jos osallisuuden pedagogiikan tarkoituksena on pyrkiä opettamaan sellaisia uusia kirjoitustaitoja, joita tarvitaan osallisuuden kulttuurissa toimittaessa, tulisi osallisuuden kulttuuria tarkastella vain sellaisena kuin se todellisuudessa ilmenee. Tällöin sille ei edes pitäisi asettaa mitään irrallista kasvatuksellista tai yhteiskunnallista agenda, kuten pyrkimystä poliittiseen aktivoitumiseen tai valtarakenteiden muuttamiseen. Aidoimmillaan osallisuuden kulttuuri näyttäytyykin mielestäni sellaisena pakottomana tilana, jossa yhteisöllisyys ja vapaa itseilmaisu synnyttävät sekä luovaa sisältöä että rikasta kommunikaatiota.

Ei pidä kuitenkaan kiistää, etteikö osallisuuden kulttuurilla olisi myös laajempaa yhteiskunnallista, yksilöä aktivoivaa ja jopa poliittista vaikutusta (Jenkins ym. 2009). Tätä ei kuitenkaan voi pitää osallisuuden kulttuurissa toimijoiden päämääränä, vaan enemmänkin sen synnyttämän autoteelisen toiminnan mahdollisena seurauksena. Siksi yhteiskunnallisten pyrkimysten sijaan kiinnittäisin pedagogisesti huomiota enemmänkin sellaisten toimintaedellytysten luomiseen, jotka mahdollistaisivat osallisuuden kulttuuria simuloivan prosessin käynnistymisen sekä mahdollisimman monipuolisen kommunikaation ja merkityksellisen sisällöntuotannon ylläpidon. Nämä ideaalit toiminnan tilat, *affiniteettitilat*, synnyttävät sisäisen motivaation avulla osallisuuden kulttuurissa tapahtuvaa toimintaa (Jenkins ym. 2009, 10). Siksi onkin ehkä syytä kiinnittää huomioita erityisesti siihen, kuinka on mahdollista luoda tällainen sisäistä motivaatiota ruokkiva opetusympäristö.

ITSEOHJAUTUVUUSTEORIA TOIMINNAN
KÄYNNISTÄJÄNÄ

Sisäistä motivaatiota voi tässä yhteydessä tarkastella esimerkiksi Decin ja Ryanin (2000) kehittämän itseohjautuvuusteorian avulla. Sen mukaan sisäinen motivaatio syntyy kolmesta samanaikaisesti vaikuttavasta tekijästä, jotka muodostavat toisiaan vahvistavan kehän: *vapaaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteenkuuluvuus* (Deci & Ryan 2000; Martela 2014). *Vapaaehtoisuus* tarkoittaa ihmisen kokemusta siitä, että hän voi itse päättää tekemisistään. Se on pakotetun, tiukasti kontrolloidun ja ylhäältä päin ohjatun tekemisen vastakohta. Vapaaehtoisuuden vallitessa ihminen kokee voivansa toteuttaa itseään ja tekeminen itsessään aiheuttaa mielihyvää. (Martela 2014, 41.) *Yhteenkuuluvuus* puolestaan tarkoittaa samaa kuin aiemmin käsitelty osallisuuden kokemus. Se syntyy kun yksilö voi toteuttaa itseään yhteydessä toisten ihmisten kanssa ja kokee samalla, että hänestä välitetään ja hän voi välittää toisista ihmisistä. Itseohjautuvuusteorian mukaan elämä onkin arvokasta ja merkityksellistä, koska pääsemme toteuttamaan itseämme yhdessä muiden kanssa.

Mitä enemmän ihminen kokee positiivista osallisuutta ja pystyy toteuttamaan mielekkäästi itseään, sitä enemmän hänellä on mahdollisuutta saada *kyvykkyiden* kokemuksia. Kyvykkyys tarkoittaa osaamisen ja aikaansaamisen kokemusta, joka nousee sekä omien vahvuuksien tunnistamisesta että sosiaalisen ympäristön kannustuksesta. Kyvykkyiden avulla on mahdollista saavuttaa ns. *flow-tila* silloin kun toiminnan haastetaso on tarpeeksi korkealla, mutta ihminen kokee silti pärjäävänsä (Järvilehto 2013). *Flow-tilassa* ajantaju katoaa, kaikki tehtävään liittymätön häviää mielestä ja ihminen on täysin uppou-

tunut tekemiseensä. Tätä kokemusta pidetään yleisesti yhtenä ihmiselämän suurimmista nautinnoista. Flow-teorian kehittäjä Csíkszentmihályi (2008) pitää sitä jopa optimaalisimpana olemisen tilana. (Martela 2014.) Näen kyvykkyyden korostamisen tärkeäksi myös uusien kirjoitustaitojen opetuksessa, sillä ilman riittäviä haasteita ja niiden eteen ponnistelua ei myöskään tapahdu kirjoitustaitojen kehittymistä.

Optimaalisimmillaan osallisuuden pedagogiikassa tulisikin toteutua juuri nuo sisäisen motivaation syntytekijät; *vapaaehtoisuus, yhteenkuuluvuus ja kyvykkyys*. Nämä eivät kuitenkaan ole ristiriidassa aiemmin hahmottelemani nelikenttämallin kanssa, vaan niiden voi nähdä ilmenevän kaikissa kentissä toimintaa ja tavoitteita ohjaavina lähtökohtina.

LOPUKSI

Artikkelin alussa lähdin etsimään sopivia lähestymistapoja opettaa uusia kirjoitustaitoja. Jouduin kuitenkin toteamaan, ettei pelkästään kirjoittamisen opetuksen diskurssien kautta ole mielekästä lähestyä uudet kirjoitustaidot huomioivaa kirjoittamisen. Ivaničín tutkimukselliset diskurssit eivät näyttäneet taipuvan sellaiseen sosiaalisen median muovaamaan ympäristöön, jossa uusi kirjoittaminen pääosin tapahtuu. Tässä uudenlaisessa kirjoittamisen kontekstissa, jota voidaan kutsua myös *osallisuuden kulttuuriksi*, korostuu tekniikan ohella niin kutsuttu *uusi eetos*, joka tarkoittaa aiemmasta poikkeavia sosiaalisia ja luovia kirjoittamisen käytäntöjä.

Medialukutaitotutkimuksen piirissä syntynyt *osallisuuden pedagogiikan* hahmotelma pyrkii huomioimaan juuri nämä uudenlaiset kulttuuriset toimintatavat (Kupiainen & Sinto-

nen 2009). Siksi päädyin käyttämään sitä lähtökohtanani ideoidessani uusien kirjoitustaitojen opetusmallia, joka perustuisi osallisuuden kulttuurissa vallitseviin premisseihin. Kehitin tältä pohjalta nelikenttämallin, jonka ytimenä ovat osallisuuden kulttuurissa ilmenevät tekstimuodot: online-kommunikointi ja luova, multimodaalinen sisällöntuotanto. Vaikka nelikenttät lähtevät medialukutaito-opetuksen tavoitteista, on niissä nähtävissä piirteitä myös Ivaničnin kirjoittamisen opetuksen diskursseista, erityisesti korostuvat sosiaalinen - ja luovuusdiskurssi. Nelikenttämallin voikin nähdä myös yrityksenä yhdistää kirjoittamisen opetuksen käytännöt ja uusia kirjoitustaitoja painottava mediakasvatus.

Mallissa keskeiseksi nousee tavoite luoda oppilaissa sellainen sisäinen motivaatio, joka synnyttää osallisuuden kulttuurille ominaista toimintaa. Tilan luomisessa voi itseohjautuvuusteorian mukaisesti tarjota mahdollisuuksia merkitykselliseen, luovaan ilmaisuun sekä sosiaalisesta toiminnasta versovaan osallisuuden kokemukseen. Näissä tilanteissa syntyvien tekstitapahtumien avulla on mahdollista oppia uusia kirjoitustaitoja mahdollisimman autenttisessa ympäristössä. On silti huomattavaa, ettei hahmottelemani nelikenttämalli ole tarpeeksi kattava huomioidakseen kaikkia uusien kirjoitustaitojen osa-alueita. Esimerkiksi mallista puuttuva monisuorittamisen ja tietoisuustaitojen hallinta saattaa nousta hyvinkin keskeiseksi kompetenssiksi internetin hektisessä ympäristössä kirjoitettaessa. Siksi tarvitaan sekä kattavampaa tutkimusta että uusien opetuskäytäntöjen kehittämistä, jotta nuorille voitaisiin taata riittävä kirjoitustaito myös tulevaisuuden yhteiskunnassa.

LÄHTEET

- Aristoteles (1997). *Runousoppi. Teoksessa Retoriikka; Runousoppi. (Rhetorica; Poetica.)* Teokset IX. Classica-sarja. Helsinki: Gaudeamus.
- Bawarashi, Anis (2003). *Genre & the Invention of the Writer. Reconsidering the Place of Invention in Composition*. Utah State University Press.
- Baynham, M. (1995) *Literacy Practices*. London: Longman.
- Brandt, Deborah (2009). "Writing over reading: new directions in mass literacy." Boynham, Mike & Prinsloo, Martin (toim.). *The Future of Literacy Studies*. England: Palgrave MacMillan, 54–74.
- Cherny, Lynn (1999) *Conversation and Community: Chat in a Virtual World*. CA: CSLI Publications Stanford.
- Clark, R. & Ivanič, R. (1997). *The Politics of Writing*. London & New York: Routledge.
- Coiro J.; Knobel M.; Lankshear C. & Leu D (2008). "Central issues in new literacies and new literacies research". Teoksessa Coiro J.; Knobel M.; Lankshear C. & Leu D. (toim.) *Handbook of Research on New Literacies*. London: Routledge.
- Csikszentmihályi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Danet, Brenda; Ruedenberg-Wright, Lucia & Rosenbaum-Tamari, Yehudit (1997). "HMMM... WHERE'S THAT SMOKE COMING FROM? Writing, Play and Performance on Internet Relay Chat". *Journal of Computer-Mediated Communication* 2 (4) March 1997.
- Gee, James Paul (2004) *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- Ivanič, Roz (2004). "Discourses of writing and learning to write". *Language and Education* 1: 3, 220–245.
- Hannon, P. (2000) *Reflecting on literacy in education*. Master Classes in Education Series. London: RoutledgeFalmer.
- Harjunen, Elina & Rautopuro, Juhani (2015). *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja*

- kirjoittaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 2015:8.
- Heinonen, Sirkka; Ruotsalainen, Juho & Kurki, Sofi (2012) *Luova tulevaisuustila ja tulevaisuuden osaamisen ennakointi*. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Tutu e-julkaisuja 4/2012, Turun yliopisto.
- Hesse, Douglas (2010). "The place of creative writing in composition studies". *College Composition and Communication* 62: 1, 31–52.
- Himanen, Pekka (2010) *Kukoistuksen käsikirjoitus*. WSOY: Helsinki.
- Hirsjärvi, Irma & Tayie, Samy (2011): "Children and New Media: Youth Media Participation. A Case Study of Egypt and Finland" and Niños y nuevos medios: estudios de caso en Egipto y en Finlandia". *Comunicar* 19:37, 99–107.
- Jenkins, Henry; Clinton, Katie; Purushotma, Ravi; Robinson, Alice J. & Weigel, Margaret (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MacArthur Foundation. https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf. (Luettu 11.12.2015.)
- Jensen, Rolf (1999). *The Dream society. How the coming shift from information to imagination will transform your business*. New York: McGraw-Hill.
- Järvilehto, Lauri (2013). *Upeaa työtä*. Helsinki: Tammi.
- Kallionpää, Outi (2014) "Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien media-kirjoitustaitojen merkitys". *Media & viestintä* 37(2014): 4, 60–78.
- Kauppinen, Anneli (2008). "Alakoululainen, genre ja kirjallisuus". Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvasa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 268–289.
- Kauppinen, Merja; Pentikäinen, Johanna; Hankala, Mari; Kulju, Pirjo; Harjunen, Elina & Routarinne, Sara (2015). "Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen". *Kasvatus* 46 (2), 160–175.
- Kupiainen, Reijo (2013). "Diginatiivit ja käyttäjälähtöinen kulttuuril". *Wider Screen* 1/2013. <http://widerscreen.fi/numerot/2013-1/diginatiivit/>. (Luettu 20.4.2014.)

- Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara (2009). *Medialukutaidot, osallisuus ja mediakasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge
- Lanham, Richard (1993). *The Electronic Word*. London: The University of Chicago Press.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2011). *New literacies: everyday practices and social learning*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Leu, Donald J. (2001). "Exploring literacy on the internet: Internet Project: Preparing students for new literacies in a global village". *The reading teacher*. International Reading Association, 568–572.
- Linnakylä, P., Mattinen, E. & Olkinuora, A. (1989). *Prosessikirjoittamisen opas*. 1.–2. painos. Helsinki: Otava.
- Livingstone, Sonia (2009). *Children and the Internet: Great Expectations and Challenging Realities*. Cambridge: Polity.
- Luukka, Minna-Riitta (2004). "Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen." Minna-Riitta Luukka & Petri Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. 112 Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 9–22.
- Martela, Frank (2014). "Onnellisuuksien psykologia". Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, Lotta (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. PS-Kustannus: Jyväskylä.
- Niemi-Pynttari, Risto (2007). *Verkkoproosa: tutkimus dialogisesta kirjoittamisesta*. ntamo, Helsinki. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/21713> (Luettu 11.12.2015)
- Sharples, Mike (1999). *How We Write: Writing as Creative Design*. London: Routledge.
- Sintonen, Sara (2007). "Osallisuuden kulttuuri ja taidekasvatus". Teoksessa: Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijaryhmä (toim.). *Taide ja taito – kiinni elämässä!* Helsinki: Opetushallitus, 7–14.
- Suoranta, Juha (2005). *Radikaali kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Rydin, Ingegerd & Sjöberg, Ulrika (2010): "From TV Viewing to Participatory Cultures. Reflections on Childhood in Transition". Teoksessa: Carlsson, Ulla (toim.): *Children and Youth in the Digital Media Culture: From a Nordic Horizon*. Nordicom, University of Gothenburg. 87i101.
- Wysocki, Anne; Johnson-Eilola; Johndan, Selfe; Cynthia L. & Sirc, Geoffrey (2004). *Writing new media: Theory and applications for expanding the teaching of composition*. Logan: Utah State University Press
- Östman, Sari (2015). "Millaisen päivityksen tästä sais". Jyväskylä. Nykylukulttuuri julkaisusarja 119.

Outi Kallionpää (FM) toimii äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorina Rajamäen lukiossa ja valmistelee väitöskirjaa aiheesta "Uusi kirjoittaminen ja kouluopetus."

REVIEWS

Dan Disney (ed.): *Exploring Second Language Creative Writing. Beyond Babel* (John Benjamins, 2014)

DANIEL SOUKUP

Though the honing of writing skills has always been part of foreign language instruction, creative writing in a foreign/second language is a relatively recent academic discipline. Rather than claiming to survey a wholly new field, it purports to introduce novel teaching strategies and objectives; it leaves behind the unworkable ideal of “writing like a native speaker”, as well as the sceptical notion that non-native learners cannot attain the level of truly creative writing, and may only, at the very best, become proficient producers of journalistic or technical texts.

The ideal which embodies this paradigm shift has been designated variously, but, arguably, Michael Byram’s term “intercultural speaker” sums up best what is at stake, expressing as it does also the returned emphasis on the connection between language and culture. As is usually the case, pedagogy (and its conceptualization) has followed, with a certain time lag, creative practice and theoretical debate: the themes and approaches which post-colonial writers and thinkers have been developing for several decades are now eventually gaining ground in classrooms.

The volume *Exploring Second Language Creative Writing*, edited by Dan Disney, comprises seven essays by various teachers,

scholars, writers and translators; most contributors combine several of these roles. It is particularly valuable to European readers, because four of the essays make use of the authors' teaching experience in various East Asian countries: this confrontation with unfamiliar linguistic and cultural issues can question our presuppositions and yield fresh insights.

Despite the diversity of topics and approaches, the essays, for the most part, adhere to what can be labelled as a shared orthodoxy. The editor himself suggests this in the introduction: "All contributors to this book resist imposing a hegemony of canonized themes, styles, and forms in order to colonize L2 imaginations with a pantheon of unimpeachable texts from the Occident or elsewhere." (p. 3) Notice the loaded language of this rejection; phrases like these read almost like passages from a creed or a manifesto.

Positive formulations of this shared attitude can also be found in Disney's introduction: "Within Creative Writing (SL) interpretative communities, linguistic **playfulness** is facilitative of the **liberation** of newly-possible L2 identities, freed to perform no less than **difference** and **divergence**." (p. 6) – "Creative Writing (SL) is a creolized discipline incorporating **difference, experimentation, hybridity, invention and intervention**, and rather than a normative suite of cultural values, this emergent field allows for – indeed, demands – **novel** and **authentic** linguistic **individualizations**." (p. 10) (emphasis DS)

This shared conceptual framework gives a welcome sense of coherence to the volume. Nevertheless, there is a certain irony to it, consisting primarily in the fact that what started off as resistance to hegemony, normativity and the canon seems to have become a (more or less) "normative suite of cultural values" in

its own right, with its own (more or less) canonical authors and concepts – B. B. Kachru’s “bilinguals’ creativity”, Mikhail Bakhtin’s “heteroglossia” and “dialogue” or Paolo Freire’s “liberation”, to name some of the more conspicuous ones.

As a consequence, the theoretical introductions to the essays appear somewhat repetitive when one reads the volume as a whole, though some of the contributors do manage to outline intriguing theoretical concepts. But in the main, one tends to agree with Dan Disney’s observation that “as yet, the emergent Creative Writing (SL) field remains largely unsupported by interdisciplinary theoretical discourses” (p. 55). To me, the chief value of the volume lies in the manifold ways it reflects on teaching practice in various institutional and cultural settings, which also provides the core of most contributions.

The first essay in the volume, **David Hanauer’s “Appreciating the beauty of second language poetry writing”**, presents what the author admits to be “a very personal view” of the subject (p. 11). This caveat should be borne in mind throughout, because some of the author’s claims – about the autobiographical nature of poetry, for instance, or about the “relationship between form and content” (p. 14) – might seem somewhat shaky if taken at face value.

However, as a personal account of one possible way of teaching writing, the article is definitely stimulating, not least because of its honesty: Hanauer notes that most of his students have “hated learning to write”, because “they assumed that [his] class would be another exercise in the humiliation and failure to match first language models” (p. 14). This is linked with the fact that “issues of aesthetic appreciation and emotional engagement” are ignored by “the majority of practitioners and researchers” in the field of second language writing (p. 11).

Hanauer's teaching approach (tested over 10 years on numerous students) consists in making each student write a short book comprising ten autobiographical poems in English. What seems particularly important is the non-classroom-like genuineness of the exercise: the student is required to produce three typed and bound copies of the book, and read the poems at a poetry reading event.

Nevertheless, Hanauer's key point regarding the beauty of second language poetry is not altogether convincing. On the one hand, Hanauer – in line with modernist aesthetics – associates beauty with “the unusualness and strangeness of the writing” (p. 12); on the other hand, he repeatedly stresses its intimately personal character. Thus he seems to want to have it both ways, claiming both linguistic defamiliarization and hands-on authenticity for his students' poems. However, such perfect unity of experience and expression is too high a pedagogical goal – even too high as an ideal goal.

In fact, Hanauer's descriptions of his classes (as well as the poems he quotes) make it clear that the primary objective is authenticity; or, to be more precise, *accuracy* – not in the narrowly grammatical sense, but in the sense of making words carefully match the recollected experience. Beauty – a fresh turn of phrase or unusual expression – seems to arise as an occasional by-product. This is not meant as a criticism: though not attaining perfection, these well-written poems are remarkable achievements.

Jane Spiro's practically oriented contribution “**Learner and writer voices**” offers useful insights about the ways language learners can draw inspiration from the writing of experienced authors. Spiro acknowledges that the analysis of literary texts written by established authors “may lead to a sense of awe and

alienation from the possibilities of self-creation” (p. 24). Nevertheless, the outcomes of various international writing projects indicate that this experience may also work in the opposite direction, and provide learner writers with both the necessary encouragement and useful ideas.

Spiro charts a four-part cycle of the writing process, ranging from the student’s **choice** of a short text (usually, but not always, by an experienced writer); to the **articulation** of the reasons for choice; the **application**, that is, writing their own text in response to the one they chose; and, finally, **reflection** on what the students “learnt about themselves and one another” (p. 29).

Again, a slight egocentric slant and realistic bias is evident throughout: as in Hanauer’s contribution, here, too, writing is seen as primarily an exercise in autobiography. The students are taught to “share real and meaningful messages about their life” (p. 26), and the work of other writers is there for them first to “identify” with (p. 31). However, the process does not stop at this inward point; the actual writing task is dialogical in nature: “How might I draw on these ideas to describe one aspect of my life experience to my partner?” (p. 31)

The reflections on students’ texts offered by Spiro are not always completely convincing; her list of devices used (metaphor, personification, monologue and dialogue, and so on) seems somewhat random, and rather too general. But this is not much of a drawback: these broad categories serve simply as slots to order the many well-chosen examples from students’ texts and personal comments. Spiro’s contribution provides a useful summary of rich classroom experience, and it can be read also as a valuable outline of literary communication, of the way we appropriate, alter, and share words which are, in one

way or another, always already there.

Dan Disney, the editor of the volume, introduces his own view of “poetry as a radical technology” in the contribution entitled “**‘Is this how it’s supposed to work?’**” which is, to my mind, one of the highlights of the book. One of the reasons for this is the thoroughgoing vigour of the language, including the theoretical passages. Some other contributors seem, now and then, to handle theoretical concepts not so much to meet a meaningful need, but in order to fulfil the scholarly duty to review the state of the art; but Disney manages to make theory work even in what is (as in most other contributions, too) primarily a pedagogical context.

One particularly valuable aspect of the essay is the way Disney re-contextualizes traditional elements of literature classes, such as the close reading of canonical texts, which he sees as “exemplary works in which histories of poetic imagination are enshrined” (p. 45). This may come as a surprise, since some passages in Disney’s introduction to the volume seem to advocate a departure from the literary canon when teaching writing. But in fact, his methodology is a sophisticated blend of traditional techniques from both literature and foreign language teaching (such as “vocabulary-building exercises”, p. 47), and elements drawn from the new paradigm of “bilinguals’ creativity”.

Disney’s brief description of one of his classes at Sogeng University (Seoul) gives an inspiring illustration of how “sometimes poems happen not only when we don’t expect them to, but when we expect they won’t.” (s. 49) This is linked with Disney’s nuanced view of self-expression: he notes that “an emergent English-language identity does not speak ‘naturalistically’.” (p. 45) He does see self-expression (in a broad sense of the word) as the ideal, but acknowledges that the gradual shift

“from silence and nothingness into drafts” (p. 46) can be quite laborious; what may help is the emphasis on “*serious* playfulness which foregrounds risk-taking, mistake-making, and coincidence” (p. 44).

Disney give three examples of poetic techniques which he uses in his classes, always grounding them in the literary tradition: the art of observation (Rilke’s *Dinggedichte*, “thing-poems”), the use of the line-break (drawing on Ezra Pound and Denise Levertov), and the use of image and figuration (haiku by Basho). Frankly, haiku are such a favourite in foreign language teaching that one might wish for a less familiar example here. Nevertheless, Disney’s three examples are valuable both pedagogically and theoretically; in particular, the passage on the line-break demonstrates how a very simple device can be put to complex uses.

The next contribution, by **Eugenia Loffredo** and **Manuela Perteghella**, introduces “**Literary translation as a creative practice in L2 writing pedagogies**”. The authors’ main argument is that “translation cannot be reduced... to just a linguistic ‘skill’, but must be understood as an experiential, transformative, explorative creative writing practice.” (p. 67) The two theoretical sections on creativity count among the less stimulating passages of the book: they are somewhat too lengthy and laborious (comprising about half of the essay), and they draw quite heavily on a single source (*Creativity and Learning in Secondary English* by Andrew McCallum). At times, they seem to be dwelling on the obvious – but also, occasionally, lapsing into oversimplifications, such as McCallum’s table outlining “the changing nature of creativity”: “Creativity in English was elitist, mystical, individual” and so on – “Creativity in English is democratic, practical, dialogic” etc. (p. 61) But there are il-

luminating insights, too: about the use of different kinds of creativity (exploratory, transformational, and combinational) in translation (p. 62), or about how “the degree of creativity can be obtained and measured against the conscious change of familiar elements.” (p. 66)

The subsequent section provides a useful checklist of different kinds of translation which can be employed in foreign language teaching. The authors stress the importance of intralingual translation: students can translate an L2 (foreign language) text into another L2 text, by changing, for instance, its dialect or sociolect (*dialect translation*) or genre (*transgeneric translation*). Other techniques include intersemiotic translation (work with drawing, photography, music, and so on), and collaborative translation, understood not as “peer review”, but as “co-writing” (p. 68–69). The ensuing descriptions of two types of creative translation workshops (live and virtual) are, somewhat unfortunately, very brief, and give the reader only a general idea of their content and drift. An interesting tool is the use of journals and logs, which help to establish a “self-reflective mood enabl[ing] the learning and refinement of one’s own writing skills.” (p. 72)

The last three essays in the volume are all deeply rooted in a particular cultural environment (Macao, Hong Kong, and Brunei Darussalam) which shapes the author’s approach.

In the essay “**Process and product, means and ends**”, **Christopher (Kit) Kelen** offers what he calls “a personal account of one teacher’s efforts to establish a Creative Writing pedagogy for non-native learners of English” at a university in Macao (p. 75). Like some other contributors, Kelen stresses the necessarily interdisciplinary nature of such an enterprise, encompassing literature, language study, translation, intercultural

understanding, and philosophy. This might seem too challenging; however, it is not meant as an enumeration of topics to be covered in the curriculum, but as a checklist of contexts to be borne in mind so that Creative Writing does not become the exclusive “prisoner of any of [these] disciplines” (p. 79). By bridging these divergent areas, Creative Writing highlights the importance of imagination (“inspiration, innovation, lateral thinking”) which, as Kelen rightly insists against popular prejudice, is part and parcel of the academy, as a necessary counterpart of critical thinking (p. 79).

The emphasis on imaginative self-expression goes hand in hand with the communicative, task-based and student-centred approach towards language learning which has been dominant in the West for several decades. However, this attitude clashes with the values of the Confucian Heritage Culture, prevailing also in Macao, such as “book learning” and “the leadership of the teacher”. (p. 80) Kelen’s brief description of whether – and how – these opposing orthodoxies can be harmonized is, at least to me, the most interesting part of his essay.

Kelen argues that, despite the obvious differences, one can also make use “make use of commonalities”, such as “deep respect for student, teacher and the process of learning” or “the centrality of texts and models” (p. 87). Admittedly, this might seem quite a low common denominator. But Kelen shows that setting off at this starting point can lead us to discover more interesting analogies – for instance, between the Confucian figure of the sage, and the active writer in the role of the Creative Writing teacher (both are seen as “exemplary models”, p. 89). Kelen also appropriately points out possible intercultural misunderstandings: when, for example, a Western teacher in a Confucian Heritage Culture classrooms misreads respect (“an

unwillingness to assume the expert position of the teacher”) as passivity (p. 87).

One would wish to learn more about such intercultural encounters, but after this section, Kelen’s essay loses focus somewhat, moving on to touch on several quite diverse topics. He briefly introduces the community publisher called Association of Stories in Macao, retells the contents of four works of fiction published by them, offers a few thoughts on the translation of Chinese poetry as a suitable way of teaching poetry writing, and presents the complete (and uncommented) texts of a bilingual (English, Chinese) poem involving self-translation by a Macao poet. The essay closes by Kelen noting the irony of the fact that “the word ‘creative’ has been hijacked by some of the most banal, authoritarian and money-driven forces the university has known.” (p. 101) Each of these passages half-opens a door without really venturing in; and though Kelen’s essay abounds in interesting observations, it is sometimes left to the reader to connect them to a whole.

Eddie Tay’s contribution “**Curriculum as cultural critique. Creative Writing pedagogy in Hong Kong**” is, to me, another highpoint of the volume. Though, as noted above, Paolo Freire’s concept of liberation is almost ubiquitous in the book, Tay’s essay is unique in providing a consistent analysis of how this concept operates amid the interplay of specific cultural, social and political forces.

In the first section, Tay introduces the complex collective identity of Hong Kong as “a nation without citizenship” (p. 106), encompassing the ironic in-betweenness of a place which “has never been in command of its sovereignty” (p. 106). The very administrative labels applied to Hong Kong hint at its paradoxical character: with the “British National (Overseas)”

passport, “one could travel anywhere, yet one has no right of abode.” (p. 106) And the current official status of Hong Kong as a “Special Administrative Region” expresses both its connection with and its distance from mainland China.

This sense of displacement is linked with cosmopolitanism, transnational mobility, and pragmatism, including the attitude towards English, which is “regarded as instrumental to academic and career prospects rather than a language that is at the heart of one’s identity,” as opposed to Cantonese and Mandarin (p. 108). Consequently, as noted by Ackbar Abbas, “it takes a certain kind of determination for someone in Hong Kong to persist in the project of writing poems in English” (quoted on p. 108).

It is at this point that Freire’s critical pedagogy, with its key elements of authenticity, autonomy, agency and dialogue, becomes relevant. For Tay and his students, playfulness is important, too. Whereas learning functional, academic English (often under the guidance of immensely well-paid private tutors) prepares one for a career in business, writing (and learning how to write) poetry gives one a sense of liberation and dissent. Tay shrewdly notes that “this is a false dichotomy on a few counts”, and points out that “creative writers in institutions of higher learning operate with a degree of irony”, fitting into (and being determined by) authoritative power structures while striving for consciousness-raising and openness (p. 113–114).

As a creative writing teacher, Tay responds to this by “externaliz[ing] the creative writing process”: rather than asking students to “express themselves”, he gives them “exercises that take them outside of themselves”(p. 115), and make use of themes taken from the culture of Hong Kong. The student poem he quotes from, with the refrain “NO MONEY NO

TALK”, provides a suggestive example of a genuine creative appropriation of those pragmatic forces which threaten creativity. Writing, for Tay, takes one “outside of oneself” in its outcomes, too: he emphasises the importance of public readings, poetry journals, and other ways which connect the writing community, and provide the best budding authors with career opportunities in the culture sector. On the whole, Tay’s excellent case study gives a multifaceted picture of creative writing in Hong Kong, while offering also a number of stimulating generalizations.

In the closing essay of the book, **Grace V. S. Chin** offers another intercultural perspective, focusing on **“Co-constructing a community of creative writers. Exploring L2 identity formations through Bruneian playwriting”**. Drawing on the theories of Lev S. Vygotsky and Michel Foucault, Chin reflects on her experience with ESL learners at the University of Brunei Darussalam. The section summarizing Foucault’s views is somewhat less helpful; for instance, the term “discourse” is so ubiquitous in the humanities that it does not seem productive to use it as a starting point of an analysis. Consequently, the whole passage is rather too general and manifesto-like (reminiscent of Dan Disney’s introduction to the volume) – identity is “a dynamic, complex, and changeable construct” (p. 123), it is “multiple, unstable and mutable, always ‘in process’” (p. 124), and so on.

Vygotsky’s views on social learning are more directly linked with the analytical part of the essay. Especially relevant is Vygotsky’s observation that “all the higher mental functions originate as actual relationships between people” (quoted on p. 122) and the consequences this has for teaching and learning; for instance, the very “learning space should be physically structured

in such a manner that it facilitates social interaction and peer collaboration among students.” (p. 122)

Chin provides a succinct outline of the Brunei culture, emphasizing its ethnic plurality (encompassing the dominant Malays, but also Chinese and indigenous groups), the importance of group identities, the ideal of social harmony, and the tension between conservative state ideology and pragmatic oil and gas economy. Another crucial aspect is Malay-English bilingualism. However, English is perceived and promoted as a purely functional tool enhancing career prospects, whereas Malay is seen as the “language of the soul” (p. 130).

This resembles the position of English in Hong Kong as described by Eddie Tay; and, like Tay’s, Chin’s teaching strives to make use of the very social forces which would seem to prevent English being used as the vehicle of creativity. Chin is the only contributor to the volume who presents a playwriting workshop. Drama is, of course, dialogic and collaborative by its very nature, and thus seems excellently suited for a sociocultural-oriented writing course. The social dimension is further enhanced by teaching techniques such as role-play, by the physical make-up of the classroom drawing on Vygotskian ideas, and also by the fact that students are encouraged “to bring food and drinks, as well as mats and cushions, to class.” (p. 132)

Consequently, the scripts written in the class employ characteristic Bruneian themes, for instance, the family with “character types such as the authoritarian parental figure, the wise father/grandfather, the gossipy wife/mother, and the obedient child.” (p. 133) Like Tay, Chin sees a socially relevant outcome as an essential part of the writing workshop: the best plays of her students are regularly staged, and a selection of plays has been published in an anthology which “represents one of the

few local publications in English” (p. 137). Chin also provides brief excerpts from dialogues produced during role-play which tellingly demonstrate code-switching (between English and Chinese, or English and Malay) and clashes of different cultural values. Moreover, they testify to the genuine joy of play, thus appropriately closing this stimulating volume of reflections on playfulness and creativity.

Thanks to the unity of approach, soundness of theoretical foundations, wealth of topics covered and sharpness of observation, *Exploring Second Language Creative Writing* provides a significant contribution to both research and teaching practice, and will undoubtedly stimulate further theoretical and pedagogical explorations in this exciting and increasingly important field.

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

RISTO NIEMI-PYNTTÄRI

Digitaalinen nykyaika on viemässä kirjoittajilta paperin pois ja antamassa näyttöpäätettä tilalle. Printin ja paperin vallitessa syntynyt luova kirjoittaminen on tempautunut mukaan digitaalisiin alustoille. Enää ei ole liioiteltua puhua uudesta kirjoittamisesta ja uudenlaisen luovuuden tarpeesta. *Creative Writing in the Digital Age*, viidentoista artikkelin kokoelma, keskittyy ansiokkaasti pedagogisiin mahdollisuuksiin joita internet, sosiaalinen media, pelit sekä tablettien ja mobiilien sovellukset tarjoavat. Mitä kaikkea kirjoittamisen luokassa voikaan tehdä? Teos ei onneksi tyydy vain lelulaatikon ihmeiden esittelyyn, vaan niiden käyttöön. Artikkeleiden ymmärtäminen ei vaadi koodaustaitoja, kirjoittamisen opettajan sekä opiskelijoiden uteliaisuus riittävät.

On yllättävää, miten vaivattomasti kirjoittamisen opiskeluun voi soveltaa sitä sosiaalisen median arsenaalia, joka on opiskelijoille jo tuttua. Opettajan tehtävä on vain suunnitella puitteet fiktiiviselle maailmalle joka elää ja kehittyy viestejä vaihtamalla. Samoin videopelien käyttö on yllättävän helppoa, peli voi luoda ryhmälle yhteisen tilan, josta kirjoittamalla voidaan vapaasti jat-

kaa mielikuvituksellisiin suuntiin. Opettajan tehtävä muuttuu: hän suunnittelee puitteita ja tilanteita, hän luo mahdollisuuksia kirjoittamisen opiskelijoiden luovalle toiminnalle.

Teoksessa keskitytään digitaalisten mahdollisuuksien luovaan käyttöön, kirjoittajien yhteistyöhön ja ennen kaikkea pedagogiikkaan: kurssien ohjaamiseen, suunnitteluun.

Teoksessa esitellään paljon uusia kirjoittamisen mahdollisuuksia luokkien ja opiskelijaryhmien ohjaamiseksi. Samalla, kun sosiaalisen median vuorovaikutteisuus on valtaamassa kirjoittamisen näyttämön, yksilöllinen kirjoittaminen oireilee. On vahinko, että yksilölliset blogit ovat jääneet teoksessa vain maininnan tasolle, ja sosiaalisesti painottuneen uuden luovuuden jyräämäksi.

Creative Writing in the Digital age -kokoelman avaa teoreettinen osa, josta varsinkin Adam Koehlerin artikkeli ”Screening subjects” on erityisen tärkeä. Hän kysyy sitä, millä tavalla digitaalinen ympäristö muuttaa ihmistä. Miten kirjoittajan subjektiviteetti muuttuu? Keskityn arviossani tähän kysymykseen.

Onhan naivia ajatella, että uusi teknologia olisi pelkkä välineiden kimara luovan ihmisen käytössä, ja että sen käyttö ei muuttaisi ihmistä mitenkään. Onko kyse muutoksista kirjoittajan roolissa, identiteetissä, vai subjektiivisessa kokemuksessa? Toisin sanoen, kuinka syvälle muutos menee.

Kun kirjoittajan sisäistämät taidot ja luovuus nähdään erottamattomana osana häntä itseään, voidaan puhua subjektiviteetista. Vaikka esimerkiksi sosiaalisessa mediassa roolit voivatkin muuttua, ja olla ulkokohtaisia, ne ovat samalla subjektiivisia kokemuksia. Samalla kirjoittamisen teknologiat ovat jo hänen sisäisen maailmansa välineitä. Jos kännykkä on osa kirjoittajan kättä, niin kuin kynä aikaisemmin, niin entä kaikki ne uudet lisäkkeet, joita kirjoittajan mieleen kasvaa kiinni?

Koehler käsittelee artikkelissaan sitä, millaisiksi kirjoittajat kehittyvät, kun siirrytään paperilta näytölle. Mihin suuntaan nämä uudet välineet ohjaavat kirjoittajaa, kun uudesta kirjoittamisesta tulee toimintaa, jossa kirjoittaja kokee olevansa ai-doimmillaan ja toteuttavansa itseään. Tämä kokemus on subjektiivinen ja kullekin omaa, mutta oppimalla muodostunut. Uuden välineistön käytön myötä muodostuu siis kirjoittajan subjektiviteetti digitaalisena aikana, se on sisäistettyä luovuutta ja taitoa mutta uudenlaista.

Kirjoittajan kehittyminen ei siis ole vapaata, vaikka se onkin hyvin omaehtoista, vallitseva teknokulttuuri suuntaa sitä. Vanha luovan kirjoittamisen ideologia ei tunnistanut tätä. Koehler kritisoi itseilmaisuuon perustuvaa luovaa kirjoittamista, ja katsoo että se on sokeaa kirjoittajan ohjailua kohtaan. Se ei tunnistanut sitä, kuinka subjektiviteetti rakentuu. Vaikka luovassa itseilmaisussa ei sellaisenaan ole mitään väärää, se voi vaalia vapauden illuusiota, irrottaa kirjoittaja suvustaan ja sosiaalisesta taustastaan. Se voi tarjota itseilmaisuuon saman, realistisen tyylin kaikille.

Kun kirjoittaminen nähdään vain itseilmaisuna, jäädään Koehlerin mukaan sokeaksi sille, millä tavalla toimintaympäristö ja konteksti ohjaavat kirjoittamista. Voidaan puhua luovuuden sumuverhosta, jonka suojassa monet muut seikat pääsevät ohjaamaan sitä, mihin suuntaan kirjoittaja on saanut kehittyä.

Digitaalisessa kulttuurissa tilanne on muuttunut, koska monet mielen teknologiat, kuten kirjoittaminen, ovat voimistuneet ja tulleet näkyviksi. Se lukemistapa ja kirjallisuus, minkä tunnemme printteinä, oireilee koko ajan, eikä se ole löytänyt paikkaansa verkkomediana. Kirjoittaminen sen sijaan on vahvistunut ja mukautunut verkkoon.

Tilanteeseen liittyvien mahdollisuuksien hahmottamiseksi Koehler tekee mielestäni oivaltavan asetelman. Hän rinnastaa digitaalisen kirjoittamisen kaksi merkkiteosta *Uncreative Writing* (Kenneth Goldsmith) sekä *Writing Machines* (Katherine M Hayles) kahteen radikaaliin kirjoittamisen pedagogiikkaa käsittelevään avaukseen.

Paul Dawson muistutti *Creative Writing and the New humanities* (2005) teoksessaan, että myös oma ääni tarvitsee välinettä, jonka myötä subjektiivista kokemusta voidaan tuoda julki. Kirjoittamisen teknologioiden sisäistäminen osaksi minuutta rinnastuu siihen, mistä joskus puhuttiin sivistyksenä. Dawson näkee luovan kirjoittamisen tulevaisuuden merkittävänä, koska tulevaisuudessa pelkkien tulkintataitojen lisäksi kielen kanssa toimiminen tulee entistä tärkeämmäksi. Siinä missä kirjallisuustiede on keskittynyt tekstien tulkintaan, kirjoittamisen opiskelijoilla kielimateriaalin kanssa työskentely on noussut vahvaan asemaan. Kirjoittajille kielen materiaalisuus ei ole vain tulkittavaa vaan olennaisesti jotain työstettävää.

Kielen materiaalisuus oli keskeistä Kenneth Goldsmithin kohutussa *Uncreative Writing: Managing Language in the Digital Age* (2011) teoksessa. Hän väitti, että digitaaliselle ajalle ominainen runous nousee nimenomaan kielen materiaalisuudesta. Löydettyjen tekstien käytössä ei ole lainkaan mukana kirjoittavaa subjektiä vaan pelkästään kielen käsittely. Kun tekstiotteita valikoidaan, kopioidaan ja muokataan, kirjoittaja kehittyy kieliaineksen tuntijana. Näin kirjoittava subjekti löytää paikkansa kielellisten materiaalien kanssa työskentelijänä. Koehler omaksuu tämän ajatuksen, ja katsoo että tulevaisuuden kirjoittajien tulee oppia erityisen sensitiiviseksi kielen materiaalisuudelle.

Toki kielellisen aineksen kanssa työskentely on kuulunut jollain tavalla aina kirjoittamisen opiskeluun. Kun luovan kir-

joittamisen työpajoissa on lähiluettu tekstejä, ja on tarkasteltu kielen nyansseja ja toimintaa, on jo toimittu kielen materiaalisuuden parissa. Usein työpajan ongelma onkin ollut kirjoittajien taipumus keskittyä itseilmaisuuun, omaan tekstiin, intention ja oman sanoman välittymiseen. Askel kielelliseen sensitiivisyyteen onkin tapahtunut toisten tekstien lukemisen myötä.

Goldsmithin teesit kielen materiaalisuuden esiin nostamisesta luovuuden sijaan saa keskeiset virikkeensä Tim Mayersin (*re*)*Writing Craft* (2005) teoksesta, joka keskittyy luovan kirjoittamisen pedagogiikkaan. Mayersin esittämä malli, luonnosten uudestaan kirjoittaminen, ohjaa kirjoittamisen opiskelijat tunnistamaan omat tekstinsä, kuinka ne ovat myös sosiaalisen kontekstin kirjoittamia. Sensitiivisyys kielen muille kuin itseilmaisuuun liittyville seikoille voi siis lähteä omien tekstien lukutaidon harjoittelusta.

Uusi kielellinen sensitiivisyys aukeaa Koehlerin mukaan myös monimediaiseen suuntaan. Koska luova kirjoittaminen on aisteja käyttävää, se on jo samalla alueella kuin esimerkiksi visuaalinen media. Visuaalisuus kuuluu kirjoittamiseen, se ei ole ulkokohtaista kuvituksen lisäämistä. Aistivan kirjoittamisen juurille palaaminen yhdistettynä monimediaisuuteen merkitsee aistimiskyvyn laajentamista, kuten N Katherine Heyles ajatteli.

Koehlerille läheinen teos on varhainen Haylesin *Writing Machines* (2002), jossa monimediainen kirjoittaminen on luonteva tapa ilmaista ja kertoa. Haylesin huomio on uudensubjektissa, jolle monimediaisuus merkitsee aistimisen laajentamista. Hayles on klassikko kutsuessaan uuden kirjoittamisen välineillä aistivaa subjektia kyborgiksi.

Ihmisen ja koneen yhdistelmänä kyborgi on kärjistetyin ilmaus uudesta kirjoittajasta, jolle on luontevaa kirjoittaa moni-

mediaisesti. Nykyään tätä käsitystä on epäilty ja väitetty, että medioituminen ei ole sama asia kuin aistimisen laajentuminen. Huono mediavälitteinen havaitseminen ei merkitse muuta kuin rajautumista digitaaliseen todellisuuteen, välittömän ilmiömaailman aistiminen ei ehkä laajenekaan vaan kapeutuu, toisin kuin Heyles oletti.

Hayles luo rohkean näkymän kirjoittajan subjektiviteetin rakentumiseen, ja luovuudella on siinä osansa aistimisen kapeutumisen uhkaa vastaan. Kirjoittajista on tulossa sekä kyborgeja, että luovia tekijöitä. Koehler jakaa tämän käsityksen. Siksi hän puhuu luovuuden mahdollisuuksista, vaikka arvostaa myös ns. ”epäluovaa kirjoittamista”. Monimediaiseksi kirjoittajaksi kehittyvän subjektin on tarpeen olla luova, lisäksi hänen täytyy selvästikin toimia nopeammin kuin perinteinen joutilaisuudesta ammentava luova tekijä. Digitaalisen kulttuurin sisältää vaatimuksen nopeaan ja luovaan yhdistelyyn, hidas käsityömäinen luovuus jää vähemmälle.

Digitaalisen ajan subjektiviteetti mukailee aiempaa enemmän myös kirjailijan muuttuvia rooleja. Aiemmin kirjailijan identiteetti rinnastui teoksiin, nyt sen rinnalle on tullut online-läsnäolo. Janelle Asdsit jatkaa kiinnostavalla tavalla Koehlerin artikkelia käsittelemällä kirjoitustehtäviä, joissa harjaannutaan online-läsnäöloon, ja sen mukaiseen identiteettiin. Asdsitin artikkelin nimi on osuva: ”Giving an account of yourself.”

Kirjoittamisen ohjaajat edistävät huomaamattaan tiettyjä itsen kehittämisen tapoja. Se, mitä ohjaaja odottaa persoonalta, mitä kirjoittamisen tehtävissä halutaan opittavan: itseilmaisuu punoutuu ammatillisesti rajoittavia pyrkimyksiä.

Millaiset harjoitukset voivat valmentaa kirjoittajan muuntumiskykyä? Kirjoittamisen opiskelussa voidaan kehittää mo-

nenlaisia omia ääniä. Koodin vaihto -kirjoitustehtävässä on yleisesti tunnettu, opiskelijat kirjoittavat erilaisille julkaisufoorumille, harjoittelevat niiden edellyttämiä tyylejä. Adsit lisää tähän pohdintaa: mietitään, kuinka oma ääni muuttuu, kun kirjoittaja vaihtaa koodia, vaihtaa lajia ja yleisöä. Mietitään sitä, millaiseksi kirjoittaja haluaa muuttua erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

Toisessa tehtävässä hyödynnetään sinä-muotoa. Sen avulla kirjoittaja tarkastelee ulkoapäin omaa esiintymistään sosiaalisessa mediassa. Tämä on hyödyllistä, koska se mikä kirjoittajalle on subjektiivista on vastaanottajille minähenkilön ilmaisua. Tällainen tehtävä opettaa ehkä varovaisuutta. Ehkä sen vastapainona kirjoittaja voi myös harjoitella myös vapaata ilmaisua, ja fiktion keinoja luoda henkilöhahmoa. Näin hän voi muuntaa subjektiivisia kokemuksia julkisesti vaarattomaan muotoon.

Kolmannessa hyödyllisessä harjoituksessa kirjoittaja pohtii sitä, mitä seikkoja hän valikoi päivityksiinsä. Kirjoittaja voi tarkastella sitä, millaisista aiheista hän chattaa, mutta ei keskustele facebookissa. Lisäksi kirjoittaja voi pohtia omia motiivejaan ja toiveitaan, keiden hän toivoo lukevan hänen postauksiaan.

Creative Writing in the Digital Age -teoksen syvä ydin liittyy mielestäni tähän kirjoittajasubjektin muuttumiseen. Monissa artikkeleissa, joissa käsitellään kirjoittamisen pedagogiaa työpajoissa, luokkahuoneissa, verkkoryhmissä nousee esille se että uuden ajan kirjoittajan toiminta on entistä sosiaalisempaa ja yhteistyöhön perustuvaa. Kirjoittavaan subjektiin rakennetaan siis entistä enemmän sosiaalisia taitoja.

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

THE EDITORIAL BOARD OF SCRIPTUM

Juhani Ihanus, Docent, University of Helsinki poetry therapy

Päivi Kosonen, Docent, University of Turku autobiographical studies

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

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

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

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

EDITOR-IN-CHIEF:

Risto Niemi-Pynttäri, Docent, University of Jyväskylä, Poetics and social media writing

creativewritingstudies@jyu.fi