

OUTI KALLIONPÄÄ

UUDEN

KIRJOITTAMISEN

OPETUS

OSALLISTAVAA
LUOVUUTTA
VERKOSSA

SCRIPTUM CREATIVE WRITING RESEARCH JOURNAL 1/2017

ISBN 978-951-39-6948-6

SISÄLLYS

| | |
|--|----|
| Abstract | 4 |
| Esipuhe | 7 |
| | |
| 1 JOHDANTO | 11 |
| 1.1 Tutkimukseni lähtökohdista | 11 |
| 1.2 Työni teoriataustaa ja tutkimuskysymykset | 11 |
| | |
| 2 TAUSTAA | 21 |
| 2.1 Kohdista digitalisaation avaamaa yhteisöllisyyttä ja luovuutta | 21 |
| 2.1.1 Tekninen kehitys muutosagenttina | 21 |
| 2.1.2 Osallisuuden kulttuuri | 26 |
| 2.1.3 Osallisuuden kulttuurin tulevaisuus? | 33 |
| 2.2 Uudet luku- ja kirjoitustaidot | 35 |
| 2.2.1 Uusien luku- ja kirjoitustaitojen määritelmiä | 35 |
| 2.2.2 Uusien luku- ja kirjoitustaitojen kouluopetus | 40 |
| 2.2.3 Kirjoittamisen kasvava merkitys | 42 |
| 2.3 Koulukirjoittaminen Suomessa sosiaalisen median aikakaudella | 43 |
| 2.3.1 Oppilaiden kirjoitustaidot ja niiden kehittäminen | 43 |
| 2.3.2 Uudet kirjoitustaidot koulussa | 45 |
| 2.3.3 Monilukutaidon käsite | 46 |
| 2.3.4 Monilukutaito ja uudet kirjoitustaidot lukiossa | 50 |

| | |
|--|-----|
| 3 TUTKIMUKSEN TULOKSET | 56 |
| 3.1 Tutkimusartikkeleista yleisesti | 56 |
| 3.2 Artikkel 1: Uudet kirjoitustaidot merkitys- ja elämysyhteiskunnassa | 57 |
| 3.3 Artikkel 2: Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys | 63 |
| 3.4 Artikkel 3: Upper secondary school graduates' attitudes toward writing | 69 |
| 3.5 Artikkel 4: Uusien kirjoitustaitojen opetus – luovaa ja yhteisöllistä kirjoittamista osallisuuden kulttuurissa | 81 |
| 4 POHDINTAA | 94 |
| 4.1 Artikkeleiden muodostama kokonaisuus ja niiden merkitys | 94 |
| 4.2 Tutkimustulosten arviointia | 95 |
| 4.3 Luova ja yhteisöllinen verkkokirjoittaminen | 102 |
| 4.4 Katse tulevaan | 104 |
| LÄHTEET | 108 |
| 5 ALKUPERÄISET ARTIKKELIT | 120 |
| Artikkeli 1 | 121 |
| Artikkeli 2 | 154 |
| Artikkeli 3 | 190 |
| Artikkeli 4 | 191 |
| 6 SUMMARY | 225 |
| 7 TIIVISTELMÄ | 229 |

Abstract

Kallionpää, Outi

Uuden kirjoittamisen opetus – osallistavaa luovuutta verkossa

University of Jyväskylä, 2017, 232 p

The aim of this dissertation study is to describe the concept of new writing skills caused by the sociocultural change in the digitalized society. It also deals with teaching of those new skills especially in the high school context. The study consists of four separate articles. The first article frames the sociocultural change itself. Especially, it focuses on the changes in the communication practices caused by social media and the growing importance of writing caused by the change. In this changed environment, the new communication skills might be essential to manage. Especially new kinds of social and creative communication skills seems to be key skills in the society based on the interaction internet on-line communication and creative content development. In my article I call those new skills *new writing*. My second article tries to define those new writing skills especially in the school context. I reflect on the several previous researches and as a result I propose six new, separate com-

petence area: technical skills, multimodal writing skills, social skills, publicity skills, multitasking and concentration skills and creativity skills.

Because the importance of writing skills, traditional and new, will be increasing in our society, but the student's writing skills and motivation to study writing seems to be decreasing, my third article tries to out such things that would motivate the students to write and to study writing. Writing in new media environments, creative writing and also different creative and social practices seem to motivate students to write and also to study writing. New writing consists all those motivating elements.

In my last article, based on my previous results, I try to develop the pedagogical model, *participatory pedagogy*, to teach new writing, especially in the high school context. In my model, I use imagination, creativity and fiction as a motivator. In the participation pedagogy atmosphere of studying should be supporting and social and the teaching method should be based on different collaborate workshops and projects. The multimodal eTexts written by student inside the participatory pedagogy can be seen as an active promoting in society.

All my four articles share the idea that creativity and social actions are the most important factor of new writing skills needed in the participation culture of new media. That is why I suggest that creative and collaborative eWriting might be a potential method to learn those skills and also gain motivation to write and study writing.

KEYWORDS: new media, high school, social media, multiliteracies, creative writing, new literacies

AUTHOR'S ADDRESS

Outi Kallionpää
Department of Arts and Culture Studies
P.O Box 35 (D)
40014 University of Jyväskylä
Finland
outi.kallionpaa@gmail.com

SUPERVISORS

Docent Risto Niemi-Pynttari
Department of Arts and Culture Studies
University of Jyväskylä, Finland

Professor Päivi Häkkinen
Finnish Institute of Educational Research
University of Jyväskylä, Finland

REVIEWERS

Professor Sirkku Kotilainen
University of Tampere, Finland

Researcher Johanna Pentikäinen
University of Helsinki, Finland

OPPONENT

Professor Sirkku Kotilainen
University of Tampere, Finland

Esipuhe

Kirjoittamista on usein, ehkä hieman kliseisestikin, verrattu jonkinlaiseen matkaan. Oman väitöskirjaprosessini kohdalla vertaus on kuitenkin erittäin osuva. Tämä kuusivuotinen taival on ollut matka niin kirjoittamiseen, elämään kuin omaan itseenikin.

Kiitos matkalle lähtemisestä kuuluu ohjaajalleni, Jyväskylän yliopiston Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitoksen kirjoittamisen yliopistonlehtorille, Risto Niemi-Pynttärille. Hänen optimisminsa, innostuksensa ja laaja-alainen tietämyksensä ovat olleet tärkein tukeni koko työprosessin ajan. Kiitos siis sinulle Risto monipuolisesta ohjauksesta, kannustuksesta ja – aivan erityisesti – ystävydestä. Haluan kiittää myös toista ohjaajaani, Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen professoria Päivi Häkkistä. Hänen asiantuntemuksensa ja erityisesti kasvatustieteellinen osaamisensa on ollut työni edistymisen kannalta merkittävää. Lisäksi kiitän lämpimästi kirjoittamisen oppiaineen professori Tuomo Lahdelmaa. Hänen ammattitaitoinen kommentointinsa ja tinkimätön ohjauksensa tutkijaseminaarin istunnoissa ovat auttaneet minua perehtymään kirjoittamisen tutkimuksen traditioihin sekä avanneet työ-

höni uusia näkökulmia. Sydämellinen kiitos myös kirjallisuuden professori, emerita Leena Kirstinälle, jonka kannustus ja tuki valoivat uskoa tämän projektin onnistumiseen erityisesti matkani alkuvaiheilla.

On onni, jos matkaa voi taivaltaa kanssakulkijoiden rinnalla. Minulle tämä onni suotiin. Kiitos siis, arvoisat kirjoittamisen tutkijaseminaarilaiset, kaikesta vuosien varrella saamastani inhimillisyydestä, lämmöstä ja pyyteettömästä kannustuksesta. Erityisesti haluan muistaa teitä; Satu, Anni, Anne-Mari, Karoliina, Vesa, Nora, Jaana, Anne, Tarja, Tiina ja Mirka.

Ilman rahallista tukea ei tämä matka olisi ollut mahdollinen. Mitä nöyrimmin kiitän saamistani apurahoista Suomen kulttuurirahaston Hämeen maakuntarahastoa, Viestinnän tutkimussäätiötä sekä Jyväskylän yliopiston humanistista tiedekuntaa. Kiitos myös työnantajalleni Nurmijärven kunnalle, joka tarjosi mahdollisuuden jäädä kahden vuoden opintovapaalle. Työskentelytilojen tarjoamisesta haluan lausua lämpimän kiitoksen niin Infrastone Oy:n Petri Oksaselle kuin NSD Consulting Oy:n Niko Wessmanille. Kiitos myös Beckhoff Automation Oy:lle suurenmoisesta mahdollisuudesta osallistua englannin kielikurssille. Lisäksi kiitän Jyväskylän yliopistoa työskentelymahdollisuudesta luonnonkauniilla ja inspiroivalla Konneveden tutkimusasemalla. Kiitos kannustuksesta työpaikalleni Rajamäen lukiolle ja erityisesti sen rehtorille Jyrki Lihrielle, joka mahdollisti uuden kirjoittamisen pilottiprojektin käynnistämisen. Kiitos myös projektin puitteissa uuden kirjoittamisen -kurseja pitäneille Simolle ja Johannalle. Erityisesti haluan kiittää kaikkia niitä lukioiden abiturientteja, jotka antoivat kirjoittamansa esseen tämän tutkimuksen materiaaliksi.

Väitöskirjaprosessin aikana osallistuin lukuisiin seminaareihin ja konferensseihin. Näissä tilaisuuksissa tapaamani asiantuntijat ja heidän kanssaan käymäni keskustelut ovat olleet merkittävä innostuksen lähteenä ja uusien ajatusten synnyttäjänä. Kiitos siis ainakin teille; Reijo Kupiainen, Sara Routarinne, Merja Kauppinen, Mari Hankala, Kimmo Svinhuvud, Outi Oja ja Carita Kiili. Erityinen kiitos kuuluu myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetusneuvos Minna Harmaselle.

Kiitän myös työni esitarkastajia Johanna Pentikäistä ja erityisesti Sirkku Kotilaista, joka toimi myös työni vastaajattajana. Molemmilta sain kannustavien kiitosten lisäksi myös rakentavaa kritiikkiä, jonka avulla pystyin viimeistelemään pitkään jatkuneen urakkani. Erityinen kiitos kuuluu myös Elina Jokiselle, jonka arvokas palaute ja loistava väitöskirjaretriitti edistivät työni etenemistä ja antoi uskoa kirjoittamisen voimaan.

Tärkeää vastapainoa yksinäiselle kirjoittaja-arjelle ovat tuoneet monet ystäväni, tuttavani ja sukulaiseni. Kiitos siis Kirsi, Meira, Outi, Nina, Päivi, zerkut, hulvattomat työtoverit ja KPT-kerma. Aivan erityisesti haluan kuitenkin kiittää rakkaita läheisiäni: puolisoani ja elämäni rakkautta Markoa, maailman ihanimpia lapsia Lumi-Emiliaa ja Oona-Roosaa, vanhempiani Hilkkaa ja Jaakkoa sekä sisartani Hannaa sekä hänen perhettään. Te jaksoitte vielä silloinkin, kun minä en enää jaksanut. Kiitos, että olette olemassa! Ja jollei mitään oleellista unohtuisi, niin suuri kiitos myös Onni-koiralle, joka vei minut säännöllisesti kirjoittamista edistäville, virvoittaville ulkoilulenkeille.

Kun pitkä matka päättyy, on olo usein hieman tyhjä ja haikea. Entistä ei enää ole, on aika astua uuteen ja tunte-

mattomaan. Ennen kuin nyt suljen lopullisesti juuri päättyneen matkani oven, haluan vielä kerran vilkaista taakseni ja lausua mitä nöyrimmin:

Kirjoittamiselle kiitos, sain siltä paljon!

Pekingissä 22.11.2016

Outi Kallionpää

1

Johdanto

1.1 TUTKIMUKSENI LÄHTÖKOHTIA

On perjantai-ilta. Teini-ikäinen tyttäreni makailee sohvalla ja näpyttelee kännykkäänsä. Ärsyynnyn. Eikö todellakaan aurinkoisena kesäiltana ole muuta tekemistä kuin lääppiä yksinään tahraista puhelimen ruutua? Taas varmaankin joku matopeli tai mikä lie Tetris meneillään. Näkökin tuol-laisen pienen ruudun tuijottelussa menee. ”Mitä sä teet?”, kysyn muka kiinnostuneena, vaikka hyvin tiedänkin teke-misen laadun. Vastaus kuitenkin yllättää: ”Hengailen kave-reiden kanssa ja puhun.” Siirryn hämmentyneenä lähem-mäs ja kurotan itseni puhelinruudun ylle. ”Puhuminen” näyttää tarkoittavan nopeaa kirjoittamista monen yhtäai-kaisen virtuaaliläsnäolijan kanssa sekä erilaisten itse otet-tujen kuvien ja videoiden lähettämistä, vastaanottamista ja niistä keskustelemista. Hetkinen, eikö minun pitäisi olla enemmänkin kuin tyytyväinen? Tyttäreni on turvallisesti kotisohvalla, mutta viettää samalla itselleen mielekkäällä

tavalla perjantai-iltaa usean ystävänsä kanssa. Eikä siinä vielä kaikki, hän myös kirjoittaa, lukee ja tulkitsee erilaisia tekstejä sekä käyttää luovuuttaan valokuvaamalla, videoimalla ja editoimalla omia tuotoksiaan. Sen sijaan omat teiniperjantai-iltani kultaisella kahdeksankymmentäluvulla taisivat kulua lähinnä pikkukaupungin nuhruista ostoskeskusta kierrellen ja humalaisia kanssakulkijoita väistellen.

”Mutta kun nuoret eivät enää lue ja kirjoitustaidotkin ovat huonontuneet ja...” Tottapa tuokin, olen itse luki-on äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorina jo usean vuoden ajan ollut todistamassa sitä muutosta, jonka seurauksena yhä useammille kirjojen lukeminen merkitsee ylittämätöntä pakkoa ja koulukirjoittaminen tylsyyden huipentumaa. No, myönnettäköön, ei ylioppilaskokeen tekstitaidon kokeen tiukkoihin muotovaatimuksiin sidottujen vastaus tekstien opettaminenkaan kovin luovaa ja mielekästä ole, saatikka sitten niiden kirjoittaminen. Juuri eräs kokenut kollega valitteli opettajainhuoneessa, että nykynuoria saa enää motivoitua kirjoittamisen opiskeluun monipuolisella esseetsikkovalikoimalla, kannustavalla numeroarvostelulla tai edes hymypoikapatsailla. Tekstien kirjallisen laadun jatkuvasta huononemisesta ei viitsisi enää edes puhua... Ilmeisesti äidinkielen opettajien facebook-raati on taas tässäkin asiassa ehdottoman oikeilla jäljillä: ”On pakko olla niiden kirottujen älykännyköiden syy, että asiategsteissikin nuoret korvaavat hymiöillä ja englanninkielellä jopa adverbialiaalkuiset eksistentiaali-, omistus- ja tuloslauseet eikä edes possessiivisuffiksin hallitsemisesta ole enää ollut tietoa moniin vuosiin..... L.”

Unessa olen jyrkän kuilun reunalla. Tuulee. Pitelen tiukasti kiinni isoruutuisten konseptipapereiden nipusta, perintönä saadusta Ballografin punakynästä ja Nykysuomen sanakirjasta vuodelta 1967. Toisella puolella rotkoa näen molemmat tyttäreni ystävineen ja kaikki oppilaani, nykyiset ja entiset, nauramassa ja jutustelemassa keskenään. He heiluttelevat minulle innoissaan upouusia superhyperälylaitteitaan. Tuuli yltyy myrskyksi. Yritän turhaan huutaa, että tulkaa tänne, ottakaa lyijykynät ja pyyhekumit mukaanne, kirjoitetaan kiva aine, joka käsittelee tv:n supersankankareita. Ukkosen jyrähdys peittää vastauksen, mutta luulen kuulevani, ettei kukaan muka enää katso tv:tä. Painava konseptinippu antaa periksi ja antautuu kipakan puuskan tanssittavaksi, yritän tavoitella villisti lenteleviä papereita, horjahdan...Pudotessani ehdin ajatella, että onneksi sentään punakynä on yhä taskussani.

Kuilu ei ole unta, se on totta (Cope & Kalantzis 2000; Blair & Sandford 2004; Luukka ym. 2008; Kainulainen 2011; Kupiainen 2013; Jenkins ym. 2016). Tämän väitöskirjani eräänä lähtölaukauksena oli halu osallistua kuilun vastakkaisilla reunoilla olevien perinteisen koulusivistyksen ja koulua ympäröivän muuttuneen maailman välisen sillan rakentamiseen. Unesta poiketen, tosielämän kuiluun eivät kuitenkaan ole vaarassa pudota vain menneestä maailmasta tiukasti kiinni pitelevät opettajat, vaan ennen kaikkea ne oppilaat, joilla ei ole riittäviä tekstitaitovalmiuksia selviytyä muuttuneessa maailmassa (Cope & Kalantzis 2000; Blair & Sandford 2004; Lankshear & Knobel 2011; Jenkins ym. 2006; 2016). Vielä toistaiseksi, koulu ei näitä valmiuksia ole pystynyt tarjoamaan (Luukka ym. 2008; Kauppinen 2011; Harjunen & Rautopuro 2015), mutta jo lähitulevaisuudes-

sa kaikki voi olla toisin. Uskon vakaasti, että uudenaikaisesta tekstitaiteesta voi tulla osa siltaa, jota pitkin lapset ja nuoret voivat turvallisesti kulkea uusia käytäntöjä ja arvoja edustavaan, muuttuneeseen yhteiskuntaan.

Näkökulmani aiheeseen sijoittuu taustani vuoksi erityisesti suomalaisen lukiokontekstiin ja tarkemmin äidinkielen ja kirjallisuuden alaiseen kirjoittamisen opetukseen. Tähän liittyvää uusinta, laajoihin empiirisiin aineistoihin perustuvaa tutkimusta, on julkaistu *Kielitaidon kirjo* – hankkeen artikkelikokoelmassa *Lukiolaisen äidinkieli – suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (Kauppinen ym. 2011). Näissä tutkimuksissa otetaan kantaa myös koulun ja sitä ympäröivän maailman väliseen tekstikuiluun.

I.2 TYÖNI TEORIATAUSTAA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Venäläinen Lev S. Vygotski on luonut pohjaa sosiokulttuuriselle oppimiskäsitykselle. Hänen mukaansa taitojen harjaantuminen tapahtuu sosiaalisessa ja kulttuurisessa vuorovaikutuksessa siten, että yksilö sisäistää kulttuurin käyttämät työvälineet ja merkit osaksi omaa toimintaansa ja tietoisuuttaan. Hän ikään kuin keksii uudelleen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kulttuurin vaikutuspiirissä ne toiminnot ja tavat, jotka kyseinen kulttuuri on aikojen saatossa jo kehittänyt. (Vygotski 1982.) Sosiokulttuurisessa kontekstissa kaiken tiedon, taidon ja osaamisen nähdään siis syntyvän ja välittyvän yhteisöllisessä kommunikaatiossa yksilön ja yhteisöjen välillä. Tällä on merkitystä myös

erilaisten kommunikointitapojen kehittymiseen. (Säljö 2004, 16–18.)

Tästä näkökulmasta myös sosiaalista mediaa voisi vygotskilaisittain pitää uudenaikaisena, mutta silti vain uudelleen keksittyinä kommunikointitapana. Vaikka tekninen kehitys on kiistatta mahdollistanut sosiaalisen median ilmenemismuodon, voi sen perustan silti katsoa olevan syvällä ihmisen sosiaalisissa ja kulttuurisissa vuorovaikutusprosesseissa. Säljön (2004) mukaan aiempien sukupolvien kokemukset ja tiedot sisältyvät kaikkiin käyttämiimme välineisiin ja toimintoihin, jolloin hyödynnämme hyväksymme niihin kiteytyneitä kokemuksia. Kuitenkin on todettava, että viimeisen kymmenen vuoden aikana, tämä alun perin vain yhdeksi internetin infrastruktuuripäivitykseksi tarkoitettu vuorovaikutteinen web 2.0 – tekniikka eli sosiaalinen media, on mullistanut perustavanlaatuisesti niin käyttäytymistämme, arvojamme kuin koko inhimillisen todellisuutemme rakentumista. Sosiaalisen median vaikutus ulottuu tällä hetkellä jo lähes kaikille yhteiskuntamme osa-alueille taiteista talouteen. Kressin (2003) mukaan voidaan puhua jopa koko maailmanhistorian mullistavimmasta teknisestä, taloudellisesta, kulttuurisesta ja viestinnällisestä vallankumouksesta. Näistä juuri viestintä nousee eräänlaiseksi koko muutosta luonnehtivaksi sateenvarjokäsitteeksi. Kärjistäen voidaankin todeta, että lähes kaikki sosiaalisessa mediassa tapahtuva toiminta realisoituu viime kädessä joko erilaisina kommunikaatiotapoina tai monimuotoisena sisällöntuotantona. Siksi juuri kirjoittamisesta, sen yhä laajenevissa muodoissa, voi lähtökohtaisesti pitää eräänä keskeisimmistä sosiokulttuurisista ilmiöistä nyky-yhteiskunnassamme.

Väitöskirjani ensimmäinen artikkeli, *Uudet kirjoitustaidot*

merkitys- ja elämisyhteiskunnassa (Kallionpää 2016), pyrkii hahmottelemaan tätä yhteiskunnallista transformaatiota ja sen kehityssuuntaa erilaisiin tulevaisuustutkimuksen skenaarioihin pohjautuen. Artikkelini kysyy: Mitä ovat sosiokulttuuriseen muutokseen liittyvät uudet, kirjalliset viestintäkäytännöt? Mitä haasteita niihin liittyy? Sekä kuinka merkittäväksi tulevaisuustaidoksi näiden käytäntöjen hallitseminen lopulta voi nousta? Tekstissäni miellän sosiokulttuurisiin muutoksiin kytkeytyvät uudenlaiset kommunikaatio- ja sisällöntuotantotaidot laajentuneiksi kirjoitustaidoksi eli *uudeksi kirjoittamiseksi*.

Toisessa artikkelissani *Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys* (2014b) pyrin paneutumaan tarkemmin siihen, mitä nämä uudet kirjoitustaidot voisivat tarkoittaa koulukontekstiin tuotuna. Myös tämä artikkeli pohjaa sosiokulttuuriseen näkemykseen. Kupiaisen ja Sintosen (2009) mukaan modernin mediakasvatuksen voi katsoa pohjautuvan sosiokulttuuriseen medialukutaidon malliin, jonka tavoitteena on kehittää mediaan liittyviä luku- ja kirjoitustaitoja sekä mahdollistaa sitä kautta kaikkien osallistaminen digitaaliseen kulttuuriin¹. Tässä mallissa medialukutaito näyttäytyy kokonaisvaltaisena taitokokoelmana, jossa kognitiivisten taitojen lisäksi huomioidaan tunteisiin, tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyviä taitoja, sekä sosiaalisia, kulttuurisia ja luovia kompetensseja. (Kupiainen & Sintonen 2009.)

Myös kirjoittamisen kouluopetusta on hahmoteltu sosiokulttuurisen viitekehyksen avulla (esim. Ivanič 2004),

¹ Tässä on kysymys juuri aiemmin kuvaamani kuilun umpeen kuroimisesta. Näkökulmasta riippuen kuilua voi kutsua joko tekstimaailmojen väliseksi kuiluksi (esim. Luukka ym. 2008) tai digikuiluksi.

mutta käytännössä kouluopetuksen on kuitenkin katsottu painottavan lähinnä vain kielioppia, tekstien rakennetta ja oikeinkirjoitusta korostavaa mallia (esim. Luukka ym. 2008; Kauppinen ym. 2011; Harjunen & Rautopuro 2015). Kirjoittamisen tutkimuksen parissa on kuitenkin puhuttu jo useamman kymmenen vuoden ajan sekä *sosiaalisesta, kulttuurisesta* että *julkisesta käännteestä*, jotka käsittävät kirjoittamisen sosiokulttuurisen näkemyksen tavoin monitasoisena identiteettiä rakentavana, luovana ja yhteisöllisenä toimintona (Farmer 2013). Toinen artikkelini pyrkii myös perustelemaan, miksi näitä pitkälti uusien mediaympäristöjen nostamia käännteitä² kirjoittamisen ontologiassa pitäisi huomioida myös kouluopetuksessa. Pääkysymyksekseni nouseekin, mitä oikeastaan ovat nämä kirjoittamisen käsitettä laajentavat piirteet, joita voidaan siis kutsua myös uusiksi kirjoitustaidoiksi

Kolmas artikkelini, kasvatustieteellisessä kongressijulkaisussa julkaistu *Upper secondary school graduates' attitudes toward writing* (2014a) puolestaan luotaa katseensa kuilun toiselle reunalle; koulukirjoittamisen nykytodellisuuteen lukio-opiskelijoiden näkökulmasta. Nuorten kirjoitustaidot, erityisesti poikien, huononevat vuosi vuodelta mutta toisaalta kirjoitustaidon, erityisesti laajentuneen sellaisen, merkitys on koko ajan kasvamassa (Lappalainen 2004; Lappalainen 2008; Lappalainen 2011; Brandt 2009, 55). Lappalaisen (2004; 2008; 2011) mukaan kirjoitustaidot ovat yhteydessä myös kirjoittamisen opiskelun mielekkyyteen. Empiiriseen aineistoon perustuen pyrin artikkelissani selvittämään, miten koulun kirjoittamisen opetuksesta voisi

2 Käännteet voi hahmottaa myös aiemmin mainitsemiksi muutokseksi ihmisten viestintäkäytännöissä tai uusiksi tekstitaidoiksi

tehdä mielekkäämpää ja mitkä ovat niitä seikkoja, jotka innostavat oppilaita kirjoittamaan. Työni tarkoituksena ei kuitenkaan ole pelkästään kartoittaa kirjoittamisen opiskelun mielekkyyttä lisääviä seikkoja, vaan erityisesti olen kiinnostunut siitä, milloin oppilaat kokevat kirjoittamisen itsessään, juuri tämän päivän sosiokulttuurisessa kontekstissa, mielekkäänä ja palkitsevana.

Mielekkyyden kokemus liittyy *sisäisen motivaation* käsitteeseen. Sisäisesti motivoitunut yksilö hakeutuu aktiivisesti tekemään mielekkäänä kokemiaan asioita. Ne ikään kuin vetävät häntä puoleensa, jolloin yksilö kokee halua heittäytyä tekemiseen riippumatta siitä, onko tarjolla minkäänlaista ulkoista palkkiota. (Martela 2014, 40.) Deci ja Ryan (2000) ovat tutkineet sisäisestä motivaatiosta syntyvää innostusta kehittämensä *itseohjautuvuusteorian* avulla. Sen mukaan sisäinen motivaatio syntyy kolmesta samanaikaisesti vaikuttavasta tekijästä; vapaaehtoisuudesta, kyvykkyydestä ja yhteenkuuluvuudesta, jotka yhdessä muodostavat toisiaan vahvistavan kehän (Deci & Ryan 2000). *Vapaaehtoisuus* tässä yhteydessä tarkoittaa ihmisen kokemusta siitä, että hän voi itse päättää tekemisestään. Se on pakotetun, tiukasti kontrolloidun ja ylhäältä päin ohjatun suorittamisen vastakohta. Vapaaehtoisuuden vallitessa ihminen kokee voivansa toteuttaa itseään luovasti ja tekeminen itsessään aiheuttaa hänelle mielihyvää. (Deci & Ryan 2000.) *Yhteenkuuluvuus* puolestaan tarkoittaa osallisuuden kokemusta. 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 ihminen pääsee toteuttamaan itseään yhdessä

muiden kanssa. Mitä enemmän ihminen puolestaan kokee positiivista osallisuutta ja pystyy toteuttamaan itseään, sitä enemmän hänellä on mahdollisuutta tuntea *kyvykkyyttä*. Kyvykkyys kiteytyy osaamisen ja aikaansaamisen kokemukseen, joka nousee sekä omien vahvuuksien tunnistamisesta että sosiaalisen ympäristön kannustuksesta. Kyvykkyiden avulla on mahdollista saavuttaa myös niin sanottu *flow-tila* silloin, kun toiminnan haastetaso on tarpeeksi korkealla, mutta ihminen kokee silti pärjäävänsä. (Deci & Ryan 2000; Martela 2014; Järvillehto 2013.) Luovuustutkimukseen keskeisesti kuuluva flow tarkoittaa syventynyttä tekemistä, jossa ajantaju katoaa, kaikki tehtävään liittymätön häviää mielestä ja ihminen on täysin uppoutunut tekemiseensä. Tätä kokemusta pidetään yleisesti yhtenä ihmiselämän suurimmista nautinnoista. Flow-teorian kehittäjä Csikszentmihályi (2008) pitää sitä jopa kaikkein optimaalisimpana olemisen tilana. (Csikszentmihályi 2008.) Kirjoittamisen kouluopetuksen kehittämistä nykyisessä sosiokulttuurisessa kontekstissa, voi siis perustella tekstimaailmojen välisen kuilun kaventamisen ja tulevaisuustaitonäkökulman lisäksi myös oppilaiden opiskelumotivaation lisäämisen tarpeella.

Neljäs artikkelini *Uusien kirjoitustaitojen opetus – luovaa ja yhteisöllistä kirjoittamista osallisuuden kulttuurissa* (Kallionpää 2015) pyrkii etsimään konkreettista mallia tämän kehitystyön tueksi; kuinka kirjoittamisen kouluopetusta voisi kehittää niin, että sekä uudet kirjoitustaidot että oppilaiden sisäinen motivaatio tulisi huomioiduksi? Artikkelini lähtee liikkeelle kirjoittamisen pedagogisen tutkimuksen piirissä yleistyneestä Ivaničnin (2004) diskurssimallista ja päättyy mediakasvatuksen sosiokulttuuristen ja kriittisten traditioiden kautta Kupiaisen ja Sintosen (2009) hahmottelemaan

osallisuuden pedagogiikkaan. Näiden teorioiden avulla pyrin artikkelissani luomaan niin kutsutun osallisuuden pedagogiikan nelikenttämallin, jonka avulla mediakasvatusta ja kirjoittamisen opetusta yhdistävää uutta kirjoittamista voisi olla mahdollista opettaa oppilaita innostavalla tavalla.

Mediakasvatuksen näkökulmasta oppilaiden sisäisen motivaation kehittämistä voi lähestyä *sosiokulttuurisen innostamisen*³ avulla. Innostamista voi pitää kasvatuksellisena toimintamuotona, jonka päämääränä on yhteiskunnan, aktiivinen kehittäminen paremmaksi. Opettajan kannalta se on myös asenne, joka sisältää sekä ammatillisen kutsumuksen että sitoutumisen. Sosiokulttuurisen innostamisen keskeisiä käsitteitä ovat yhteisöllisyys, osallistuminen, herkyminen, dialogi, luovuus ja toimintaan sitoutuminen. (Kurki 2000.) Sosiokulttuuriseen innostamiseen liittyviä ajatuksia voi löytää myös Kupiaisen ja Sintosen (2009) yhteiskunnallista toimijuutta painottavan osallisuuden pedagogiikan taustalta.

3 Sosiokulttuurisen innostamisen juuret ovat toisen maailmansodan jälkeen Ranskassa syntyneessä sosiaalipedagogisessa suuntauksessa, jota on sovellettu erityisesti koulun ulkopuolisessa nuorisotyössä. Sittemmin se on vakiintunut osaksi erityisesti kriittisiä mediakasvatussuuntauksia (Herkman 2007; Suonranta 2003).

2

Taustaa

2.1 KOHTI DIGITALISAATION AVAAMAAN
YHTEISÖLLISYYTTÄ JA LUOVUUTTA*2.1.1 Tekninen kehitys muutosagenttina*

Voi siis sanoa, että tekninen kehitys on avannut eräänlaisia mahdollisuuksien tiloja, joissa tietynlaiset jo olemassa olleet sosiokulttuuriset käytännöt ovat voineet ilmentyä ja leviää. Tämä puolestaan on johtanut laajamittaiseen tekstien tuottoprosessin muuttumiseen ja tähän liittyvien taitojen monipuolistumiseen. Vaikka aloitankin väitöskirjaani koskevan taustoituksen kuvaamalla tätä teknistä kehitystä, on näkökulmani aiheeseen juuri tuon sosiokulttuurisen muutoksen ymmärtäminen ja sitä kautta avautuvien uudenaikaisten kommunikoinnin- ja luovan tuottamisen käytäntöjen esittely. Viittaan artikkeleissani useasti erilaisiin käsitteisiin, kuten *digitaalinen tekniikka*, *uusmedia*, *web 2.0* ja *sosiaalinen media*. Keskityn siksi erityisesti avaamaan näiden käsittei-

den välisiä merkityseroja.

Nykytilaan johtanut viestintäkäytäntöjen vallankumous on pitkälti mahdollistunut 1990-luvun alussa tapahtuneen digitaalitekniikan nopean kehittymiseen ja yleistymiseen avulla (New London Group 1996; Kress 2003; Lankshear & Knobel 2011). Se on tarjonnut ikään kuin luovan leikkikentän, jossa aiemmin moniin alakulttuureihin liittyvät luovat ja sosiaaliset käytännöt ovat voineet kehittyä ja leviätä. Digitaalisuus mahdollistaa lähes rajattomasti kaikenlaisen tiedon tallentamisen, käsittelyn ja jakamisen niin kutsutun binäärijärjestelmän avulla, jossa informaatio koodataan käyttämällä vain kahta numeroa, 0 tai 1. Digitaalitekniikkaa käyttävien laitteiden, kuten tietokoneiden ja puhelinten, sekä internetin kehityksen ohella on merkillepantavaa myös erilaisten verkko- ja mobiilitekniikoiden samanaikainen kehittyminen. Nämä kaikki yhdessä ovat mahdollistaneet digitaalisen informaation nopean liikkumisen ja laaja-alaisen levittämisen. On kuitenkin huomattava, että alun perin internetiä ja sitä edeltäneitä verkkoja ei ollut tarkoitettu lainkaan vapaaseen ja laajaan käyttöön, vaan ne palvelivat lähinnä vain Yhdysvaltojen armeijaa ja myöhemmin myös yliopistoja. Internet levisi kuitenkin nopeasti yliopistomaailmassa ja sen kautta myös yritykset kiinnostuivat erityisesti sen tarjoamien sähköposti- ja tiedonsiirtomahdollisuuksista. 1990-luvulla Internet kaupallistettiin ja siirrettiin suurten operaattoreiden hoidettavaksi. Sen jälkeen se alkoi leviätä yksityisten henkilöiden käyttöön. Internetin vapaaseen leviämiseen on ollut vaikuttamassa myös kanadalaisen kulttuurifilosofin Marshall McLuhanin (1962) visio ns. *maailmankylästä*, jossa aika ja tila eivät enää rajoita yhteistä kommunikointia. (Hakkarainen 2011.)

Digitaalisuuden ja internetin voittokulku on laajentanut myös kirjoittajan mahdollisuuksia. Teksti voi bittien maailmassa olla multimodaalista, jolloin sekä kirjoitettu teksti, ääni, kuva, liikkuva kuva ja grafiikka voidaan yhdistää saumattomaksi tekstikokonaisuudeksi. Digitaalisuus mahdollistaa tekstin koostamisen myös hyperlinkkien avulla. Tällainen hyperlinkkiteksti muodostuu lineaarisen etene-
misen sijaan lukijan vapaasti navigoitavissa olevasta verk-
korakenteesta (Herrington ym. 2009, 6). Digitaalisuus ei
kuitenkaan kaikilta osin ole helpottanut kirjoittajan työtä,
sillä sekä hypertextin että lisääntyneen visuaalisuuden on
todettu lisäävän lukijan kognitiivista kuormittumista ja vai-
keuttavan tekstin ymmärtämistä (Zhu 1999; DeStefano &
LevFevre 2007).

Sekä hyperlinkit että multimodaalinen teksti ovat oleel-
linen osa *uusmediaa*, joka on eräänlainen sateenvarjokäsite
interaktiiviselle, digitaaliselle medialle. Interaktiivisuus uusme-
diassa ilmenee teknisen laitteen ja käyttäjän välillä, jolloin
käyttäjän on esimerkiksi tietokonepelissä mahdollista teh-
dä itse valintoja ja vaikuttaa näin pelin kulkuun. Usein in-
teraktiivisuus tarkoittaa myös vuorovaikutteisuutta, jolloin
käyttäjä voi median välityksellä olla yhteydessä sekä viestin
lähettäjään että toisiin käyttäjiin, kuten nykyisin sosiaalisen
median sovelluksissa. (Murray 2003; Helomaa ym. 1999.)

Alun perin termin *uusmedia* tarkoituksena oli erottautu-
minen painetusta printtimediasta ja sähköisistä viestimistä,
kuten radiosta ja tv:stä, mutta internetin yleistymisen myö-
tä uusmedia on vakiintunut tarkoittamaan lähinnä vain in-
ternet-pohjaista mediaa sekä digitaalisia pelejä. Nykyään eri
mediamuotojen erottelu ei kuitenkaan ole välttämättä edes
perusteltua, sillä mediakonvergenssiksi kutsutun ilmiön

myötä eri mediamuodot ovat sekoittuneet. Esimerkiksi radiota voi kuunnella myös internetin välityksellä ja samaa lehteä voi lukea sekä painettuna että sähköisenä verkkoversiona. Myös median käyttäjät voivat usein osallistua näiden monimediaisten sisältöjen tuottamiseen.

Tällä hetkellä merkittävä osa uusmediasta onkin niin sanottua *sosiaalista mediaa*, jonka synonyyminä pidetään usein *web 2.0* -termiä. Jälkimmäisellä viitataan kuitenkin pääasiassa vain tiettyihin internet-tekniikoihin, jotka mahdollistavat aiempaa *web 1.0* -tekniikkaa toiminnallisempien ja vuorovaikutteisempien verkkopalveluiden rakentamisen. (Pönkä 2014, 34) Toisin sanoen, jos web 1.0 -tekniikka mahdollisti verkkosivujen yksisuuntaisen julkaisemisen lähettäjältä vastaanottajalle, niin web 2.0 mahdollistaa jatkuvan monisuuntaisen interaktiivisuuden niin lähettäjien, vastaanottajien kuin sisältöjenkin suhteen.

Itse sosiaalisen median käsite puolestaan suuntaa teknisen näkökulman sijaan enemmänkin käyttäjien väliseen vuorovaikutukseen, erilaisten sisältöjen tuottamiseen ja niiden jakamiseen (Pönkä 2014, 34). Termiä ja sen mahdollistamaa vuorovaikutusta voi käsitteellistää näitä toimintoja mahdollistavien verkkopalveluiden avulla. Lietsalan ja Sirkkusen (2008, 29) mukaan sosiaalinen media muodostuikin kuudesta erilaista sovellusympäristöstä⁴:

4 On huomattava, että nämä sovellusympäristöt ovat jatkuvassa muutoksen tilassa. Uusia sovelluksia syntyy koko ajan ja toisaalta osa ympäristöistä lopetetaan käyttäjämäärien huetessa. Suurin osa sovellusympäristöistä on kaupallisen toimijan ylläpitämiä.

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

Suomessa yleistyneen VTT:n tutkijoiden yleisemmän määritelmän (Kangas ym. 2007) mukaan sosiaalinen media puolestaan rakentuu tasaveroisesti sekä sisällöistä, yhteisöistä että teknologioista. Sen sovellukset ja palvelut perustuvat suurelta osin käyttäjyhteisön itse tuottamaan sisältöön. Pöngän (2014, 35) mukaan määritelmässä mainitut *yhteisöt* on kuitenkin syytä ymmärtää tässä yhteydessä väljästi, sillä sosiaalisen median yhteydessä syntyvät sosiaaliset rakenteet eivät useinkaan ole yhteisöjä, vaan yhteisöllisyyden tiiviys vaihtelee hyvin paljon.

Määritelmien yhteydessä on myös hyvä pohtia, tarvitaanko enää lainkaan erillistä sosiaalisen median käsitettä, sillä lähes kaikki internetsivut sisältävät nykyään sosiaalisen median elementtejä. Toisaalta on syytä myös huomata, että sosiaalinen media ei enää rajoitu vain internetiin; monia sovelluksia käytetään web-pohjaisten verkkopalveluiden sijaan yhä enemmän erilaisilla mobiililaitteiden applikaatioilla. (Pönkä 2014,36.) Tällä hetkellä nuorten suosimia sosiaalisen median sovellusympäristöjä ovatkin pääosin mobiilikäyttöiset sisällönjakosivustot, kuten *Instagram*

ja *Snapshot*, viestipalvelu *WhatsApp* sekä anonyymiuden mahdollistava kysymys- ja vastaussivusto *Ask.fm* (Palttala 2014, 20).

2.1.2 Osallisuuden kulttuuri

Kuten VTT:n määritelmä sosiaalisesta mediasta havainnollistaa, sosiaalinen media ei määrity vain uudenlaisen tekniikan ja alati muuttuvien sovellusten avulla, vaan yhtä keskeiseksi nousee siitä kumpuava yhteisöllinen toimintakulttuuri ja sisällöntuotanto. Artikkeleissani lähestyn tätä niin sanottua *some-kulttuuria* niin media-, nuoriso-, - kuin tekstitaitotutkimuksenkin alalla vakiintuneen *osallisuuden kulttuuri*-termin avulla (Esim. Urbanski 2010; Lankshear & Knobel 2011; Burgess & Green 2013; Kupiainen & Sintonen 2009; Arroyo 2013). Osallisuuden kulttuuri on myös tämän tutkimuksen keskeisiä käsitteitä. Siksi koen tärkeäksi avata sitä tässä vielä laajemmin kuin artikkeleissani teen. Täsmällisempi tarkastelu on tarpeen myös siksi, koska käsitteen merkitys on viime vuosina muuttunut ja monimutkaistunut. Myös termin luonut mediatutkija Henry Jenkins uudelleenarvioi ja tarkastelee osallisuuden kulttuurin määritelmää kriittisesti tämän hetken yhteiskunnallisessa valossa tutkijakollegoidensa Mimi Iton ja danah boydin kanssa teoksessaan *Participatory Culture in a Networked Era, a Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics* (2016).

Jenkins ym. (1992; 2006; 2016) käyttää osallisuudesta termiä *participatory*, jonka voi suomeksi kääntää myös osallistuvaksi tai osallistumiselle avoimeksi. Osallisuus on kuitenkin vakiintunut *participatory culture*-termin kään-

nökseksi mm. Kupiaisen ja Sintosen (2009) käyttämänä. Anttiroikon (2003, 16–17) mukaan osallisuuden käsite on laajempi ja toiminnallisempi kuin osallistuminen. Kyseessä onkin syvälinen, yksilön identiteettiin paikantuva kokemus tai tunne jäsenyydestä yhteisössä ja mahdollisuudesta olla vaikuttavasti mukana yhteisöllisissä tai laajemmissa yhteiskunnallisissa prosesseissa. (Anttiroiko 2003, 16.) Kiilakosken ym. (2012, 252) mukaan tärkeää on yhteisöön kuulumisen ja siinä toimimisen lisäksi myös kokemus omasta merkityksestä yhteisön jäsenenä. (Kiilakoski ym. 2012, 252.) Osallisuus liitetään vahvasti myös yksilön elämänhallintaan, voimaantumiseen ja identiteettiin, jolloin omakohtainen sitoutuminen, toiminta ja vaikuttaminen omaa elämää koskevien asioiden kulkuun sekä vastuun ottaminen seurauksista nousevat keskeisiksi (Jämsén & Pyykkönen 2014, 9).

Henry Jenkins käyttää ensimmäisen kerran osallisuuden kulttuuri -ilmausta vuonna 1992 teoksessaan *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. Teos käsittelee science fiction -fanikulttuuria ja siinä ilmenevää yhteisöllisyyttä ja kulttuurituotantoa. Jenkins (1992) määrittelee tässä yhteydessä osallisuuden kulttuuriksi tiiviin, faneista koostuvan luovan ja leikillisen yhteisön, joka ammentaa materiaalinsa kaupallisen massaviihdeteollisuuden tekstisisällöistä ja muokkaa siitä oman näköistä kulttuuria. Tämän kulttuurin tuntomerkkeinä Jenkins pitää vahvaa sitoutumista, keskinäistä tasa-arvoa, vastavuoroisuutta ja monimuotoisuuden arvostamista. Faniyhteisön jäsenillä on vahva ja jaettu näkemys luovan toimintansa päämäärästä ja sen vaikutuksista heidän hyvinvointiinsa. Tekstien uudelleen kirjoittaminen, muokkaus ja kierrättäminen yh-

teisön sisällä on Jenkinsin mukaan heille ensi sijassa erittäin merkityksellinen osallisuuden muoto. (Jenkins ym. 2016,12.) Keskeistä tässä varhaisemassa fanikulttuurissa on moniin muihin alakulttuureihin liittyen juuri kaupallisen massakulttuurin omalakinen haltuunotto, ei vain jonkin itse tekeminen tai massakulttuurin yleinen vastustus. Ballingin ja Kann-Christensenin (2013, 68) mukaan osallisuuden kulttuuri voidaankin nähdä antiteesiksi perinteiselle näkemykselle ei-käyttäjistä⁵ passiivisina yleisinä.

Mikäli osallisuuden kulttuurin keskeisimmäksi ominaisuudeksi ei käsitetä populaarin massakulttuurin omalakisista ”kaappausta ja muokkausta”, voisi myös monia aiempia nuorisokulttuureja, kuten 1950-luvun *beatnikejä*, 1960-luvun hippikulttuuria tai 1970- ja 80-lukujen *punk*-kulttuuria pitää osallisuuden kulttuurin edustajana Näille kaikille nuorten muodostamille ryhmille, kuten fanikulttuurillekin, on yhteistä vahva alakulttuuristatus sekä eräänlainen tee-se-itse -asenne. Osallisuuden kulttuurin voikin nähdä vaikiintuneita merkityksiä uudelleen määrittelevänä, omalakisena yhteisönä, jossa menestyminen ei välttämättä noudata ympäröivän yhteiskunnan kriteereitä. (Jenkins ym. 2016). Osallisuuden kulttuuri ei siis sinällään ole varsinaisesti kytköksissä fanikulttuuriin, mutta Jenkinsin (1992) voi sanoa kiteyttäneen osallisuuden kulttuurin käsitteeseen liittyvät toimintomallit fanikulttuurin avulla.

Edellisissä esimerkeissä osallisuuden kulttuureihin ei liity minkäänlaista teknistä tai uuteen mediaan liittyvää ulot-

5 Ei-käyttäjät ovat kansalaisia, joiden kulttuuriset aktiviteetit sijoittuvat muihin kuin perinteisiin institutionaalisiin tiloihin esim. kaduille, sosiaaliseen mediaan ym. (Ballin & Kann-Christensen 2013, 67).

tuvuutta. Miksi sitten juuri sosiaalinen media samaistetaan vahvasti osallisuuden kulttuurin kanssa? Jenkinsin ym. mukaan aiempi fanikulttuuri on ollut vahvasti vaikuttamassa digitaalisen kulttuurin ja sosiaalisen median käytäntöihin, sillä fanit ovat olleet hänen mukaansa uusien mediasovellusten varhaisia omaksujia ja kehittäjiä, jolloin he ovat tätä kautta siirtäneet omia toimintamallejaan internet-kulttuuriin. (Jenkins ym. 2016, 3.) Itse hän perustelee väittämäänsä siten, että osallisuus ilmenee sekä aktiivisuutena että olemisena osana jaettuja käytäntöjä ja kulttuureita ja siksi osallisuutta ei voi liittää vain jonkin teknologisen alustan käyttämiseen. Esimerkiksi YouTuben käyttämät teknologiat voivat olla interaktiivisia suunnittelultaan, mutta itsessään ne eivät ole osallistavia. Sen sijaan niiden takana vaikuttava kulttuuri on osallistava. Web 2.0 -tekniikka ei siis ole hänen mukaansa tehnyt käyttäjistään osallistuvampia, mutta se on mahdollistanut osallisuuden kulttuurin määrällisen kasvun, jolloin kulttuuriset käytännöt ovat voineet levitä. (Jenkins ym. 2016, 22.)

Jenkinsin ajatusta mukaillen, sosiaalisen median osallisuuden kulttuurin voikin siis nähdä jonkinlaisena varhaisen fani- ja nuorisokulttuurien jatkumona, joka on levinnyt kapeaa-alaisen piirin harrastuksesta kuvaamaan yhteiskunnan valtavirran käyttäytymistä. Silti olen itse taipuvainen ajattelemaan, että osallisuuden kulttuurin kehittyminen sosiaalisessa mediassa ei niin vahvasti juuri fanikulttuurin aikaansaanut ilmiö, vaan tekninen kehitys on yleisesti tarjonnut eräänlaisia mahdollisuuksien tiloja, joissa fanikulttuurin tapaiset osallistavat käytännöt ovat voineet ilmentyä ja kehittyä. Mimi Ito muistuttaa myös, että sosiaalisen median lisäksi osallisuuden kulttuurin leviämisen taustalla

vaikuttavat vahvasti myös erilaiset mobiili- ja pelikulttuurit (Jenkins ym. 2016, 140).

Väitöskirja-artikkeleissani hyödynnän laajasti Jenkinsin ym. (2006) *Confronting the Challenges of a Participatory Culture* -julkaisua. Tässä tekstissä osallisuuden kulttuuri määritellään aiempaa suppeammin, lähinnä sosiaalisen median yhteisölliseksi nuorisokulttuuriksi:

Osallisuuden kulttuuri tarkoittaa kulttuuria, jossa on subteellisen matala kynnyks taiteelliseen ilmaisuun ja kansalais-toimintaan. Se kannustaa vahvasti luomaan ja jakamaan luovia tuotoksia. Lisäksi siinä ilmenee jonkinlaista epävirallista mentorointia, jolloin kokeneet osallistujat jakavat omaa osaamistaan noviiseille. Osallisuuden kulttuurin jäsenet tuntevat myös sosiaalista yhteyttä toistensa kanssa ja uskovat, että heidän panoksellaan ja toiminnallaan on merkitystä. (Jenkins 2009, xi)

Tässä julkaisussa Jenkins ym. (2006) ei myöskään enää pidä osallisuuden kulttuuria kapea-alaisena marginaalikulttuurina, vaan näkee sen kaikkien nuorten mahdollisuutena ja oikeutena luovaan itseilmaisuun, osallisuuden kokemuksiin sekä vaikuttamismahdollisuuksiin. Artikkelissa ilmaistaan myös huoli niin sanotusta *osallisuuden kuilusta*, joka tarkoittaa, että kaikilla nuorilla ei ole tasa-arvoisia sosioekonomisia tai etnisiä mahdollisuuksia toimia osallisuuden kulttuurissa. Näiden mahdollisuuksia luomista Jenkins ym. (2006) pitää sekä formaalin kouluopetuksen että erilaisten vapaa-ajan informaalien kasvatustahojen velvollisuutena. Jenkins ym. (2006) tuleekin tässä ottaneeksi kantaa myös Prenskyn vuonna 2001 lanseeraamaan *diginatiivi*-käsitte-

seen, jonka mukaan kaikilla 1980-luvun jälkeen internetin ja sosiaalisen median maailmaan syntyneillä nuorilla olisi luontaiset taidot toimia uusissa mediaympäristöissä. Jenkinsin ym. (2006), niin kuin monen muunkin nykytutkijan mukaan (esim. Kupiainen 2013; Arroy 2013) tämä kuitenkin on vain myytti ja todellisuudessa vain murto-osalla nuorista on valmiuksia ja taitoa toimia aktiivisena osallisuuden kulttuurin jäsenenä. Tähän liittyen hän esittääkin sellaisten taitojen luettelon, joita nuorille tulisi opettaa, jotta aktiivinen osallisuus mahdollistuisi. (Jenkins ym. 2006). Tätä luetteloa käsittelemme tarkemmin kohdassa 2.3 kirjoittamisen muutosta kuvaavassa osiossa.

Aktiivisen osallisuuden mahdollistamista voi pitää myös tärkeänä tulevaisuustaitona, sillä muun muassa Jenkins ym. (2006) ennakoivat, että osallisuuden kulttuuri on todennäköisesti leviämässä nuorten nettikulttuurista laajemmalle yhteiskunnan eri osa-alueille, jolloin osallisuuden kulttuurin toimintalogiikan ymmärtämisestä ja siihen liittyvien taitojen hallinta olisi tulossa yhä merkittävämmäksi. Uusimmassa teoksessaan *Participatory Culture in a Networked Era, a Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics* (2016) Jenkins ym. todistaa tämän osittain jo tapahtuneeksi ja käsittelee laajasti osallisuuden kulttuurin vaikutuksia yhteiskunnan eri osa-alueilla.

Jenkinsin ym. (2016) mukaan osallisuuden kulttuuri ilmenee tällä hetkellä internetissä monimuotoisena hybridinä, jossa samanaikaisesti vaikuttavat useat ristiriitaiset ilmiöt ja asiat. Osallisuuden kulttuurin sateenvarjon alta löytyy esimerkiksi yhä alkuperäinen epäkaupallinen, sitoutumiseen ja sisäiseen motivaatioon perustuva yhteisöllinen alakulttuuri, mutta myös puhtaasti taloudellisiin tarkoi-

tuksiin valjastettuja koneistoja. Alkuperäinen osallisuuden kulttuuri perustui yhteisöllisyyteen mutta verkossa se on saanut samanaikaisesti yhteisöllisen toiminnan sivutuots. teena myös ääri-individualistisia piirteitä, kuten esimerkiksi henkilöbrändäys.

Toisaalta osallisuuden kulttuuri luo Jenkinsin ym. (2016) mukaan myös ennen näkemättömiä mahdollisuuksia itseilmaisuuksiin, vaikuttamiseen ja demokratiaan, mutta toisaalta näitä potentiaaleja käytetään myös vihapuheeseen, pelon kylvämiseen, väärän tiedon levitykseen ja manipulointiin. On myös merkillepantavaa, että vaikka alhainen kynnyksen osallistumiseen on avannut uudenlaisia mahdollisuuksia ilmaisuun, osallistumiseen ja vaikuttamiseen sosioekonomisesta tai etnisestä taustasta riippumatta, on se luonut myös uudenlaisia statushierarkioita ja keinoja erottautumiseen. Tämän tuloksena sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma, identiteetti ja erilaiset verkostot ovat tulleet paljon tärkeimmiksi kuin perinteinen institutionaalinen status. Paradoksaalista kyllä, toisaalta nämä näennäisesti ristiriitaiset käytännöt ovat muodostaneet myös hyvin toimivia synteesejä, kuten Mozilla-käyttäjärjestelmän luomisen, jossa vapaaehtoinen yhteisöllisyys, luovuus ja kaupallisuus toimivat kaikkia osapuolia tyydyttävänä yhdistelmänä. (Jenkins ym. 2016, 29–38.)

On kuitenkin huomattava, ettei kaikkea internetyhteisöissä tai sosiaalisen median välineillä tapahtuvaa toimintaa voi suinkaan kutsua osallisuuden kulttuuriksi, sillä osa kaupallisista toimijoista myös keskittää ja rajoittaa pääsyä kulttuurituotantoon ja tuotosten jakeluun. Osallisuuden kulttuurin leviämisen vastakohtana Jenkins ym. (2016) näkeekin tulevaisuusvision, jossa tiedon ja kulttuurin luominen kuuluisi vain tietyille eliitille, jolla olisi osallistumisen

tarvittava status ja taidot. Tämä johtaisi hänen mukaansa epä tasa-arvoiseen ja hierarkkiseen yhteiskuntaan, jossa yhä harvemmalla olisi mahdollisuus myötävaikuttaa merkityksellisesti julkisessa elämässä ja kulttuurissa sekä kokea osallisuutta (Jenkins ym. 2016, 35.) Yhteisöllisyyttä ja monimuotoista luovuutta korostavan osallisuuden kulttuurin leviämistä tulisikin Jenkinsin ym. (2016) mukaan ehdottomasti myös tietoisesti edistää. Avain tähän kehitykseen on Jenkinsin ym. mukaan sekä teknologian käyttömahdollisuuksien lisääminen että osallisuuden kulttuurissa tarvittavien taitojen opettaminen yhä laajemmille ihmisryhmille (Jenkins 2016, 214).

2.1.3 Osallisuuden kulttuurin tulevaisuus?

Myös useat tulevaisuustutkijat näkevät Jenkinsin ym. (2016) tavoin internet-tekniikan ja sen kautta avautuvat osallisuuden kulttuurin omaiset toimintamuodot jonkinlaisena tulevaisuuden yhteiskuntarakenteen perustana (Castells 2012; Heinonen ym. 2012; Himanen 2010). Castellsin (2009, 55) mukaan tulevaisuudessa suuri osa kaikista yhteiskunnan toiminnoista ja viestintä kokonaisuudessaan siirtyy verkkoon, jonka vuoksi internetin merkitys tulee korostumaan yhä enemmän. Hän näkee koko yhteiskunnan koostuvan erilaisista verkostoista, joilla ei ole yksittäistä keskusta, vaan ne ovat avoimia ja hajautettuja järjestelmiä, joissa eri solmujen tärkeys vaihtelee. Verkostojen tärkeimmät solmukohdat ovat kytkijöitä, jotka vaikuttavat viestintään ja vuorovaikutusta sääteleviin koodeihin. (Castells 2009.) Castells (2009; 2012) jakaa Jenkinsin näkemyksen

aktiivisen osallisuuden merkityksestä näissä verkostoissa, mutta näkee alati muuttuvien verkostojen koostuvan myös passiivisista jäsenistä, joilla ei yhteiskunnassa ole juuri valtaa. Jenkinsin osallisuuden kulttuuria voikin pitää idealisempina näkemyksenä tasa-arvoisesta ja demokraattisesta verkostoyhteiskuntavisiosta.

Verkostoituneen yhteiskunnan yhteydessä puhutaan usein tietynlaisesta paradigman muutoksesta, jossa ollaan siirtymässä tiedon tuotantoon, käsittelyyn ja kulutukseen perustuvasta informaatioyhteiskunnasta seuraavaan kehitysvaiheeseen. Väitöskirja-artikkelissani *Uudet kirjoitustaidot merkitys- ja elämysyhteiskunnassa* (Kallionpää 2016) pohdin tätä ajanjaksoa uusien viestintätaitojen näkökulmasta Sirkka Heinosen, Juho Ruotsalainen ja Sofi Kurjen (2012) abstrahoiman *luovan merkitys- ja elämysyhteiskunta*-hypoteesin avulla. Käsite nostaa tulevaisuusyhteiskunnan keskiöön juuri internetiympäristön ja siitä kumpuavan elämys- ja merkitystuotannon:

Netin keskeiset tulevaisuusnäkyvät ovat nettiä personoiva Web 3.0, digitaalisen sisällön jakamista edistävät ja netin infrastruktuuria kehittävät pilvipalvelut sekä Web 2.0:n eli sosiaalisen median kehitys ja etenkin sen uusyhteisöllisyyden, jakamisen yhteisluovuuden ja osallistumisen eetoksen edelleen vahvistuminen ja leviäminen kaikkialle yhteiskuntaan. Merkitys- ja elämysyhteiskunta sekä luovan talouden toinen aalto rakentuvat keskeisesti juuri näiden teknologioiden varaan. (Heinonen ym. 2012, 53).

Heinosen ym. (2012) mukaan internetin sosiaalisissa ympäristöissä tapahtuva luova sisällöntuotanto nouseekin

luovan elämys- ja merkitysyhteiskunnan taloudelliseksi päätuotantomalliksi sekä erilaisten elämän laatua kohottavien merkitysten tuottamisen välineeksi. Myös ihmisten välinen kommunikaatio nousee keskeiseksi pääomaksi. Lähes kaikki tuotantoprosessit ja arvoketjut rakentuvat yhä vahvemmin sosiaalisen median luomalle kommunikaatiolle. Näistä yksilöiden ja yhteisöjen välisistä kommunikaatioprosesseista syntyvät heidän mukaansa myös luovan elämys- ja merkitysyhteiskunnan mitattava arvontuotanto, jota kutsutaan *sisällöntuotannoksi*. (Heinonen ym. 2012.)

Tämä tulevaisuusvisio, joka pohjautuu pitkälti sosiaalisen internetin ja digitaalisen tekniikan avulla tuotettuihin sisältöihin ja kommunikaatioprosesseihin, nostaa osallisuuden kulttuurissa tarvittavat sisällöntuotanto- ja viestintätaidot Jenkinsin ym. (2006;2016) tavoin hyvin keskeisiksi tulevaisuuden avaintaidoiksi sekä taloudellisen, kulttuurisen ja yleisesti yhteiskunnallisen osallisuuden kannalta. Siksi onkin syytä avata hieman enemmän sitä, minkälaisista taidoista tässä yhteydessä voisi olla kyse.

2.2 UUDET LUKU- JA KIRJOITUSTAITOT

Uusien luku- ja kirjoitustaitojen määritelmiä

Jenkinsin ym. (2006) mukaan osallisuuden kulttuurissa tarvittavat taidot ovat uudenlaisia, viestinnällisiä taitoja, eli niin sanottuja *uusien luku- ja kirjoitustaitojen*. Näitä osallisuuden kulttuurissa tarvittavia, uudenlaisia taitoja hän kutsuu termillä *new media literacies* eli *uudet medialukutaidot*. Ne laajentavat perinteisten tekstitaitojen käsitettä ja muodostuvat

sellaisista kulttuurisista ja sosiaalista taidoista, joita tarvitaan aktiiviseen osallisuuteen uuden median ympäristöissä. Jenkins ym. (2006,4) listaa nämä taidot seuraavasti:

- **Leikki:** kyky luovaan ongelmanratkaisuun uusissa ympäristöissä
- **Performanssi:** kyky omaksua ja improvisoida vaihtoehtoisia identiteettejä ja rooleja
- **Simulointi:** kyky tulkita ja rakentaa simuloituja malleja tosielämän prosesseista
- **Omaksuminen:** kyky kierrättää ja miksata merkityksellisesti eri medioiden sisältöä
- **Monisuorittaminen:** kyky tarkastella ympäristöä, toimia ja suunnata huomiota jatkuvassa mediavirrassa
- **Hajautettu kognitio:** kyky viestiä merkityksellisesti erilaisten mentaalista kapasiteettiä laajentavien työkalujen avulla
- **Kollektiivinen älykkyys:** kyky jakaa tietoja ja työskennellä yhteistyössä toisten kanssa yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi
- **Arvostelukyky:** kyky arvioida erilaisten informaatiolähteiden luotettavuutta ja uskottavuutta
- **Transmedianavigaatio:** kyky seurata erilaisten medioiden tarinavirtaa ja informaatiota
- **Verkostoituminen:** kyky etsiä, tuottaa ja levittää sisältöjä
- **Ylittäminen:** kyky kommunikoida monimuotoisissa yhteisöissä ja kunnioittaa erilaisia näkökulmia
- **Visualisointi:** kyky tuottaa ja tulkita visuaalista informaatiota

Jenkinsin ym. (2006) listaus kattaa hyvin erilaisia ja hajanaisia uuden median ympäristössä tarvittavia taitoja, joita ei välttämättä tulisi lainkaan liittäneeksi luku- ja kirjoitustaidon käsitteeseen. Englanninkielistä luku- ja kirjoitustaitoa merkitsevää käsitettä *literacy* onkin erityisesti 1990-luvulta lähtien alettu käyttää hyvin monenlaisissa yhteyksissä, jotka viittaavat taitoon, pätevyyteen ja toimimiseen erilaisissa ympäristöissä. Voidaan esimerkiksi puhua teknisestä tai digitaalisesta luku- ja kirjoitustaidosta, jolla tarkoitetaan, että henkilö osaa käyttää sujuvasti tietokonetta tai jotakin muuta digitaalista laitetta. Lisäksi puhutaan yleisesti suullisesta-, visuaalisesta-, informaatio-, media-, matemaattisesta tai jopa emotionaalisesta luku- ja kirjoitustaidosta. Näiden uusien tekstitaitojen yhteisenä nimittäjänä voi kuitenkin pitää jonkinlaista kykyä kommunikoida ja muodostaa merkityksiä erilaisissa yhteyksissä. (Lankshear & Knobel 2011,21.) Jones-Kavalier & Flannigan (2008) puolestaan määrittelevät nämä taidot lyhyesti kyvyksi viestiä tehokkaasti ja luovasti erilaisissa konteksteissa. Tämä onkin mielestäni osuva määritelmä kuvaamaan myös osallisuuden kulttuurissa tarvittavia taitoja. Erityisesti luovuus tuntuu liittyvän vahvasti osallisuuden kulttuurissa tapahtuvaan kirjoittamiseen. Yleisesti uudenaikaisista lukutaidoista voisi todeta, että ne viittaavat aina johonkin tiettyyn sosiaaliseen kontekstiin ja siinä toimimiseen.

Tässä yhteydessä puhutaankin yleisesti niin sanotusta sosiokulttuurisesta tekstitaitotutkimuksesta (esim. Gee 1996; Lankshear & Knobel 2011). Lankshearin ja Knobelin (2011, 27–28) mukaan uusia luku- ja kirjoitustaitoja voidaan tutkimuksellisesti tarkastella kahdesta erilaisesta näkökulmasta; sekä paradigman että ontologian tasolla. Paradigman tasol-

la liikuttaessa kysymys on pitkälti luku- ja kirjoitustaitojen viitekehyksen vaihtumisesta aiemmasta psykolingvivistisestä traditiosta nykyiseen sosiokulttuuriseen. Uudessa paradigmassa tekstitaidot nähdään monimuotoisena sosiaalisena tapahtumana. Ontologisesta lähestymistavassa puolestaan keskitytään luku- ja kirjoituskäytännöissä tapahtuneisiin muutoksiin. Tätä muutosta hahmottaa Lankshearin ja Knobelin teoriassa (2011) kaksi uusien luku- ja kirjoituskäytäntöiden perusominaisuutta: *tekniikka* ja *uusi eetos*. Tekniikka kytkeytyy tässä yhteydessä digitaalisuuteen; uusien tekstitaitojen materiaallinen ympäristö koostuu tietokoneista, pikseleistä, digitaalisesta koodista, multimodaalisuudesta ja reaaliaikaisesta verkkoympäristöstä. Tämä ei kuitenkaan vielä yksin riitä tekemään muutoksesta varsinaisesti uutta, vaan tarvitaan myös uutta eetosta kuvaamaan uusien luku- ja kirjoitustaitojen sosiaalista ja toiminnallista luonnetta. Uutta eetosta voi luonnehtia interaktiivisuudeksi, osallistavaksi yhteistyöksi ja jakamiseksi. Tekstien tuottamisessa siirrytään tekijäkeskeisyydestä kohti asiantuntijuuden haajaantumista. Kaikkea tätä kannattelee tutkijoiden mukaan uusiin tekstimaailmoihin sisältyvä luovuus ja toimijoiden sisäinen motivaatio. (Lankshear & Knobel 2011, 25–27.)

Luku- ja kirjoituskäytäntöjen muutosta painottavat uusien tekstitaitojen määrittelyt ovat usein Jenkinsin ym. (2006) listauksen tapaisia luetteloita erilaisista uusista taidoista. Monesti näissä listauksissa viitataan uusiin luku- ja kirjoitustaitoihin myös eräänlaisina tulevaisuustaitoina. Tätä näkökulmaa käsittelen vielä tarkemmin kohdassa 2.3. Näihin niin sanottuihin 2000-luvun luku- ja kirjoitustaitoihin, *21. century literacies* viittaa myös yhdysvaltalaisen äidinkielen opettajien, *National Council of Teachers of English*

NTCE, julkilausuma vuodelta 2008, jossa korostetaan kirjoittajien ja lukijoiden uudenlaisia taitovaatimuksia, kuten:

- kehittää teknisten työkalujen hallintaa
- rakentaa sosiaalisia suhteita ratkaistakseen ongelmia yhteisöllisesti ja kulttuurien välisesti
- tuottaa ja jakaa informaatiota globaaleissa yhteisöissä erilaisissa yhteyksissä
- hallita, analysoida ja yhdistellä erilaisia tietovirtoja
- luoda ja tulkita multimEDIATEKSTEJÄ
- kantaa eettistä vastuuta monimuotoisissa uusmediaympäristöissä
- (NTCE 2008)

Myös Rheingold (2010) puhuu 2000-luvun luku- ja kirjoitustaidoista kiinnittäen huomionsa erityisesti sosiaalisen mediaan. Hän jakaa uusissa mediaympäristössä tarvittavat lukutaidot seuraaviin osa-alueisiin:

- huomiokyky
- osallisuus
- yhteistyö
- kriittinen kuluttaminen
- verkostoituminen

Mielenkiintoista Rheingoldin (2010) listauksessa on se, että hän ottaa huomioon sekä verkon ja että sosiaalisen median erityisesti tekstien kirjoitusympäristönä. Listaamistaan osa-alueista hän painottaa *huomiokyvyn* merkitystä suhteessa muihin taitoihin. Huomiokyky sisältää hänen mukaansa myös niin sanotut tietoisuustaidot, joiden avulla syvenytyvä

keskittyminen voi olla mahdollista myös internetin hetkessä ja kiivaassa informaatiovirrassa. Lisäksi hän nostaa tässä yhteydessä tärkeäksi tietoisien keskittymisen ja monisuorittamisen⁶ vaihtelun hallinnan. Kun Jenkins ym. (2006) korostaa erityisesti monisuorittamisen taitoa, niin Rheingold (2010) on taipuvainen pitämään tietoisuuden hallintaa tätäkin tärkeämpänä ja käyttää tässä yhteydessä jopa zen-meditaatioon viittaavaa *mindfulness*-termiä. Myöhemmin myös Jenkins ym. (2016, 110) on tullut kriittisemmäksi monisuorittamisen suhteen viitaten Stonen (2009) lausuntoon siitä, että ei ole olemassa varsinaista monisuorittamista, vaan enemmänkin jatkuva fyysisesti ja sosiaalisesti kuormittava, osittainen huomio.

2.2.2 Uusien luku- ja kirjoitustaitojen kouluopetus

Vaikka uusille luku- ja kirjoitustaidoille ei ole olemassa yhtä vakiintunutta, sisällöllistä määritelmää, ovat monet tutkijat kuitenkin sitä mieltä, että uusia luku- ja kirjoitustaitoja tulisi myös opettaa (esim. New London Group 1996; Cope & Kalantzis 2000; Jenkins ym. 2006; Kauppinen 2014). Myös Lankshear & Knobel (2011) painottavat uusien tekstitaitojen opetuksen tarpeellisuutta, vaikka suhtautuvat hieman skeptisesti formaalin koululaitoksen kykyyn opettaa nuorten vapaa-ajan tekstimaailmoille ominaisen uuden eetoksen mukaisesti. Onkin koettu ongelmaksi, että nuorten vapaa-ajan luku- ja kirjoituskäytännöt sekä koululaitoksen

⁶ Stone (2009) kutsuu blogissaan monisuorittamista ”jatkuvaaksi osittaiseksi huomioksi” ja Hayles (2007) puolestaan hyperhuomioksi.

vastaavat formaalit käytännöt poikkeavat toisistaan niin paljon (esim. Kainulainen 2011; Luukka ym. 2008; Lankshar & Knobel 2011). Tämä synnyttää osaltaan myös niin kutsuttua *digikuilua*⁷.

Digikulua on pyritty kuroma osittain umpeen myös 2000-luvun avaintaidoiksi nimettyjen listausten avulla, joita on kartoitettu useissa niin sanotuissa *21st century skills*-tutkimuksissa. Voogt ja Roblin (2010) ovat tarkastelleet näistä viittä erilaisesta teoreettisesta viitekehuksesta lähtevää avaintaitotutkimusta⁸. Näistä nousevat heidän mukaansa lähes identtisesti seuraavat tulevaisuuden avaintaidot:

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

Vaikka digitaaliset, eli uudet luku- ja kirjoitustaidot, ovat listassa erillisenä kohtana, voi niiden katsoa liittyvän suorasti tai vähintäänkin epäsuorasti lähes kaikkiin avaintaitoihin (Kallionpää 2014b). Näiden tulevaisuustaitojen ja niiden

⁷ Digikuilua terminä on nykyisin kritisoitu siitä, että se korostaa tekniikan asemaa suhteessa muihin muutoksiin esim. sosiokulttuuriin.

⁸ esim. Partnership for 21st Century Skills P21, En Gauge, Assessment and Teaching of 21st Century Skills ATCS, National Educational Technology Standards NETS/ISTE ja the National Assessment of Educational Progress NAEP

opetuksen merkitystä globaalien, taloudellisen kilpailukyvyn välineenä, korostetaan usein. Tällöin kouluopetuksen roolin voi nähdä kapeutuvan tulevaisuuden tuotantoresurssien tarjoajaksi työelämän ja talouden muuttuviin tarpeisiin (Kauppinen 2011, 375; Kemmis 2013, 19). Uusien taitojen opetusta olisi kuitenkin pystyttävä argumentoimaan myös laajemmasta viitekehuksesta, jossa korostuvat ihmisen koko elinkaaren mittaisen henkisen kasvun, elämänhallinnan ja voimaantumisen näkökulmat (Kallionpää 2014b). Tähän viitataan myös OECD:n (2012) tulevaisuustaitomääritelmässä. Siinä mainitaan perinteisten tiedollisten ja teknisten taitojen lisäksi *intrapersonaaliset taidot*, joihin liittyvät esimerkiksi luovuus, stressinsäätely ja itsehallinta. Myös Euroopan unionin tulevaisuuden avaintaitomääritelmän (2006) kulttuuriin liittyvä taitokokonaisuus sisältää laajoja elämänhallintaan ja itseilmaisuuksiin liittyviä osa-alueita, kuten esimerkiksi kyvyn ymmärtää ajatusten, tunteiden ja luovan ilmaisun merkitys omassa elämässä.

2.2.3 Kirjoittamisen kasvava merkitys

Tulevaisuustaidoista lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien taitojen voi sanoa näyttelevän merkittävää osaa. Näistä taidoista painottuvat usein kuitenkin vain kriittiseen mediatulkintaan ja uudenlaisiin lukuympäristöihin liittyvät taidot. Kuitenkin kirjoittaminen uusissa mediaympäristöissä on muuttunut toimintona jopa enemmän kuin lukeminen, samalla kuin kirjoittamisen tehtävä monitahoisena ja yhteiskunnallisen osallistumisen mahdollistavana taitopotentialina on lisääntynyt jatkuvasti (Kress 2003; Wysocki

ym. 2004; Brandt 2009, 55; Herrington ym. 2009). Uudenlaisen kirjoitustaitojen hallinnalla on tärkeä merkitys myös aktiivisen osallisuuden kokemisessa sosiaalisen median osallisuuden kulttuureissa (Kupiainen 2013; Jenkins ym. 2006; 2016, 214–215):

Osallisuuden kulttuurissa tuottamisen taidot nousevat jopa kriittisen lukemisen taitoja tärkeämmäksi, vaikka merkitykselliseen ja kokonaisvaltaiseen sitoutumiseen tarvitaan näitä molempia yhdessä osallistumisen ja sosiaalisen kytkeytymisen kanssa.

2.3 KOULUKIRJOITTAMINEN SUOMESSA SOSIAALISEN MEDIAN AIKAKAUDELLA

2.3.1 Oppilaiden kirjoitustaidot ja niiden kehittäminen

Vaikka kirjoitustaitoa voi pitää perustellusti siis merkittävänä tukevaisuustaitona, herättää koulukirjoittamisen nykytila Suomessa valitettavaa huolta. Vaikka suomalaisnuoret ovat menestyneet PISA-tutkimusten lukemistaitoa⁹ mittaavissa osioissa (Linnakylä & Sulkunen 2002, 22–29; Kupari 2004, 16–17), on kirjoitustaitojen laita toinen. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnit paljastavat, että pojista huomattavalla osalla oli heikot kirjoitustaidot ja osalla tytöistäkin vain välttävät. Asenne oppiainetta kohtaan korreloi vahvasti oppimistu-

⁹ Myös suomalaisnuorten lukutaidot, erityisesti poikien, ovat uusimpien Pisa-tutkimusten mukaan huonontuneet (esim. Arffman & Nissinen 2015).

lostojen kanssa ja se on varsinkin pojilla yleisesti kielteinen. (Lappalainen 2004; Lappalainen 2008; Lappalainen 2011.)

Myös uusin, 9.-luokkalaisten kirjoitustaitoja mittaava tutkimus (Harjunen & Rautopuro 2015, 6) osoittaa samaa kehityssuuntaa: jopa yli neljäsosaa pojista voidaan pitää heikkoina ja hieman yli puolta vain kohtalaisina kirjoittajina. Harjunen ja Rautopuro (2015,166) suosittavat, että kirjoitustaitojen parantamiseksi koulut ottaisivat käyttöön myös uusiin kirjoitustaitoihin liittyviä käytäntöjä, kuten erilaista tietojen- ja viestintätekniikkaa, oppilaiden vapaa-ajan genreen, esimerkiksi multimodaalisten tekstilajien, kirjoittamista sekä erilaisia yhteisöllisiä kirjoituskäytäntöjä.

Yleisesti kirjoitustaidon kehittymiseen liittyvät vahvasti sekä sisäinen motivaatio että myönteiset kirjoituskokemukset, jotka voivat muodostavat eräänlaisen positiivisen oppimiskehän (Poskiparta ym. 2003; Hankala ym. 2015). Tämän prosessin edistämiseksi voivat myös uudet kirjoitustaidot olla avuksi, sillä ainakin tietokoneella kirjoittamisen, multimodaalisten tekstien tuottamisen ja vapaa-ajan tekstilajien kirjoittamisen on tutkimusten mukaan todettu parantavan myös heikompien oppilaiden motivaatiota ja mielekkyyttä kirjoittamista ja sen opiskelua kohtaan (Hankala ym. 2015; Merisuo-Storm 2006; Halonen 2012; Kumpulainen ym. 2014). Nämä huomiot ovat pitkälti samansuuntaisia kuin artikkelissani *Upper secondary school graduates' attitudes toward writing* (Kallionpää 2014a).

2.3.2 Uudet kirjoitustaidot koulussa

Suomalainen koululaitos on reagoanut varsin hitaasti kirjoittamisessa tapahtuneisiin muutoksiin. Oppilaat keskittyvät yhä pitkälti käsin kirjoitettavaan ja yksin tuotettavaan perinteisiin koulutekstilajeihin. (Luukka ym. 2008; Kauppinen ym. 2011; Harjunen & Rautopuro 2015). Vuonna 2008 julkaistun äidinkielen ja vieraiden kielten perusopetusta tutkineen laajan TOLP-tutkimushankeen mukaan käytetään tekstitalito-opetuksen apuna kuitenkin jonkin verran internetsivustoja, verkko-oppimisolustoja, erilaisia vuorovaikutteisia foorumeita ja reaaliaikaisia viestintävälineitä. Tutkimuksen mukaan koulukohtaiset erot opetuksen pedagogisissa toteuttamistavoissa ja niitä ohjaavissa asenteissa ovat kuitenkin merkittäviä. Luukka ym. (2008) huomauttaa myös, että uusien mediaympäristöjen hyödyntäminen opetuskäytössä vaikuttaa olevan varsin satunnaista, eikä tutkimuksessa havaittu tavoitteellista tai systemaattista linjaa verkkoalustojen käytölle. Vaikka opettajien asenne teknologiaa kohtaan näyttäytyi tutkimuksessa varsin positiivisena, osoittautuivat opettajien tekniset taidot kuitenkin varsin rajallisiksi. Juuri tämä saattaa vaikuttaa uuden median opetuskäytön hitaaseen yleistymiseen. (Luukka ym. 2008.)

Lukiolaisten tekstikäytäntöjä tutkineen *Kielitaidon kirjo*-hankkeen (Kauppinen ym. 2011) tulokset eivät juuri poikkea TOLP-tutkimuksen huomioista. Ne osoittavat, että edes tietokoneella kirjoittaminen ei ollut ainakaan vielä vuonna 2011 vakiintunut osa lukion kirjoittamisen opetusta: yli kolmasosa tutkimukseen osallistuneista lukiolaisista ei ollut koskaan kirjoittanut äidinkielen kirjoitelmaa kou-

lussa tietokoneella (Kauppinen 2011, 354).

Viime vuosina tilanne näyttää kuitenkin selkeästi muuttuneen. Lukuisat koulut ja yksittäiset äidinkielen opettajat ovat käynnistäneet omaehtoisesti erilaisia projekteja ja luoneet uusia opetuskäytäntöjä käyttäen hyväkseen sosiaalisen median välineitä ja tieto- ja viestintäteknikkaa osana kirjoittamisen opetusta. Näitä käytäntöjä on myös jaettu ja kuvailtu esimerkiksi Äidinkielen opettajain liiton *Virke*-lehdessä. (Kallionpää 2014b.)

Myös opettajankoulutuslaitokset ovat aktivoituneet uusien luku- ja kirjoitustaitojen tutkimuksessa ja sitä kautta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainepedagogiikan kehittämisessä (Kiili, Kauppinen & Laurinen 2012; Kauppinen 2014). Oulun yliopiston Future School Research Centerin (FSR) hankkeissa (2009–2013) on puolestaan kehitetty uusia luku- ja kirjoitustaitoja muun muassa tutkimalla digitaalisen tarinankerrontaa. (Kallionpää 2014b.)

2.3.3 *Monilukutaidon käsite*

Merkittävin käynnistäjä uusien tekstitaitojen laajemmalle kouluopetukselle ovat kuitenkin uudet opetussuunnitelmat (POPS 2014 ja LOPS 2015). Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmiin on tuotu yli oppiainerajojen esiintyvä *monilukutaidon* käsite, jonka voi katsoa sisältävän myös uudet kirjoitustaidot.

Monilukutaito, *multiliteracies*, on alun perin New London Group -tutkimusryhmän jo 1990-luvulla luoma pedagoginen käsite. Ryhmän julkaisema artikkeli *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (New London Group

1996) käsittelee monilukutaidon pedagogiikkaa, jota tarvitaan heidän mukaansa yhteiskunnassa tapahtuneen, monitahoisen, erityisesti digitalisaation ja globalisaation aikaansaaman muutoksen vuoksi (kts. 2.1). Muutosta kuvaa ryhmän mielestä erityisesti sekä sosiolingvistinen diversiteetti että multimodaaliseen suunnitteluun ja näyttöruutuihin perustuva merkitysten rakentaminen. Monilukutaitopedagogiikan erityisenä tehtävänä olisi New London Groupin mukaan ”kehittää pluralismin epistemologia, joka takaa saavutettavuuden ilman, että ihmisten täytyy pyyhkiä tai jättää taakseen erilaiset subjektiviteetit.” (New London Group 1996, 72). Monilukutaidon keskeisenä ajatuksena voi siis pitää sosiokulttuurista moniarvoisuutta, jolloin jokaisella tulisi olla mahdollisuus osallistua tasa-arvoisesti yhteiskunnalliseen, taloudelliseen ja kulttuuriseen merkityksenantoon omista lähtökohdistaan käsin.

Myös tekniikan merkitys korostuu New London Groupin (1996) ajattelussa. Näyttöruutujen maailmassa tekstiä koostetaan erityisesti multimodaalisen suunnittelun avulla, jolloin eri moodeista (ääni, kuva, väri, kirjaimet ym.) koostuvat, synergisessä suhteessa toisiinsa olevat merkit, muodostavat moninaisia merkityksiä. Ruutujen avulla tapahtuva suunnittelu ei kuitenkaan ole muuttanut vain merkitysten rakentamisen tapaa, vaan ne toimivat tutkijoiden mukaan myös identiteettiemme uudelleenrakentamisen välineinä. Sosiaalinen konteksti puolestaan muuttaa näiden merkitysten tuottamisen ja muotoilun prosessia eri yhteyksissä. (New London Group 1996.)

Multimodaalisuus ei pedagogisessa mielessä tarkoita kuitenkaan vain erilaisten digitaalisten ja multimodaalisten tekstien lukemista ja kirjoittamista, vaan siihen liittyy

New London Groupin (1996) mukaan koko opetussuunnitelman uudelleen käsitteellistäminen. Siksi monilukutaito-opetuksen suunnittelun olisikin lähdeittävä peruskysymyksistä, kuten: Mitä oikeastaan on oppiminen, opetus ja käyttämämme tavoitteet ja keinot? Entä miksi opetamme niin kuin opetamme? Mitä opetamme? Miten me opetamme erilaisia oppijoita? (New London Group 1996; Boyd & Brock 2015; Kupiainen ym. 2015.)

Uudelleen käsitteellistäminen vaatii opettajalta myös sosiolingvistisen diversiteetin tunnistamista. Diversiteetti tarkoittaa tässä yhteydessä sellaista oppilaiden edustamaa moninaisuutta, jonka he väistämättä tuovat mukanaan opetustilanteeseen. Tämä moninaisuus on lähtöisin oppilaiden omista mediakäytänteistä, kielestä, kulttuurista ja sosiaalisesta taustasta. Monilukutaidon pedagogiikkaan kuuluukin pyrkimys sekä tuntee että ottaa huomioon oppilaiden taustat entistä paremmin. (New London Group 1996; Kupiainen ym. 2015.) Samaan aikaan opetuksen tulisi vahvistaa oppilaiden identiteettiä, ei vain oppijoinaan vaan kansalaisina, jotka osaavat hyödyntää multimodaalista ympäristöä ja muodostaa merkityksiä erilaisissa käytäntöyhteisöissä¹⁰ (Wenger 1998; Kupiainen ym. 2015). Nämä käytäntöyhteisöt muistuttavat Jenkinsin ym. (2006;2016) osallisuuden kulttuurin käsitettä. Kupiainen ym. (2015) toteaaakin, että käytäntöyhteisöjä voi pitää kansalaisuuden

10 Käytäntöyhteisö on Wengerin (1999) mukaan ryhmä ihmisiä, jotka jakavat tietyn taidon tai ammatillisen osaamisalueen. Se voi muodostua jäsentensä yhteisen kiinnostuksen kohteen ympärille tai se voidaan luoda erityisesti tietyn aihepiirin tiedon kokoamista ja tuottamista varten. Käytäntöyhteisön jäsenyyteen liittyy olennaisesti osaamisen ja vastuun jakaminen. Käytäntöyhteisö voi toimia kasvokkain tai erilaisten viestintävälineiden avulla.

julkisina tiloina, luovana toimintana ja yhteisöllisinä projekteina, jolloin monilukutaidon voi käsittää tähtäävän ”sosiaaliseen toimijuuteen ja muutokseen, myös koulun muutokseen ja sosiaaliseen mielikuvitukseen, jossa hahmotetaan tulevaisuutta. Se on erityisen luova prosessi, sosiaalisen tulevaisuuden ”muotoilua” *design for social futures*” (Kupiainen ym. 2015,20).

New London Group (1996) puhuikin monilukutaidon pedagogisesta *design-mallista*, joka sisältää neljä peruslähtökohtaa:

1. paikantuneen käytännön (*situated practice*)
2. avoimen opetuksen (*overt instruction*)
3. kriittisen analyysin (*critical framing*)
4. muuttuneen käytännön (*transformed practice*)

Paikantunut käytäntö korostaa oppilaiden omaa elämismailmaa opetuksen lähtökohtana. *Avoim opetus* puolestaan velvoittaa opettajan huomiomaan jokaisen oppilaan yksilöllisenä, oman sosiolingvistisen taustansa tuotoksena. *Kriittinen analyysi* taas korostaa opettajan roolia toimia oppimisympäristön suunnittelijana sekä tekstien kriittisen ja käsitteellisen tutkimisen mahdollistajana. *Muuttunut käytäntö* viittaa puolestaan tekstien multimodaaliseen ja moniympäristöiseen tuottamiseen, jossa opettaja ohjaa oppilasta tuottamaan uudenlaisia merkityksiä ja käyttämään erilaisia merkitysresursseja. Mallin tavoitteena on, että oppilas pystyisi soveltamaan uutta oppimaansa omaa arvo maailmaansa vastaavasti ja näkisi maailman uudesta näkökulmasta. Oppimisen perimmäisenä tarkoituksena olisikin mallin mukaan sekä tuottaa yhteiskunnallista muutosta

että halua muuttaa maailmaa. (New London Group 1996.)

Tämä monilukutaitoon keskeisesti kuuluva tasa-arvon, suvaitsevaisuuden ja maailman muuttamisen tavoite ei kuitenkaan ole Suomessa käytävässä opetussuunnitelmakeskustelussa juuri päässyt esille, vaan ennemminkin on keskitytty monilukutaidon tekniikkaan ja multimodaalisuuteen liittyviin ulottuvuuksiin. On totta, että New London Groupin (1996) kunnianhimoista monilukutaitopedagogiikkaa voinee myös pitää enemmän ideaalina teoriana kuin selkeänä käytännön ohjeistuksena. Ehkä myös tämän vuoksi monilukutaidon käsitettä onkin uudelleen muotoiltu useasti viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana (esim. Tyner 1998; Cope & Kalantz 2000; Anstey & Bull 2006). Suomalaisessa kontekstissa Luukka (2013) on määritellyt monilukutaidon ”tekstuaalisten käytänteiden hallinnaksi, johon kuuluu taito käyttää, tulkita ja tuottaa monimodaalisia tekstejä erilaisissa monimediaisissa, tilanne- ja kulttuurisidonnaisissa toimintaympäristöissä tiedollisia ja sosiaalisia tarpeita varten.”

2.3.4 Monilukutaito ja uudet kirjoitustaidot lukiossa

Voikin olla, että uusien kirjoitustaitojen opetuksen kannalta monilukutaito voi olla liian laaja-alainen, monimutkainen ja osittain myös epämääräinen käsite opetuksen perustaksi. Olisiko kenties konkreettisempaa puhua esimerkiksi Jenkinsin ym. (2006) tavoin *uusista mediatekstitaidoista*. Ne voi hahmottaa monilukutaitoa yksinkertaisemmin perinteisiä luku- ja kirjoitustaitoja täydentävinä taitoina ja uudenaikaisina sosiokulttuurisina käytäntöinä erilaisissa mediaym-

päristöissä. Monilukutaito näyttäytyykin lukion uudessa opetussuunnitelmassa (LOPS2015), ainakin kaikkia oppiaineita koskevassa yleisessä osiossa, etupäässä jonkinlaisena mediataitona:

Monilukutaito ja mediat

Aihekokonaisuus syventää opiskelijoiden ymmärrystä monilukutaidosta ja medioista sekä niiden keskeisestä asemasta ja merkityksestä ihmisenä kasvamiselle ja kulttuurille. Monilukutaidolla tarkoitetaan taitoja tulkita, tuottaa ja arvottaa tekstejä eri muodoissa ja konteksteissa. Medialukutaito on osa monilukutaitoa. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen tekstikäsitukseen, jonka mukaan tekstit ovat sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen tai kineesteettisten symbolijärjestelmien tai niiden yhdistelmien muodostamia kokonaisuuksia. Monilukutaito tukee ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymistä sekä syventää kriittistä lukutaitoa ja kielitietoisuutta. Erilaiset lukutaidot kehittyvät kaikessa opetuksessa ja kaikissa oppiaineissa.

Tavoitteena on, että opiskelija

- syventää ja kehittää monilukutaitoaan, erityisesti monimuotoisten tekstien tulkintaa, tuottamista ja arvioimista
- syventää käsitystään eri tieteen- ja taiteenalojen kielten merkityksestä opiskelussa ja työelämässä
- harjaantuu hakemaan, valitsemaan, käyttämään ja jakamaan monenlaisia tekstiaineistoja tiedonhankinnassa ja opiskelussa
- syventää vuorovaikutus- ja vaikuttamistaitojaan kehittämällä yhteisen mediatuottamisen osaamistaan yhdessä muiden kanssa eri viestintäympäristöissä ja eri

välinein

- harjaantuu mediakriittisyyteen perehtymällä medioiden toimintaan vaikuttaviin yhteiskunnallisiin, taloudellisiin ja kulttuurisiin tekijöihin
- tuntee tekijänoikeuksia ja sananvapautta koskevia keskeisiä normeja sekä osaa analysoida medioihin liittyviä eettisiä ja esteettisiä kysymyksiä
- osaa käyttää monilukutaitoa ja medioita itseilmaisussa ja vuorovaikutuksessa sekä toimia vastuullisesti sisällön tuottajana, käyttäjänä ja jakajana.

Opiskelijoiden monilukutaidon kehittymistä tukee oppiaineiden välinen yhteistyö, opiskelu monipuolisissa opiske- luympäristöissä, opiskelijoiden omien ideoiden ja toiminta- ympäristöjen hyödyntäminen sekä yhteistyö esimerkiksi medioiden, kirjastojen sekä tutkimus- ja kulttuurilaitosten kanssa. Opiskelijat oppivat erilaisia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä mediassa toimimisen tapoja esimerkiksi osallistumalla mediamateriaalin laatimiseen. Lukion tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön suunnitelma voi tukea aihekokonaisuuden toteutusta. (LOPS 2015, 36)

Opetussuunnitelman yleisessä osiossa korostetaan monilukutaidon olevan erityisesti tekstien multimodaalisuutta ja mediatekstien kriittistä tulkintaa. Myös osallisuuden kulttuurille ominaiset toimintatavat, kuten yhteisöllisyys ja itseilmaisuus on mainittu monilukutaidon yhteydessä, samoin sosiolingvistiseen diversiteettiin kuuluva kielitietoisuus ja oppilaiden omien lähtökohtien hyödyntäminen löytyy suunnitelmatekstistä. Toisaalta juuri monet design-malliin oleellisesti liittyvät toimintatavat, kuten ”muuttunut käytäntö” ja ”maailman muuttaminen” ei tule tekstissä lain-

kaan ilmi.

Monilukutaitojattelu on laajentanut jonkin verran myös lukion äidinkielen ja kirjallisuuden ainekohtaista opetussuunnitelmaa sekä nostanut uusien kirjoitustaitojen asemaa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma toteaa opetuksen tavoitteiden kohdalla monilukutaidosta yleisesti seuraavaa: ”syventää monilukutaitoaan siten, että hän osaa eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä ja tekstikokonaisuuksia tietoisena niiden tavoitteista ja konteksteista” (LOPS 2015, 39). Uusien kirjoitustaitojen opetukseen voi katsoa liittyvän myös seuraavat opetussuunnitelman tavoitteet: (LOPS 2015, 39):

- ”ymmärtää ja noudattaa tekijänoikeuksia ja käyttää lähteitä oikein”
- ”osaa hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa monipuolisesti kaikilla oppimäärän osa-alueilla sekä ymmärtää digitaalisuuden vaikutuksia kieleen, teksteihin ja vuorovaikutukseen”
- ”laajentaa yleissivistystään, mielikuvitustaan ja eläytymiskykyään ja rakentaa maailmankuvaansa ja identiteettiään”
- ”monipuolistaa vuorovaikutusosaamistaan”

Äidinkielen ja kirjallisuuden ensimmäisen lukiokurssin, ÄI1-kurssin, tavoitteissa tekstejä ohjeistetaan hahmottamaan yhteisöllisenä ilmiönä ja merkityksiä rakentavina kokonaisuuksina. Suunnitelmatekstissä korostetaan myös tekstilajien monipuolisuutta ja erityisesti mainitaan mediatekstit. Myös käsitystä kirjoittamisesta ohjeistetaan monipuolistamaan. (LOPS 2015, 40.)

Joidenkin kurssien, kuten ÄI2 tai ÄI3, kuvauksissa on kuitenkin sekä monilukutaitoon, medialukutaitoon että uusiin kirjoitustaitoihin liittyvät sisällöt ja tavoitteet jätetty kokonaan erikseen mainitsematta (LOPS, 41-21). Itse olisin toivonut, että kurssikohtaiset opetussuunnitelmatekstit olisivat yksityiskohtaisemmin ohjeistaneet esimerkiksi multimodaaliseen ja yhteisölliseen kirjoittamiseen. Myös kirjoitusprosessia olisi voinut käsitellä laajemmin kuin vain aineistopohjaisen asiategstin kirjoittamisen kautta.

Vaikka suunnitelmatekstissä yleisesti ohjeistetaan tuotamaan monipuolisia tekstilajeja, näyttäytyy lukiokirjoittaminen uuden opetussuunnitelman kurssikohtaisella tasolla keskittyvän yhä etupäässä perinteisiin asiakirjoittamisen genreihin. Kirjoittaminen hahmotetaan pitkälti myös yksilöllisenä taitona ja suorituksena, jota voidaan kehittää tekstien rakenteita, kirjoitusprosessia ja kognitiivisia taitoja harjoittamalla. New London Groupin (1996) monilukutaidon pedagogiikka sen sijaan käsittää kirjoittamisen lähes päinvastaisena; laaja-alaisesti sosiaalisena, luovana ja vaikuttamaan pyrkivänä käytäntönä.

Vaikka opetussuunnitelmaan onkin poimittu monia tärkeitä monilukutaitoon ja uusiin kirjoitustaitoihin liittyviä elementtejä, eivät ne näin yleisellä tasolla ja hajanaisesti ilmaistuna vielä tarjoa kovinkaan selkeää mallia siihen, kuinka kirjoittamisen opetusta voisi kehittää vastaamaan paremmin nykypäivän sosiokulttuurista todellisuutta ja sen asettamia haasteita. Näksisin tämän kehitystyön kuitenkin oleelliseksi myös muiden oppiaineiden kannalta, sillä kirjoittamisen taidolla on erittäin tärkeä välineellinen rooli kaikessa opiskelussa. Monilukutaidon opetusta onkin siksi myös opetussuunnitelmatasolla laajennettu kos-

kemaan kaikkia oppiaineita. Kuitenkin, vaikka esimerkiksi yhteisöllisiä ja multimodaalisia tekstejä kirjoitettaisiin eri oppiaineiden puitteissa, on äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tärkeänä tehtävänä varsinaisesti juuri ”opettaa” myös näiden uusien tekstien kirjoittamista. Äidinkielen ja kirjallisuuden monilukutaito-opetus voisikin olla vastauksena ensi sijassa esimerkiksi sellaisiin kysymyksiin kuin:

- Miten tekstejä voidaan tuottaa yhteisöllisessä kirjoitusprosessissa?
- Mikä on tekstin asema multimodaalisissa tekstikonaisuuksissa suhteessa visuaalisiin ja auditiivisiin elementteihin?
- Millaiseksi ruudulta luettava hyperlinkkiteksti tulisi muotoilla?
- Kuinka multimodaalista kirjoittamista voi lähestyä luovana prosessina?

3

Tutkimuksen tulokset

3.1 TUTKIMUSARTIKKELEISTA YLEISESTI

Väitöskirjatutkimukseni koostuu neljästä vertaisarvioidusta artikkelista, jotka on julkaistu eri alojen tieteellisissä lehdissä, konferenssiantologiassa sekä kokoelmateoksessa. Kolmas, englanninkielellä julkaistu artikkeli, perustuu empiiriseen aineistoon. Kolme muuta artikkelia puolestaan pohjautuvat runsaslukaiseen, monitieteelliseen teoriakirjallisuuteen sekä niissä esiteltyjen tutkimustulosten avulla kehitelyihin ajatuskulkuihin ja johtopäätöksiin. Artikkeleissani liikun laajasti kasvatustieteen, mediatutkimuksen, kirjoittamisen tutkimuksen, tekstitaitotutkimuksen sekä tulevaisuustutkimuksen alueilla. Tutkimusaineistoni avulla olen ensinnäkin pyrkinyt kontekstualisoimaan uusien kirjoitustaitojen sosiokulttuurista maastoa, määrittelemään uusia kirjoitustaitoja koulun, erityisesti lukio-opetuksen, näkökulmasta sekä pohtimaan pedagogisia lähtökohtia uusien kirjoitustaitojen opetukselle. Seuraavaksi esittelen

kaikki neljä artikkeliani ja niiden keskeiset tutkimustulokset siinä järjestyksessä, kun ne muodostavat väitöskirjatutkimukseni rungon. Tämän jälkeen pohdin vielä kriittisesti artikkeleissani esiin nostamiani seikkoja sekä tarkennan niihin liittyviä tutkimustuloksia.

3.2 ARTIKKELI I: UUDET KIRJOITUSTAITOT MERKITYS- JA ELÄMYSYHTEISKUNNASSA

Aloitusartikkelissani *Uudet kirjoitustaidot merkitys- ja elämysyhteiskunnassa* (Kallionpää 2016) tarkastelen sosiaalisen median avaamaa viestintäkulttuurin muutosta sekä siihen liittyvien, laajentuneiden kirjoitustaitojen merkitystä lähitulevaisuuden kontekstissa. Artikkelini lähtee oletuksesta, että tulevaisuuden yhteiskunnan toimintamalli ja siihen kytkeytyvä eetos tulee rakentumaan pitkälti internetin virtuaalisten verkostojen varaan (esim. Heinonen ym. 2012; Castells 2009; Himanen 2010; Jenkins ym. 2016). Tästä on seurauksena pitkälti samanlaisia sosiaalisten käytäntöjen ja arvojen muutoksia kuin Jenkinsin ym. (2016) kuvaamassa *osallisuuden kulttuurissa*. Voisi jopa väittää, että osallisuuden kulttuuri abstrahoi sitä viestinnällistä todellisuutta, joka vallitsee verkkoyhteiskunnassa. Jenkins ym. (2006; 2016) uskoo, että osallisuuden kulttuuri tulee levitämään ainakin länsimaisen verkostoyhteiskunnan eri osa alueille sen johtavaksi toimintomalliksi. Toisaalta en halua artikkelissani kuitenkaan liikaa kiinnittyä osallisuuden kulttuurin sitteeseen, sillä internetin jatkuva kehitys tulee todennäköisesti luomaan myös paljon sellaisia uusia käytäntöjä, jotka eivät enää mahdu osallisuuden kulttuurin ydinajatuksen.

Artikkelissani kuvaan aluksi kehityslinjoja, joiden avulla informaatioyhteiskunnan jälkeistä, internetin ja sosiaalisen median hallitsemaa aikakautta on pyritty ymmärtämään. Näitä malleja on hahmoteltu 1990-luvulta lähtien monenlaisista lähtökohdista käsin. Internetaikakauden kynnyksellä Pine ja Gilmore (1998) esittelivät *elämystalouden* käsitteen. Heidän mukaansa olemme matkalla kohti yhteiskunnallista siirtymää, jossa materiaan perustuva kaupallisuus korvautuu elämyseskeisellä sisällöntuotannolla. Elämystaloudessa kuluttajalle tarjotaan sellaisia virtuaalisia ja tosielämän kokemuksia, jotka pyrkivät luomaan yksilöllisiä merkityksiä hänen elämäänsä.

Informaatioyhteiskunnan jälkeisen kapitalismin muotoutumista elämishakuiseksi, mutta aiempaa pehmeämpiä arvoja korostavaksi kulutusyhteiskunnaksi, käsittelee myös tanskalainen Rolf Jensen (1999). Hän laajentaa elämystalouden käsitettä kokonaiseksi elämisyhteiskunnaksi. Jensenin elämisyhteiskunta on unelmayhteiskunta, joka ei varsinaisesti sijaitse fyysisessä todellisuudessa, vaan ihmisten ajatuksissa ja unelmissa, jotka puolestaan realisoituvat erilaisina elämyksinä sekä todellisessa että verkkomaailmassa. Jensenille elämisyhteiskunta merkitsee toteutunutta utopiasia, *unelmayhteiskuntaa*, jonka ensisijaisena päämääränä on tarjota monipuolisia potentiaaleja yksilön luovuuteen ja itsetoteutukseen. (Jensen 1999, 24.)

Kun elämisyhteiskunta-ajatukset ovat levinneet laajemmin, on länsimaisessa keskustelussa kytketty yhä useammin ajatus luovuuden kasvavasta merkityksestä myös taloudelle (Hienonen 2011). Esimerkiksi Richard Florida (2005) korostaa luovuuden merkitystä sekä taloudellisen kasvun että kilpailukyvyn näkökulmasta. Hänen mukaansa talouskas-

vua toteuttava *luova luokka* hakeutuu alueille, joissa on saatavissa sekä elämystalouden tarjoamia individualistisia elämyksiä mutta myös usein kulttuuriin ja taiteisiin liittyviä autenttisia ja osallistavia kokemuksia.

Tulevaisuuden tutkijat ovatkin siirtyneet viime vuosina sosiaalisen median vanavedessä yksilökeskeistä ajattelumaailmaa korostavista elämisyhteiskuntautopioista yhä vahvemmin osallisuutta ja yhteisöllisyyttä painottaviin yhteiskuntamalleihin. Näistä vahvaa kannatusta on saanut esimerkiksi *merkitysyhteiskunnan* käsite, jonka mukaan teknologia mahdollistaa ihmisen osallistamisen erilaisten yhteisöllisten rajapintojen, erityisesti sosiaalisen median avulla. (Hienonen 2011.) Merkitysyhteiskunta ei kuitenkaan ole vain kollektiivinen utopia, vaan yksilön merkitys säilyy siinä vahvana yhteisöllisyys Himasen (2010) mukaan merkitysyhteiskunta tähtää arvokkaamman ja inhimillisemmän elämän rakentamiseen, jolloin jokainen voi myös elämisyhteiskunnan ihanteiden tavoin toteuttaa omaa ainutlaatuisuuttaan.

Edellä kuvatut yhteiskuntakehitystä ennakoivat mallit sisältävät osittain samansuuntaisia, mutta toisiaan täydentäviä visioita. Artikkelissani olen päätenyt käyttämään suomalaisten tulevaisuustutkijoiden; Sirkka Heinosen, Juho Ruotsalaisen ja Sofi Kurjen (2012) osittain edellä kuvamani tulevaisuusvisioiden pohjalta luomaa synteetikäsitettä *luova merkitys- ja elämisyhteiskunta*, jonka he määrittelevät seuraavasti:

Luovassa merkitys- ja elämisyhteiskunnassa kaikkialla läsnä oleva elämys- ja merkitystuotanto sekä näistä kumpuava kulu- tus ovat yhteiskunnallisessa keskiössä. Taloudellisena veturina

toimii yhä useammin aineeton ja kulttuurinen sisällöntuotanto, jonka tehtävänä on luoda elämysten kautta merkityksiä yksilöiden elämään. Keskeisiksi motivointitekijöiksi nousevat yksilölliseen ja yhteisölliseen elämäntapaan sekä identiteetin rakentamiseen liittyvät tavoitteenasettelut.

Heinosen ym. (2012) mukaan *luovan merkitys- ja elämysyhteiskunnan* materiaalisen ja infrastruktuurisen perustan muodostavat ICT-teknologia, internet ja erilaiset sosiaalisen median verkosto-organisaatiot. Kuitenkin teknologisista arvoista suuntaudutaan yhä enemmän inhimillisen ja kulttuurisen pääoman arvoihin ja informaatiosta elämyksiä painottavaan sisällöntuotantoon. Tämä heijastelee myös siirtymää käytännöllisyyden, tehokkuuden ja rationaalisuuden arvoista tunteiden, tarinoiden, luovuuden ja ilmaisullisuuden – eli merkitysten – arvoihin. Luovuutta ja ymmärrystä korostavassa yhteiskunnassa tulee myös uudella sosiaalisuudella olemaan merkittävä rooli. (Heinonen ym. 2012; Jensen 1999; Wilenius 2004.)

Luovassa merkitys- ja elämysyhteiskunnassa sosiaalisuus tarkoittaa samanaikaisesti sekä vahvaa yksilöllisyyttä että yhteisöllisyyttä. Tämä johtuu osittain siitä, että yksilöiden kokemat merkitykset syntyvät pitkälti ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Merkitys- ja elämysyhteiskunta edellyttääkin sellaisia rakenteita, jotka tukevat sekä yksilöllistä vapautta ja luovaa tunne-elämää että yhteisöllistä kommunikaatiota. Näitä rakenteita voidaan luoda helpoiten internetin avulla, sillä luovan merkitys- ja elämysyhteiskunnan toimintamallit ja oikeastaan koko eetos pohjautuvat pitkälti internetin virtuaaliseen maailmaan. (Heinonen ym. 2012.)

Merkitykset rakentuvat siis luovassa merkitys- ja elämysyhteiskunnassa pitkälti internetissä tapahtuvan verkostokommunikoinnin ja luovan sisällöntuotannon varaan, kuten osallisuuden kulttuurissakin. Parhaimmillaan tähän prosessiin osallistuminen voi synnyttää osallisuutta ja itseilmaisun kautta voimaantumista, jotka molemmat rakentavat merkityksellisyyden kokemusta (vrt. 2.1.2). Jotta luovan merkitys- ja elämysyhteiskunnan kommunikaatioon ja luovaan sisällöntuotantoon voi aktiivisesti osallistua, on kuitenkin omattava täysin uudenlaisia viestinnällisiä valmiuksia, eräänlaisia laajentuneita kirjoitustaitoja. Ilman näitä taitoja, on tässä kontekstissa vaarana jäädä pelkäsi passiiviseksi elämyssisältöjen vastaanottajaksi ja pinnallisen kommunikaation ylläpitäjäksi, jolloin tärkeää merkityksellisyyden kokemusta ei pääse syntymään.

Aktiivista osallisuutta, osallisuuden kulttuurin arvojen tavoin, voi pitää myös luovassa merkitys- ja elämysyhteiskunnassa elävän yksilön eräänä tärkeimpänä tavoitteena. Yhteiskunnan jäsen ei tässä tulevaisuusvisiossa ole vain kuluttaja ja erilaisten tekstien vastaanottaja, vaan aina myös aktiivinen tuottaja ja kirjoittaja, niin sanottu *proconsumeristi*. Lähes kaikki tuotantoprosessit ja arvoketjut luovassa merkitys- ja elämysyhteiskunnassa rakentuvatkin yhä vahvemmin tälle proconsumeristien tuottamalle ja sosiaalisen median mahdollistamalle viestinnälle. (Heinonen ym. 2012.) Tässä yhteydessä puhutaan usein myös *käyttäjätuotannosta* (Bruns 2007), joka viittaa sisällön tuotannon ja kulutuksen yhteenkietoutumiseen sosiaalisessa mediassa (Villi 2014, 327).

Uudessa asetelmassa yksittäiset kuluttajat ovat siis aktiivisia toimijoita, jotka pyrkivät uudenlaisten kirjoitustaito-

jen avulla vaikuttamaan tuottajiin, innovoimaan erilaisia sisältöjä ja luomaan elämyksiä. Aktiivinen proconsumeristi toimii siis pitkälti samalla logiikalla kuin osallisuuden kulttuurin jäsen. Artikkelissani pyrin osoittamaan, että aktiivinen osallisuus luovassa elämys- ja merkitysyhteiskunnassa vaatii siis koulussa opittavia perustaitoja huomattavasti laajempia kirjoitustaitoja, kuten multimodaalisen kirjoittamisen-, sosiaalisen kommunikoinnin- ja luovan sisällöntuotannon taitoja.

Artikkelissani totean myös, että uusista kirjoitustaidoista keskeiselle sijalle saattavat nousta erityisesti internetiympäristön kiihkeyden, pinnallisuuden ja viriketulvan haittoja estävät taidot (esim. Rheingold 2010). Ne liittyvät toiminnan tietoiseen hidastamiseen ja keskittymiseen. Näiden taitojen avulla on tarvittaessa mahdollista syventyä pitkäjänteiseen työskentelyyn ja identiteettiä rakentavaan laadukkaaseen kommunikointiin sekä estää hektisen internet-ympäristön aiheuttamaa stressiä. Hidastaminen ja tietoisuus voivat olla lisäämässä myös todennäköisyyttä luoda sellaisia merkityksiä (kuten esimerkiksi luovan toiminnan synnyttämä flow-tila), joiden avulla on mahdollista saavuttaa luovan merkitys- ja elämysyhteiskunnan korkein päämäärä – hyvä elämä.

Käsittelemääni informaatioyhteiskunnan jälkeistä tulevaisuusvisiota luonnehtii siis tekniikan, kaupallisuuden ja kulttuurin muodostama elämys- ja merkityshakuinen integraatio. Artikkelin tarkoituksena on pyrkiä osoittamaan, että uusien kirjoitustaitojen hallinta saattaa nousta yhä tärkeämmäksi yhteiskunnalliseksi avaintaidoksi, mikäli internetin kehityskulku todella johtaa osallisuuden kulttuurin (Jenkins ym. 2016) omaisten toimintatapojen laajentumiseen.

3.3 ARTIKKELI 2: MITÄ ON UUSI KIRJOITTAMINEN? UUSIEN MEDIAKIRJOITUSTAITOJEN MERKITYS

Toinen artikkelini *Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys* (Kallionpää 2014b) pyrkii tämentämään edellisessä artikkelissani käsittelemieni uusien kirjoitustaitojen sisältöä, erityisesti kouluopetuksen näkökulmasta. Uusien luku- ja kirjoitustaitojen määritelmät (esim. Jenkins ym. 2006; Rheingold 2010) ovat usein varsin laajoja ja toisistaan poikkeavia listauksia, jotka liikkuvat kaukana perinteisen koulukirjoittamisen maailmasta. Siksi uusia taitoja voi olla vaikea integroida käytännön opetustyöhön. Artikkelini keskeisenä tavoitteenani onkin selkeyttää sitä, mitä uudet kirjoitustaidot voisivat koulu-kontekstissa tarkoittaa. Lisäksi jatkan ensimmäisen artikkelini viitoittamaa pohdintaa siitä, mikä on uusien kirjoitustaitojen merkitys ja miksi niitä tulisi opettaa.

Vaikka uusia kirjoitustaitoja ei tutkimuksissa ole määritelty kovin kattavasti kouluopetuksen näkökulmasta eikä niitä ole yleensä eroteltu muista uusista teksti- tai tulevaisuustaidoista, on silti yksittäisiä uuden kirjoitustaidon osa-alueita, kuten multimodaalista kirjoittamista, käsitelty varsin laajasti (Esim. Kress 2003; Herrington ym. 2009; Edwards-Groves 2011; Kiili ym. 2012). Myös kirjoittamisen opetuksen uusien teknisten ja materiaalistien ulottuvuuksien, kuten hypertekstin ja erilaisten sovellusympäristöjen hallinnasta, on kirjoitettu paljon (Esim. Herrington ym. 2009; Wysocki ym. 2004). Samoin uudenlaisen kirjoittamisen julkisuusvaikutuksia on käsitelty jonkin verran (esim. Niemi-Pynttari, 2010). Tutkimuskirjallisuudessa on tuotu esille myös kirjoittamisen laajentuneita sosiaalisia käytän-

töjä (Lankshear & Knobel 2011; Herrington 2009; Wysocki 2004) ja luovuuden merkitystä, erityisesti luovan kirjoittamisen opetuksen yhteydessä (Hesse 2010; Clark ym. 2015). Luovuus on usein liitetty eritoten multimodaalisen kirjoittamisen visuaaliseen estetiikkaan ja runsaisiin valintamahdollisuuksiin erilaisten moodien, kuten kuvan, tekstin, äänen, liikkuvan kuvan ja grafiikan välillä (Kress 2003; Hesse 2010).

Artikkelissani pyrin osoittamaan, että laajentunut kirjoittamisen taidon käsite sisältää useita erilaisia, uusia osaitoja, jotka eivät perinteisesti ole kuuluneet koulukirjoittamisen alueelle. Tätä pohjustaakseni esittelen artikkelini alussa vahvasti kärjistävän polarisaatioasetelman, jossa verataan uudenlaisia kirjoittamisen käytäntöjä, joita kutsun *uudeksi kirjoittamiseksi*, perinteiseen koulukirjoittamiseen (ks. kuvio s. 65).

Artikkelissani painotan myös, kirjoitustaidon käsitteellinen laajentuminen koskettaa kaikkia perinteiseen kirjoitusprosessiin kuuluvia osa-alueita. Tämä on mielestäni tärkeää, sillä kirjoittamisen opetus on noudattanut jo vuosikymmeniä pitkälti prosessikirjoittamisen ideaalia, jossa tekstin tuottaminen on jaettu erilaisiin osa-alueisiin. Näiden osa-alueiden muutoksia olen artikkelissani hahmottanut seuraavasti:

1. välineellinen muutos (tekniikka, digitaalisuus, verkko)
2. tekstin käsitteen ja rakenteen muutos (multimodaalisuus, hyperlinkit)
3. kirjoituskäytäntöjen muutos (sosiaalisuus, yhteisöllinen kirjoittaminen)

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

Kuvio 1. Perinteisen koulukirjoittamisen ja uuden kirjoittamisen vertailu (Kallionpää 2014b)

4. tekstilajien muutos (luovat, multimodaaliset genret, jotka ovat jatkuvassa dynaamisen muutoksen tilassa, remiksaus)
5. lukijakunnan ja julkaisuprosessin muutos (kohde-ryhmänä ”kuka tahansa”, aina julkista, markkinointi)
6. palauteprosessin muutos (dialoginen, nopea, hallitsematon)
7. kirjoitusympäristön muutos (viriketulva, monisuo-rittaminen)
8. kirjoittajaroolin muutos (sisäinen motivaatio, oma aktiivisuus)

Perustuen edellä esittelemiini kirjoittamiskäytäntöjen muutokseen esitelen artikkelissani kirjoitustaidon uusista ulottuvuuksista koostuvan *uuden kirjoittamisen* käsitteen. Päädyin tähän termiin, sillä halusin nimetä laajentuneet kirjoittamisen käytännöt selkeällä suomenkielisellä ilmaisulla. *Uudella kirjoittamisella* ei ainakaan vielä artikkelin julkaisuajankohtana (2014) ollut vakiintunutta suomenkielistä määritelmää. Uuden kirjoittamisen – käsitteen ymmärrän tarkoittavan omassa tutkimuskontekstissani ”sellaisia monitieteellisestä lähdeaineistosta poimimiani uudenslaisia kirjoittamiseen liittyviä toimintamalleja, joilla katson olevan merkitystä erityisesti kirjoittamisen opetuksen kannalta.” (Kallionpää 2014b.) Olen artikkelissani jakanut uuteen kirjoittamiseen liittyvät taidot kuudeksi erilliseksi taitoalueeksi seuraavasti:

- *Tekniset taidot*: Tekstien tuottaminen vaatii jatkuvasti kehittyvien laitteistoiden, muuttuvien sovellusten ja

erilaisten verkkotoimintaympäristöjen hallintaa.

- *Multimodaaliset taidot:* Tekstit koostuvat kirjoituksen lisäksi äänistä, kuvista, videoista tai muista merkityksiä välittävistä elementeistä. Luova suunnittelu ja esteettisyys korostuvat. Tähän liittyvät myös uusien tekstilajien tuottamistaidot.
- *Sosiaaliset taidot:* Kirjoittaminen ei ole enää vain yksilötaito vaan ennen kaikkea sosiaalinen taito. Kirjoittaminen on usein aktiivista toimimista internetin osallisuuden kulttuurissa erilaisten yhteisöiden jäsenenä. Tekstiä tuotetaan välillä myös yhteisöllisenä prosessina.
- *Julkisuustaidot:* Kirjoittaminen tapahtuu julkisesti internetissä. Tämä edellyttää kommunikointitaitoja, sosiaalisten käytäntöjen hallintaa, tekstien 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. Se tulee ilmi alati muuttuvien tekstilajien luovana tuottamisena ja yhdistelynä, sisäisesti motivoituneina luovina toimintatapoina sekä alati uutta etsivänä, leikkivänä ja uteliaana asenteena. (Kallionpää 2014b.)

Vaikka käsittelen artikkelissani uutta kirjoittamista lähinnä uudenlaisten taitojen kokoelmana, kytken sen vahvasti myös osallisuuden kulttuurin laajempaan eetokseen. Tämä tulee erityisesti ilmi uuteen kirjoittamiseen liittyvässä suh-

tautumistavassa tekstien tuottoprosessiin. Porterin (2009, 219) mukaan uuden median konteksteissa kirjoittamista ohjaa vahva sisäinen motivaatio, jolloin tekstien kirjoittaminen ei lähde ulkoisesta tai taloudellisesta vaikuttimesta, vaan tekstit syntyvät puhtaasti jakamisen, vuorovaikutuksen, oppimisen, leikkimisen, arvostetuksi tuntemisen ja auttamisen halusta. Kirjoitusprosessia voikin uuden kirjoittamisen maailmassa pitää kirjoittajalle vähintään yhtä tärkeänä kuin itse tuotosta. Sisäisen motivaation keskeistä merkitystä kirjoittamisen käynnistäjänä käsittelen vielä tarkemmin neljännessä artikkelissani *Uusien kirjoitustaitojen opetus – luovaa ja yhteisöllistä kirjoittamista osallisuuden kulttuurissa* (Kallionpää 2015).

Artikkelissani olen lisäksi esittänyt eri näkökulmista avautuvia perusteluita uusien kirjoitustaitojen opetuksen tarpeellisuudesta. Tätä argumentaatiota olen kuvannut myös kohdissa 2.2.2 ja 2.3.2. Aivan artikkelini lopuksi kiinnitän huomioni vielä uusien kirjoitustaitojen kouluopetukseen liittyviin haasteisiin. Näiksi haasteiksi koen ennen kaikkea selkeästi kuvattujen sisältöjen ja toimivien opetuskäytäntöjen puutteen sekä tietoteknisten välineympäristöjen jakautumisen epätasaisesti eri koulujen välille. Totean myös, että uuden kirjoittamisen opiskelua ei kuitenkaan voi rajata vain koululaitoksen piiriin. Informaalit oppimisympäristöt, kuten harrastusympäristöt, internet-yhteisöt, ystävien ja perheenjäsenten kanssa tapahtuva oppiminen sekä itsenäinen oppiminen tekemisen kautta tarjoavat myös tärkeän ja luontevan väylän uusien kirjoitustaitojen opiskelussa. Myös non-formaalit oppimisympäristöt, kuten kerhot, kurssit, järjestöt, työpaikat ja kansalaisopistot, voivat muodostaa innostavia ja motivoivia tiloja näiden

taitojen oppimiseen. Tärkeää uuden kirjoittamisen oppimisen kannalta olisikin madaltaa erilaisten oppimisympäristöjen välisiä raja-aitoja sekä kehittää tapoja jakaa erilaisissa ympäristöissä opittuja taitoja. Muistutan lisäksi, että myös oppivelvollisuusiän ohittaneille olisi tarjottava mahdollisuuksia päivittää kirjoitustaitoaan joustavasti laajentuneen kirjoitustaitokäsitteen mukaiseksi.

Lopuksi pohdin vielä, että vaikka uusien kirjoitustaitojen laajamittainen opetus ei olisi toteutettavissa aivan lähivuosina, on sitä edesauttavaa tutkimusta, opetusta ohjaavia malleja ja toimintatapoja mahdollisuus kehittää monella tasolla. Tärkeiksi yksittäisiksi askeleiksi nimeän uuden kirjoittamisen opetussisältöjen määrittelemisen, innovatiivisten opetusmenetelmien kehittämisen sekä yleisen koulu-uudistuksen toteutumisen – ei niinkään tieto- ja viestintätekniiikan taitoja painottaen, vaan luovia ja yhteisöllisiä oppimisympäristöjä sekä muuhun yhteiskuntaan luontevasti avautuvaa oppimiskulttuuria kehittäen.

3.4 ARTIKKELI 3: UPPER SECONDARY SCHOOL GRADUATES' ATTITUDES TOWARD WRITING

Nuoret elävät jo tällä hetkellä moninaisten uusien tekstilajien ja laaja-alaisten kirjoituskulttuurien maailmassa. He myös kirjoittavat enemmän kuin koskaan aikaisemmin (esim. Lunsford 2009; Vauras 2008). Silti koulun kirjoittamisen opetus ei tunnu kohtaavan tätä todellisuutta ja nuorten kirjoitustaidot näyttävän huonontuvan vuosi vuodelta (kts. 2.3.1). Kolmannen artikkelini *Upper secondary school graduates' attitudes toward writing* (Kallionpää 2014a)

tarkoituksena onkin tuoda tämänhetkisessä sosiokulttuurisessa kontekstissa elävien nuorten omaa ääntä kuuluville suhteessa kirjoittamiseen ja sen opiskeluun lukiossa. Pyrkimyksenäni on tätä kautta myös etsiä uusia tapoja opetuksen kehittämiseen ja kirjoittamisen opiskelumotivaation kohottamiseen. Päättökysymykseni kuuluukin: Mikä tekee oppilaiden mielestä kirjoittamisesta ja sen opiskelusta mielekästä?

Empiiriseen aineistoon perustuvassa tutkimusartikkelisani kuvaan kahdessa eteläsuomalaisessa lukiossa vuosina 2010–2011 tekemääni tutkimusta. Tutkimusaineistonani käytin abiturienteilla teettämiäni *Minä kirjoittajana* -esheitä. Toinen lukioista on pienehkö taajamalukio, jonka opiskelijat tulevat pääsääntöisesti omalta kylältä tai aivan lähialueilta. Eristyksessä tämän paikkakunnan nuoret eivät kuitenkaan elä, sillä kylällä on tarjolla lukuisia harrastusmahdollisuuksia ja paikkakunta sijaitsee hyvin lähellä suurempia kaupunkeja sekä joustavien liikenneyhteyksien päässä pääkaupunkiseudulta. Koska lukiolla ei ole mitään erityistä painotusta ja lukion keskiarvoraja on kohtuullisen matala, on oppilasaines varsin heterogeenistä.

Toinen lukioista taas on selkeästi suurempi ja sillä on perinteikäs historia. Lukio sijaitsee keskikokoisen kaupungin keskustassa ja se on sijoittunut varsin hyvin vuosittaisissa kansallisissa lukiovertailuissa. Oppilaitoksessa erityisen huomion saavat taideaineet. Oppilaiden on mahdollista opiskella painotetusti kuvataidetta yhteistyössä taidekoulun kanssa sekä valita ylimääräisiä musiikin ja teatteritaitteen kursseja.

Tutkimukseen osallistuneista lukiolaisista poikia oli 25 ja tyttöjä 39. Tehtävänannossa pyysin opiskelijoita pohdiske-

lemaan vapaasti seuraavia seikkoja:

- Miten arvioisit itseäsi kirjoittajana?
- Miten suhtaudut kirjoittamiseen? Mitä kirjoittaminen merkitsee sinulle tällä hetkellä ja mitä se on merkinnyt aiemmin? Voit myös pohtia kirjoittajahistoriaasi.
- Mikä on auttanut ja motivoinut kirjoittamistasi lukiossa?
- Mikä on tuottanut sinulle vaikeuksia lukiokirjoittamisessa ja mikä on vähentänyt motivaatiotasi?
- Miten kehittäisit kokemustesi perusteella lukion kirjoittamisen opetusta?

Aikaa tehtävän kirjoittamiseen oli 75 min. Kirjoitelman sai palauttaa myös aiemmin ja jatkaa sitten itsenäisesti muiden tehtävien tekemistä. Ennen tehtävän suorittamista pyrin ohjeistamaan sen selkeästi sekä suullisesti että kirjallisesti. Kerroin lisäksi, että kirjoitelmaa ei arvioida, sillä ei ole pituusvaatimuksia eikä se vaikuta arvosanaan. Korostin kuitenkin kirjoitelmien arvoa opetuksen kehittämistyössä ja pyysin opiskelijoita pyrkimään mahdollisimman rehelliseen pohdintaan. Kirjoitelma oli mahdollista myös palauttaa nimettömänä merkitsemällä paperin oikeaan yläkulmaan vain oma sukupuoli tunnuksilla T (tyttö) tai P (poika). Tavoitteenani oli luoda mahdollisimman suoriutusvapaa ilmapiiri, jossa oppilaat voisivat kokea omat ajatuksensa ja mielipiteensä arvokkaiksi ilman ennako-odotusten, arvioinnin tai mahdollisen negatiivisen palautteen tuomaa painolastia.

On kuitenkin mahdollista, että tiettyjen tutkimusky-

symysten esittämistapa saattoi itsessään suosia enemmän kriittisten vastausten syntymistä. Tätä en kuitenkaan huomionnut vastauksia tulkitessa. Lisäksi varsinkin suullinen tehtävänanto kannusti kysymysten hyvin vapaamuotoiseen pohdiskeluun, jolloin on olemassa riski, että tutkittava ajautuu liian kauas alkuperäisestä tutkimusongelmasta. Vastaavia *Minä kirjoittajana* -esseitä ja muita vapaamuotoisia kirjoitelmia on kuitenkin käytetty myös aiemmin aineistona lukiokirjoittamista koskevissa tutkimuksissa (esim. Laine – Patana 2005; Osanen 2014).

Vaikka toimin tutkimusta tehdessäni kaksoisroolissa, sekä tutkijana että opettajana, ei tarkoitukseni ollut peilata vastauksia suoraan omaan opetukseeni, vaan hakea yleisempiä linjauksia. Kaikilla tutkittavilla oli ollut useampia äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia lukioaikana, joten tuloksista ei senkään vuoksi voi vetää johtopäätöksiä tietyn opettajan opetustavasta ja painotuksista. Koska tämän tutkimuksen otanta on varsin suppea sekä maantieteellisesti että määrällisesti, ei tutkimustuloksia voi yleistää koskemaan kaikkia lukiolaisia. Toisaalta esimerkiksi Kauppinen (2011, 358) korostaa, että suomalainen lukiokulttuuri on äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ja opiskelun suhteen varsin yhtenäinen. Koska tutkimukseeni osallistuneet lukiot edustavat yleislukioina valtaosaa maamme lukioista,¹¹ voi tuloksista tämänkin vuoksi vetää joitakin yleistäviä johtopäätöksiä koskemaan lukiolaisten valtavirtaa.

Tutkimustani voi pitää luonteeltaan etupäässä kvalita-

11 Vaikka toisessa tutkimukseeni osallistuvassa lukiossa on mahdollisuus tehdä joitakin henkilökohtaisia taidekurssipainotuksia omaan lukujärjestykseen, edustaa se silti keskikokoista (n. 500 opiskelijaa) yleislukiota.

tiivisena tapaustutkimuksena¹². Lisäksi tutkimuksestani löytyy myös laadullisen asennetutkimuksen piirteitä: Vesalan ja Rantasen (2007) mukaan laadullisen asennetutkimuksen avulla eritellään ja tulkitaan ihmisten arvottamia asioita, jotka ilmenevät heidän kommentoinnissaan. Sitä voidaan tehdä sekä luokittelevan että tulkitsevan analyysin avulla. Tämän lisäksi tutkimuksessani on myös piirteitä kvantitatiivisesta lähestymistavasta, sillä tarkastelen aineistoani kahden muuttujan eli sukupuolen (P = poika, T = tyttö) sekä kolmen taitoarviokategorian avulla sekä tuotan näihin liittyvää numeerista dataa. Taitoarviot olen jakanut kolmeen ryhmään oman tulkintani perusteella: hyvä (+), keskinkertainen (N) ja huono (-). Kaikki vastaukset olen nimennyt juoksevien numeroiden, sukupuolitunnuksen ja taitoarvioiden mukaan ja tämä merkintätapa on käytössäni myös artikkelitekstien sitaateissa. Merkintätavan avulla vastauksia voi tarkastella myös alkuperäisistä teksteistä.

Näin luokittelemaani tutkimusaineistoon olen soveltanut ensin tulkitsevan analyysin menetelmää ja pyrkinyt hahmottamaan kokonaiskuvaa eri luokkiin kuuluvista aineistoista sekä niistä nousevista kirjoittajakäsityksistä ja asenteista kirjoittamista kohtaan. Tämän jälkeen olen poiminut esseissä sitaatteja luokittelevan analyysin avulla ja sijoittanut ne matriisimuotoiseen Excel-taulukkoon varsinaista tulkintaa varten. Esitän näitä sitaatteja runsaasti myös varsinaisessa artikkelitekstissäni, jolloin lukija voi

12 Tapaustutkimus, eli case study, tarkoittaa tutkimusta, jossa kerätään tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Tapaustutkimus voi olla laadullista tai määrällistä tutkimusta tai niistä kumpaakin, riippuen käytettävistä olevista tutkimusaineistoista. Tavoitteena on yleensä ilmiöiden kuvailu. (Hirsjärvi ym. 2000, 123.)

avoimesti tarkastella ja arvioida omaa tulkintaani suhteessa aineistoon. On silti mahdollista, että olen jättänyt poimimatta joitakin keskeisiä kokonaistulkintaan vaikuttavia seikkoja tai olen poiminut sellaisia seikkoja, joilla ei ole merkitystä yleistävien johtopäätösten kannalta.

Tutkimuksessani voi nähdä myös narratiivisen analyysin piirteitä. Oppilaiden kirjoittamisen esseiden voi katsoa muodostavan eräänlaisen henkilökohtaisen kirjoittajahistoriakertomuksen. Hännisen mukaan (2000) henkilökohtaisia kertomuksia tulkittaessa narratiivinen tulkintaprosessi etenee tulkittavan tarinan, tekstin osien ja kokonaisuuden jatkuvana vuorovaikutuksena. Tätä prosessia ohjaa tulkitsijan oma subjekti. Tulkintaa tehtäessä on kuitenkin tärkeää muistaa, että tarinat ovat aina syntyneet kirjoittajan yksilöllisessä, luovassa prosessissa, joka paikantuu jokaisen henkilökohtaiseen sosiokulttuuriseen kontekstiin. Narratiivisessa analyysissä tarinat voidaan nähdä myös abstrahoituna kerrontana, jolloin juuri tulkitsijan vastuulla muodostaa kertomuksesta ymmärrettävä kokonaisuus (Sintonen 1999.) Kerronnallisessa tutkimustraditiossa ei kuitenkaan ole tarjolla selkeitä aineiston analyysitapoja, vaan tutkijan on itse aina tapauskohtaisesti rakennettava aineistoon sopivat menetelmät (Chase 2005). Eräs paljon käytetty tapa on, että tutkija kokoaa aineiston ja luokittelee sen erilaisiin luokkiin, kuten tässä tapauksessa itekin tein. Päättävöitteenä on tällöin jolloin pyriä löytämään aineiston pohjalta yhteisiä, laajempia teemoja. Tapaa kutsutaan temaattiseksi. (Hänninen 2000.) Tutkimukseni narratiivisen analyysin viitekehuksesta johtuen, aineistosta tekemiäni tulkintoja ei siis edes voi käsitellä täysin objektiivisena tutkimustuloksena, vaan enemmänkin suuntaa antavana hahmotelmana.

Tehtävänannossa pyysin tutkittaviani ensin arvioimaan itseään kirjoittajina, sillä usein subjektiivinen käsitys omista kirjoitustaidoista liittyy kirjoittamisen kokemiseen joko positiivisena tai negatiivisena toimintona. Myös Satu Laine-Patana (2005) on teettänyt opinnäytetyötään varten vastaavia *Minä kirjoittajana* -esseitä ja arvioinut lukion ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden kirjoittajaidentiteettiä. Vaikka kyseessä onkin huomattavasti laajempi käsite kuin omien kirjoitustaitojen arviointi, sisältyy kirjoittajaidentiteettiin myös käsitys subjektiivisesta taitotasosta (kts. Jääskeläinen 2005, 16). Laine-Patana (2005) käsittelee kirjoittajaidentiteettiä sosiokulttuurisesti määrittyneiden mallipositioiden kautta. Hänen mukaansa opiskelijoiden esseistä nousee *mallipositio hyvästä tekstistä*, johon kirjoittaja usein itseään vertaa. Tämän konstruktion mukaan hyvän kirjoittajan tekstit ovat pitkiä, luontevia, monipuolisia, rakenteeltaan selkeitä ja kieleltään normatiivisen kieliopin mukaisia. (Laine-Patana 2005, 64–67.) Luonnollisesti tätä mallipositiota vahvistaa opettajan antama arvio oppilaan teksteistä. Opiskelija voi silti mieltää itsensä hyväksi kirjoittajaksi negatiivisesta koulupalautteesta huolimatta. Tällöin kirjoittaja kokee yleensä kirjoittamisen mielekkääksi ja merkitykselliseksi. Tätä toisenlaista mallipositiota Laine-Patana (2005) kuvaa *romanttisen kirjoittajan mallipositioksi*, jossa hyvän kirjoittajan keskeiset piirteet ovat inspiroituminen, vapaus ja persoonallisuus. (Laine-Patana 2005, 84.)

Clark ja Ivanič (1997, 140) jaottelevat kirjoittajaidentiteetin erilaisten näkökulmien mukaan. Näitä he kutsuvat nimillä *omaelämäkerrallinen minä*, *diskursiivinen minä* ja *minä tekijänä*. *Omaelämäkerrallisessa minässä* kirjoittajaidentiteettiin vaikuttavat yksilön henkilökohtainen historia, taus-

ta sekä sosiaalisen ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa saatu palaute. *Diskursiivisen minän* näkökulmasta tärkeintä on se, millaista kuvaa itsestään ja omasta identiteetistään kirjoittaja pystyy välittämään tekstin avulla. *Minä tekijänä* -näkökulma taas viittaa siihen, millainen käsitys kirjoittajalla on omasta vallastaan ja statuksestaan suhteessa kirjoittamiseen sekä kuinka paljon hän tuntee hallitsevansa kirjoittamistaan. (Clark & Ivanič 1997, 140–153.) Nämä aspektit korostavat kirjoittamisen sosiokulttuurista luonnetta.

Aineistostani nousevien kirjoittajaidentiteettien tulkinta ei kaikilta osin ollut kuitenkaan yksiselitteistä. Vain osa vastaajista piti itseään selkeästi joko hyvänä tai huonona kirjoittajana. Taitoarviointia oli usein tulkittava sanakänteisiin tai kirjoittajan ”rivien välistä” luettaviin pohdintoihin perustuen. Mikäli kirjoittaja oli jättänyt kokonaan vastaamatta tähän kohtaan tai hän kuvasi itseään vain lyhyesti keskinkertaiseksi kirjoittajaksi, sijoitin nämä vastaukset ryhmään *neutraali*. Suurin osa tähän ryhmään luokitelluista mainitsikin suoraan olevansa keskitasoinen kirjoittaja. Vastausten perusteella ryhmittelin opiskelijoiden arviot omista kirjoitustaidoistaan siis kolmeen kategoriaan: *hyvä* (+), *neutraali* (keskiverto) (N) ja *huono* (-). Jo ennen tätä luokittelua olin jakanut tutkittavani ryhmiin sukupuolen perusteella.

Tulosten perusteella pojista hyvinä kirjoittajina itseään piti 20 % tutkituista. Neutraalin taitoarvion antoi itselleen 16 lukiolaispoikaa, eli 64 % tutkimukseen osallistuneista ja huonona kirjoittajana itseään piti vain neljä poikaa eli 16 % pojista. Vaikka tyttöjen osuus tukittavista oli suurempi, hyvinä kirjoittajina itseään pitävien osuus oli selkeästi suurempi kuin pojilla: 17 tyttöä 39:stä piti itseään taitava-

na kirjoittajana eli noin 44 %. Lähes yhtä moni tyttö (15) piti kuitenkin itseään taidoiltaan keskivertokirjoittajana (38 %). Selkeästi huonot kirjoitustaidot omasi mielestään seitsemän tyttöä eli 18 % tutkimukseen osallistuneista tytöistä. Alla on artikkelissani julkaistu kuvio taitoarvioinnin tuloksista (ks. kuvio 2).

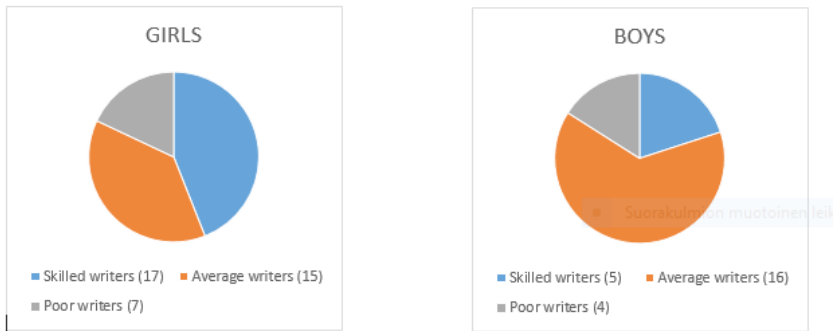


Figure 2. The subjective writing skills evaluation of the pupils

Kuvio 2. Sukupuolen perusteella jaetun taitoarvion jakauma (Kallionpää 2014a).

Tutkimuksessani nousi selkeästi esille sekä Laine-Patanan (2005) *mallipositio omasta tekstistä* että Clarkin ja Ivaničin (1997) *omaelämäkerrallisen minän* vaikutus opiskelijoiden taitoarvioihin. Näitä molempia voi osittain tarkastella kirjoittamisesta aiemmin saadun palautteen perusteella. Tätä palautetta heijastelevat myös äidinkielen kurssiarvosanat. Käytössäni oli kaikkien tutkimukseen osallistuneiden abiturienttien äidinkielen kurssiarvosanat koko lukioajalta (5-7 kurssia). Näiden arvosanojen perusteella voisin todeta, että tyttöjen arviot itsestään kirjoittajina noudattelivat lähes täysin heidän saamiaan arvosanoja *omaelämäkerrallisen minän* mukaisesti. Myös hyviä arvosanoja (kouluarvosanat 8-10) saaneet pojat arvioivat itsensä poikkeuksetta hyväksi kirjoittajiksi, mutta myös muut pojat arvioivat itsensä usein paremmiksi kirjoittajiksi kuin kouluarvosanat antoivat olettaa. Useat hyväksi tai keskitasoisiksi kirjoittajiksi itsensä arvioineet pojat mainitsivat myös poikkeuksetta kirjoittavansa nopeasti ja tekevänsä koulutekstit aina saman kaavan mukaisesti. Tähän voisi hakea selitystä juuri Clarkin ja Ivaničin (1997) *minä tekijänä* -aspektista, jossa kirjoitusprosessin hallinnan tunne tuottaa positiivista kirjoittajaidentiteettiä arvosanoista huolimatta.

Vastauksista nouseva käsitys kirjoittajaidentiteetistä näytti kytkeytyvän myös artikkelini pääkysymykseen, eli siihen, mikä tekee oppilaiden mielestä kirjoittamisesta ja sen opiskelusta mielekästä. Myönteisesti kirjoittamiseen suhtautuvilla opiskelijoilla oli omassa tutkimuksessani usein myös vahva kirjoittajaidentiteetti; tytöillä se syntyi sekä positiivisesta palautteesta että mahdollisuudesta itseilmaisuun¹³

13 Lähes kaikki itsensä hyväksi kirjoittajiksi arvioineet tytöt mainitsivat kirjoittamisen välineenä itseilmaisuun.

(*diskursiivinen minä*) ja pojilla kirjoittamiseen liittyvästä hallinnan tunteesta (*minä tekijänä*). Oppilaiden kirjoittajaidentiteettien vahvistaminen voisi siis ainakin osittain olla lisäämässä myönteistä suhtautumista kirjoittamisen opiskeluun. Kollektiivisesti opiskelijoiden kirjoittajaidentiteettiä on mahdollista vahvistaa erityisesti sosiaalisen toiminnan kautta (mm. Vanhatalo 2008, 26–27; Clark & Ivanič 1997). Tässä osin tutkimukseni kytkeytyy myös aiempiin artikkeleihini, sillä esim. Jenkins ym. (2006,7) on vahvasti sitä mieltä, että lähes kaikki osallisuuden kulttuuriin liittyvät ja uusiin mediaympäristöihin kytkeytyvät tekstitapahtumat ovat perusluonteeltaan sosiaalisia. Uuteen mediaympäristöön liittyvä kirjoittaminen voi siis olla myös vahvistamassa oppilaiden kirjoittajaidentiteettiä ja sitä kautta myös kirjoittamisen mielekkyyttä.

Toinen aineistosta nouseva seikka, joka näytti tekevän kirjoittamisesta oppilaiden kannalta mielekäästä, oli vapaa-ajan kirjoittaminen ja siihen sisältyvät erilaiset tekstilajit. Vapaa-ajan kirjoittaminen myös vastakohtaistettiin useassa tekstissä voimakkaasti koulukirjoittamisen kanssa, joka tukee ajatusta koulun ja vapaa-ajan tekstimaailmojen välisestä kuilusta (esim. Luukka ym. 2008). Molemmilla sukupuolilla vapaa-ajan kirjoittamiseen liittyivät kirjoittaminen tietokoneella (koulussa käsin kirjoittaminen), verkkokirjoittaminen sekä luokkahuonekontekstista poikkeava ympäristö. Vapaa-ajan kirjoittamiseen liittyvät tekstilajit eivät läheskään kaikkien tutkittavien kohdalla tulleet ilmi, mutta Kauppisen (2011, 315) mukaan nuoret näyttävätkin kirjoittavan vapaa-aikanaan eniten erilaisia uusmediatekstejä. Hänen katsoo, että näissä teksteissä ei ole kysymys vain kirjoittamisen satunnaisesta harrastamisesta, vaan niiden

lukeminen ja kirjoittaminen kuuluvat kiinteästi nuorten arkirutiineihin. Myös tämä havainto tukee aiempien tutkimusartikkeleideni huomioita uuden kirjoittamisen ja siihen liittyvien uusien tekstilajien opetuksen mahdollisuudesta purkaa koulun ja nuorten vapaa-ajan tekstimaailmojen välistä kuilua ja samalla, ainakin tämä tutkimuksen mukaan, myös lisätä kirjoittamisen opetuksen mielekkyyttä.

Pitää kuitenkin muistaa, että vapaa-ajan tekstimaailmoin, etenkin jos ne liittyvät uusiin mediakulttuureihin, liittyy vahvasti non-formaaleja käytäntöjä¹⁴. Nämä on usein nähty vastakohtaisena virallisen koululaitoksen käytännöille. Siksi vapaa-ajan tekstikäytännöt eivät usein ole suoraan siirrettävissä koulumaailmaan. Kainulainen (2011) on tutkinut lukion formaaleja ja vapaa-ajan informaaleja tekstikäytänteitä yhdistäviä kolmansia tiloja¹⁵, joiden avulla koulun ja vapaa-ajan kirjoittamisen kuilua on mahdollista pienentää ja tehdä kirjoittamisesta mielekkäämpää. Kainulaisen mukaan kolmannet tilat on mahdollista nostaa tarkasteluun myös lukiolaisten identiteetin rakentamisen tilana. (Kainulainen 2011, 434; 454.)

Eniten kirjoittamisen mielekkyyttä näytti tutkimuksen mukaan lisäävän luova kirjoittaminen tai kirjoitustapah-

14 Esimerkiksi *uuden eetoksen*- käsite tai *osallisuuden kulttuuri*

15 Kolmas tila (*third space*) on metafora, joka syntyy vapaa-ajan ja koulun tekstimaailmojen yhdistämisestä. Esimerkiksi vapaa-ajalla tuotettua autenttista tekstiä voidaan tutkia koulussa harjoitellulla tekstianalyysikeinolla tai vapaa-ajalla käytettyjä tiedonhakumalleja voidaan soveltaa koulun teksteihin. Kolmas tila mahdollistaa Homi Babhan (1994) mukaan vastakohtaisuuksien käsittelyn ja uutta luovien merkitysten syntyminen. Kouluopetuksessa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi irtautumista sovitusta rooleista ja käytänteistä. (Kainulainen 2011, 434–435.)

tumaan liitetty muunlainen vapaa, luova toiminta (esim. musiikin kuuntelu, piirtäminen). Luovan toiminnan voi nähdä jonkinlaisena vapaa-ajan ja koulutilan välisen kuilun purkajana, sillä esimerkiksi omaehtoinen musiikin kuuntelu ei yleensä ole sallittua oppitunneilla. Molemmat sukupuolet muistelivat positiivisesti ala- ja yläkoulun tarjoamia mahdollisuuksia kirjoittaa vapaasti erilaisia tarinoita. Tytöt mainitsivat erilaiset luovan kirjoittamisen lajit useammin myös vapaa-ajan kirjoittamisen yhteydessä mutta varsinkin myös itseään hyvinä kirjoittajina pitäneet pojat korostivat usein vapaa-ajan luovien tekstilajien tarjoamia miellyttäviä kirjoituskokemuksia. Tyttöjen kohdalla korostui useammin myös luovaan kirjoittamiseen liittyvä itseilmaisuus ja erityisesti kirjoittamisen avulla tehtävä identiteettityö, kuten runojen kirjoittaminen. Monet vastaajat kokivat minkä tahansa kirjoittamisen mielekkääksi myös silloin, kun siihen kytkeytyi muita taide-elämyksiä, kuten musiikin kuuntelu tai kirjoitusinspiraation hakeminen elokuvia tai videoita katselemalla.

Luovan kirjoittamisen merkitys ainakin tämän tutkimuksen kohdalla kirjoittamista motivoivana tekijä näytti olevan ilmeinen. Silti luovaa kirjoittamista ei ole nykyisessä opintosuunnitelmassa integroitu lainkaan osaksi lukion kirjoittamisen opetusta, valinnaista luovan kirjoittamisen kurssia lukuun ottamatta¹⁶. Äidinkielen ja kirjallisuuden asemaa

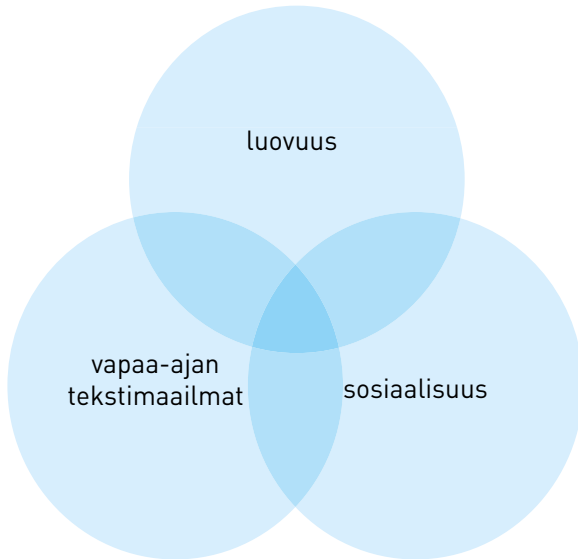
16 Äidinkielen opettajain liitto on lähettänyt lukioihin vuonna 1998 kyselyn, jossa tiedusteltiin pakollisten, syventävien ja soveltavien kurssien määriä ja niiden kävijämääriä vuosina 1997–1998. Tällöin kyselyyn vastanneista 110 oppilaitoksesta 29 % tarjosi opiskelijoilleen mahdollisuutta opiskella luovaa kirjoittamista. (Sarmavuori 2007, 185.) Myös Pirjo Sinko ja Anu Kangas (1998) ovat selvittäneet sanataiteen tilaa peruskouluissa ja lukioissa. Tähän

korostetaan kuitenkin opetussuunnitelmassa (LOPS 2003/LOPS 2016) myös taideaineena. Asetelma on sinänsä paradoksaalinen, sillä muissa lukion taideaineissa, kuten musiikissa ja kuvataiteessa, opiskellaan myös omaa taiteellista ilmaisua teorian ohessa. Tätä taustaa vasten olisi luontevaa yhdistää luovan kirjoittamisen opetus kaunokirjallisuuden opetukseen ja käyttää luovaa kirjoittamista metodina myös muunlaisten tekstien kirjoitusprosessissa.

Luova kirjoittaminen on koulumaailmassa nähty usein vastakkaisessa suhteessa asiakirjoittamiseen. Uusi media ei kuitenkaan enää noudata perinteistä jakoa luovaan ja asiakirjoittamiseen. Douglas Hesse käsittelee asiaa artikkelissaan *The Place of Creative Writing in Composition Studies* (2010) ja ehdottaa, että englanninkielisten termien *creative writing* ja *composition* sijaan, puhuisimme kirjoittamisesta yleisesti vain termillä *creative composition*, joka sisältää nämä kaksi aiemmin mainittua erillistä kirjoittamisen lajia (Hesse 2010, 49–50). Useat muutkin tutkijat (Kress 2003; Jenkins ym. 2006; Kupiainen & Sintonen 2009) korostavat uusien tekstilajien ja uuden kirjoittamisen luovaa olemusta. Näin ollen myös uuteen kirjoittamiseen sisältyvä luovuus voisi olla tekemässä kirjoittamisen kouluopetuksesta mielekkäämpää.

kyselyyn vastasi 64 lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa. Tutkimuksen mukaan luovan kirjoittamisen kurseja järjestettiin vain joka viidennessä lukiassa (19 %). Kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan luovan kirjoittamisen opetusta tulisi kehittää ja keinoiksi mainittiin mm. opetusajan lisääminen, kirjoittajapiirit (vrt. yhteisöllinen kirjoittaminen), julkaisutoiminta ja yo-kokeen kehittäminen. Keskeisiksi tavoitteiksi luovan kirjoittamisen opetuksessa nähtiin opiskelijoiden oman ilmaisutavan löytäminen, itseilmaisun kehittäminen ja kirjoittamisharrastuksen lisääminen. (Sarmavuori 2007, 65–66.)

Artikkelini tutkimustuloksen voi tiivistää siten, että tässä tutkimuksessa abiturienttien kirjoittamisen mielekkyyttä lisäsivät vahva kirjoittajaidentiteetti, jota voi vahvistaa erityisesti sosiaalisen toiminnan avulla, vapaa-ajan tekstilajien kirjoittaminen sekä erityisesti luovuus ja luova kirjoittaminen. Oma huomioni esitän artikkelini lopussa vielä, että uuden median tekstikulttuurit sisältävät kaikki nämä kolme kirjoittamisen mielekkyyttä edistävää seikkaa.



Kuvio 3. Uuden median tekstikulttuuri sisältää lukio-
laisten myönteistä kirjoittamisasennetta lisäävät tekijät
(Kallionpää 2014a)

3.5 ARTIKKELI 4:

UUSIEN KIRJOITUSTAITOJEN OPETUS – LUOVAA JA YHTEISÖLLISTÄ KIRJOITTAMISTA OSALLISUUDEN KULTTUURISSA

Viimeinen artikkelini *Uusien kirjoitustaitojen opetus – luovaa ja yhteisöllistä kirjoittamista osallisuuden kulttuurissa* (Kallionpää 2015) lähtee edellisiin artikkeleihini pohjautuen siitä lähtökohdasta, että uusien kirjoitustaitojen kouluopetus on tarpeen niin tekstimaailmojen välisen kuilun kaventamisen, laaja-alaisten tulevaisuustaitojen kuin yksittäisen oppilaan motivaationkin kannalta. Tässä artikkelissa pyrin käsittelemään uusia kirjoitustaitoja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa eräänlaisena jatkumona perinteiselle kirjoittamisen opetukselle. Artikkelini kysyykin, kuinka uusia kirjoitustaitoja voisi opettaa juuri kirjoittamisen opetuksen kontekstissa, ei erillisenä mediataitona. Sopivaa lähestymismallia etsiessäni lähden liikkeelle kirjoittamisen pedagogisen tutkimuksen piirissä yleistyneestä Roz Ivaničin (2004) diskurssimallista, jota peilaan uuden kirjoittamisen käytäntöihin ja tavoitteisiin.

Diskurssimallin mukaan kirjoittamisen kouluopetus-kulttuurien taustalla vaikuttaa erilaisia opetuskäsityksiä eli diskursseja. Nämä käytännöt määrittävät pitkälti sen, millaisena toimintona kirjoittaminen käsitetään ja miten sitä ajatellaan opittavan. Ivanič (2004) tunnistaa seuraavat kuusi erilaista diskurssia, joiden avulla on mahdollista hahmottaa kirjoittamista ja sen opettamista:

1. taitodiskurssi
2. prosessidiskurssi

3. genrediskurssi
4. sosiaalinen diskurssi
5. sosiopoliittinen diskurssi
6. luovuusdiskurssi

Vaikka Ivanič esittää diskurssit erillisinä, ne voi kuitenkin nähdä toisiaan täydentävinä. Ivanič itsekin suosittaa kirjoittamisen opetuksen lähtökohdaksi eri diskursseista koottua lähestymistapaa. (Ivanič 2004, 240–241.) Artikkelini tulosten perusteella mikään Ivaničin diskursseista ei kuitenkaan näytä, edes toisillaan täydennettynä, pystyvän täysin vastaamaan uuden kirjoittamisen opetuksen haasteisiin. Siksi lähdän täydentämään diskurssien jättämiä aukkoja mediakasvatuksen kontekstista käsin, jonka alaan uudet kirjoitustaidot on ainakin suomalaisessa koulukontekstissa usein laskettu kuuluvaksi.

Mediakasvatuksen piirissä yleistynyt sosiokulttuurinen lähestymistapa tukee uuden median osallistavaa ja yhteistyötä korostava toimintakulttuuria. Tähän malliin pohjaavassa opetuksessa oppiminen tapahtuu yhteisöllisten internetympäristöjen, kuten blogien, wikien, foorumeiden ja sisällönjakosivustojen avulla (Lankshear & Knobel 2011,209). Mallissa kaikki 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 myös omaa ilmaisua, omien tekstien kirjoittamista ja niiden julkaisua (Kupiainen & Sintonen 2009, 128–129). Sosiokulttuurinen lähestymistapa tuntuukin näiltä osin so-

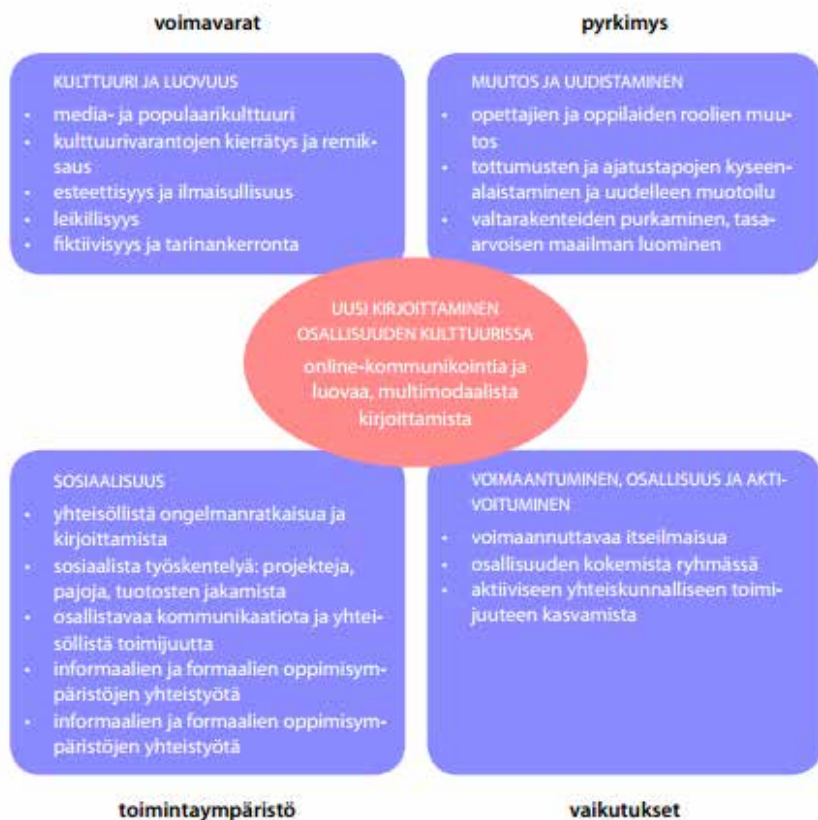
pivan juuri uuden kirjoittamisen opetukseen.

Lankshearin ja Knobelin (2011, 25–27) teoriassa sosio-kulttuurisesti painottunut opetus perustuu siis jo aiemmin käsittelemääni (2.1.1) kahteen uusien luku- ja kirjoituskäytäntöjen ominaisuuteen: tekniikkaan ja uuteen eetokseen. Sosiaalisen internetin mahdollistama uusi eetos voidaan käsittää myös täysin uudenaikaiseksi, yhteisölliseksi itseilmaisukulttuuriksi, niin sanotuksi osallisuuden kulttuuriksi (2.1.5). Tässä kulttuurissa korostuvat erityisesti kirjoittamisen yhteistoiminnalliset ja luovat elementit (Kupiainen & Sintonen 2009, 14; Sintonen 2009; Jenkins ym. 2006). Artikkelissani käsitän osallisuuden kulttuurin tilaksi, jossa lähes kaikki toiminta tapahtuu juuri uusien kirjoitustaitojen avulla. Osallisuuden kulttuurin voi sanoa myös ilmentävän eräänlaista siirtymää informaatioyhteiskunnan jälkeiseen aikaan ja sen uudenaikaiseen (kts. 3.1). Tämän tulisi näkyä myös uusien tekstitaitojen ja siksi myös uuden kirjoittamisen opetuksessa (Jenkins ym. 2006; Kupiainen 2013; Kupiainen & Sintonen 2009, 163). Kupiainen ja Sintonen (2009, 163–179) ovat hahmotelleet alustavia suuntaviivoja tällaiselle osallisuuden kulttuuriin pohjautuvalle medialukutaito-opetukselle, *osallisuuden pedagogiikalle*. Sen avulla on mahdollista ideoida myös osallisuuden kulttuuria myötäilevää uuden kirjoittamisen opetusta. Heidän 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

Artikkelissani hahmotelen näihin osallisuuden pedagogiikan periaatteisiin (emt. 2009,143; 163–167) sekä Ivaničin (2004) luovuus- ja sosiaaliin diskursseihin perustuvan synteesimallin, nelikenttäkuvion, jonka avulla yritän luonnostella uudet kirjoitustaidot huomioivaa kirjoittamisen opetusta. Nelikenttämallin voikin nähdä myös yrityksenä yhdistää kirjoittamisen opetuksen käytännöt ja uusia kirjoitustaitoja painottava mediakasvatus.



Kuvio 4. Osallisuuden pedagogiikan nelikenttämalli (Kallionpää 2015)

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. 2006, 28). Mallin ytimen muodostavatkin juuri osallisuuden kulttuurissa ilmenevät kirjoituskäytännöt: online-kommunikointi ja luova, multimodaalinen sisällöntuotanto. Nostamalla kirjoittamisen opetuksen keskiöön nämä erilliset kirjoittamisen muodot on mahdollista ratkaista artikkelissani esittelemäni ja kaikissa Ivaničín (2004) diskursseissa esiintynyt ongelma koskien tilannesidonnaisen *praxis*-viestinnän ja tuotoksen valmistamiseen tähtäävää *poiesiksen* yhdistämistä.

Olen nimennyt kuvioni neljä kenttää termeillä voimavarat, toimintaympäristö, pyrkimys ja vaikutukset. Ensimmäinen kenttä, kulttuuriin ja luovuuteen perustuva *voimavarat*, on mahdollista nähdä sosiaalisen median aikakauteen päivitettyinä versiona Ivaničín (2004) luovuusdiskurssista. Kirjoittamisen innoittajana ei tässä toimi kuitenkaan vain kaunokirjallisuuden lukeminen, kuten luovuusdiskurssissa korostetaan, vaan siinä hyödynnetään laajasti eri moodeihin perustuvaa media- ja populaarikulttuuria sekä muuta digitalisoitua kulttuuriperimäämme klassikkoteoksineen ja alakulttuureineen. Tätä olemassa olevaa tekstimateriaalia on mahdollista myös yhdistellä omaan tuotokseen, jakaa ja kierrättää. Luovuusdiskurssin tavoin osallisuuden pedagogiikassa arvostetaan omaäänistä itseilmaisua ja estetiikan tajun kehittymistä (Kupiainen & Sintonen 2009). Osallisuuden kulttuurissa tekstejä tuotetaan pitkälti multimodaalisesti. Artikkelissani esitän, että eri moodien, kuten kuvan,

äänen ja liikkeen, tarjoamia ilmaisumahdollisuuksia ja niille ominaista esteettistä kieltä voi kehittää monipuolisen taidetasvatuksen, kuten luovan kirjoittamisen, musiikin, visuaalisten taiteiden ja draamaan, avulla. Myös mielikuvitus ja erityisesti fiktio voivat toimia osallisuuden pedagogiikassa luonnollisina toiminnan aktivoijina. Kupiaisen ja Sintosen (2009, 174–176) mukaan erityisesti fiktion roolin voi käsittää keskeiseksi voimavaraksi, sillä kaunokirjallisuuden lukeminen ruokkii mielikuvitusta ja tarinoiden kirjoittaminen haastaa luovaan leikkiin ja sitä kautta avautuviin uusiin näköaloihin. (Kupiainen & Sintonen 2009, 174–176.)

Ivaničn (2004) *sosiaalisen diskurssin* tavoin yhteisöllinen konteksti toimii kuviossani osallisuuden pedagogiikan immateriaalisena *toimintaympäristönä*. Toisin kuin Ivaničn mallissa, osallisuuden pedagogiikassa sosiaalisuuden suhde itseilmaisuuksiin ja luovuuteen on kuitenkin erottamaton. Toimintaa motivoiva osallisuuden kokemus syntyy runsaasti mahdollisuuksista erilaisiin ilmaisuihin ja samalla luova ilmaisu kumpuaa vahvasta ja hyväksyvästä sosiaalisuuden ilmapiiristä. Joka tapauksessa osallisuuden kulttuurissa luovuus on sekä yksilön että yhteisön ominaisuus. Opetuksessa tätä luovuuden ja sosiaalisuuden synteisiä voisi olla mahdollista vahvistaa erityisesti erilaisilla yhteisöllistä kirjoittamista hyödyntävillä tekstiprojekteilla ja -työpajoilla, joissa käytetään metodina Kupiaisen ja Sintosen (2009, 143; 176) korostamaa digitaalista tarinankerrontaa ja fiktion mahdollisuuksia. Sosiaalisesti aktiivisen toimintaympäristön ylläpitäminen vaatii myös ryhmän sisäisten viestintäkäytäntöjen kehittämistä ja aktiivista kommunikointia. Osallisuuden kulttuurissa kirjoittaminen realisoituu tuotoksen valmistamiseen tähtäävän sisällöntuotannon lisäksi moni-

muotoisena ja kielellisesti rikkaana online-kommunikointina. Sosiaalisen toimintaympäristön käsite osallisuuden pedagogiikassa kattaa sekä koulun että vapaa-ajan. Viestintä- ja sisällöntuotantotaitoja opitaan myös erilaisissa informaaleissa ja autenttisissa oppimisympäristöissä, kuten harastusryhmissä 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 taitoja itselleen merkityksellisellä tavalla.

Osallisuuden pedagogiikassa itseilmaisun vahvistaminen ja ryhmän sisäisen osallisuuden kokemus liittyvät myös laajempaan, yhteiskunnalliseen *pyrkimykseen*. Tässä se nivoutuu Ivaničnin (2004) *sosiopoliittisen diskurssin* tavoitteisiin yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta, jonka pyrkimyksenä on luoda kaikille tasa-arvoinen mahdollisuus yhteiskunnalliseen toimijuuteen. Tähän liittyen on tärkeää yrittää muuntaa myös koulun piintyneitä valtarakenteita ja luoda oppilaiden ja opettajien kesken tasa-arvoista, kokonaisvaltaista kohtaamista ja osallisuutta (Kupiainen ja Sintonen 2009, 168; 164–165.) Näitä pyrkimyksiä voidaan toteuttaa esimerkiksi sosiaalisen median mahdollistamien tasavertaisten yhteisöiden ja keskusteluavaruuksien kautta sekä erityisesti digitaalisen tarinankerronnan avulla, joka toteutuu ”tilassa, jossa vallitsee vastavuoroinen tunnistaminen.” (Kupiainen & Sintonen 2009, 164). Oppiminen ei tässä mallissa perustu vain perinteisiin opettajajohtoisiin menetelmiin, vaan se muistuttaa osallisuuden kulttuurisista tapahtuvaa vastavuoroisuutta ja yhteistoiminnallisuutta ja ”näyttäytyy epälineaarisenä, leikillisenä, kokeellisena, konventioita ja sääntöjä rikkovana.” (emt. 2009, 164–165).

Nämä tasa-arvoon tähtäävät pyrkimykset asettavat kuitenkin vastakkain valtaa edustavan koululaitoksen ja altavastaajan asemaan asetetut oppilaat. Näihin tavoitteisiin kannattaakin suhtautua eräänlaisena ideaalina, sillä käytännössä lienee mahdotonta, että koululaitos pystyisi toimimaan kaksoisroolissa sekä emansipaation kohteena että sen käynnistäjä. Sen sijaan informaaliset oppimisympäristöt saattaisivat hyvinkin pystyä edistämään näitä pyrkimyksiä.

Osallisuuden pedagogiikan *vaikutukset* ilmenevät kolmella tasolla: yksilöllisellä, sosiaalisella ja yhteiskunnallisella. Näistä 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 vaikuttamiseen näkyy yksilön ja ryhmän yhteiskunnallisena aktivoitumisena. Tätä kolmatta tasoa voidaan pitää myös eräänlaisena osallisuuden pedagogiikan kasvatuksellisenä tavoitteena. Osallisuuden pedagogiikan voi siis katsoa toimivan itseisarvoisesti monitahoisena, yksilöä voimaannuttavana, elämään merkityksiä rakentavana ja osallistavana toimintona. On kuitenkin tärkeä muistaa, että ennen kaikkea osallisuuden pedagogiikalla on myös välineellinen arvo; sen avulla on mahdollista sekä opettaa uusia kirjoitustaitoja, parantaa oppilaiden yleisiä kirjoitustaitoja heittä motivoivalla tavalla että kaventaa koulun ja vapaa-ajan tekstimaailmojen välistä kuilua.

Artikkelini lopuksi totean vielä, että osallisuuden pedagogiikassa tulisi kiinnittää eritoten huomiota konkreettisten ja ideaalien toiminnantilojen, niin sanottujen *affiniteettitilo-*

jen (kts. Gee 1996) luomiseen. Ne mahdollistaisivat osallisuuden kulttuuria synnyttävän prosessin käynnistymisen. Affiniteetitilat virittävät sisäisen motivaation kautta osallisuuden kulttuurissa tapahtuvaa toimintaa, monipuolista kommunikointia ja luovaa sisällöntuotantoa (Jenkins ym. 2006, 10). Sisäisen motivaation syntymistä tarkastelen artikkelissani Decin ja Ryanin (2000) kehittämän itseohjautuvuusteorian avulla (kts. 1.2). Optimaalisimmillaan osallisuuden pedagogiikassa tulisikin toteutua juuri heidän mainitseman sisäisen motivaation syntytekijät; vapaaehtoisuus, yhteenkuuluvuus ja kyvykkyys.

4

Pohdintaa

4.1 ARTIKKELEIDEN MUODOSTAMA KOKONAISUUS
JA NIIDEN MERKITYS

Esittelemäni artikkelit muodostavat kokonaisuuden, joka käsittelee kirjoittamisen taitokäsitteen laajentumista ja uusien kirjoitustaitojen kouluopetusta. Jokainen artikkeli tarjoaa aiheeseen hieman erilaisen tarkastelukulman, jolla olen pyrkinyt syventämään kokonaiskuvaa ilmiöstä. Artikkeleissani pyrin avaamaan kirjoittamisen muutoksen syitä ja sisältöä sekä pohtimaan ilmiön seurauksia lähitulevaisuuden yhteiskunnassa. Erytishuomioni kiinnittyy kuitenkin laajentuneiden kirjoitustaitojen kouluopetukseen ja sen vaatimiin uudennlaisiin opetuskäytäntöihin.

Artikkelit voi hyvin nähdä myös jonkinlaisena opetus-suunnitelmauudistukseen liittyvänä puheenvuorona. Tällöin uuden kirjoittamisen voi hahmottaa yhdenlaiseksi verkostoituneen ja medioituneen yhteiskunnan sosiokulttuurisesti rakentuneeksi käytännöksi, joita uudet opetus-suunnitelmat pyrkivät integroimaan osaksi kouluopetusta.

Kuten aiemmin olen käsitellyt, opetussuunnitelmissa uusi kirjoittaminen ankkuroituu monilukutaidon käsitteen alle. Julkisuudessa monilukutaitokeskustelua on kuitenkin käyty pitkälti digitekniikkaan liittyvästä näkökulmasta käsin. Näissä artikkeleissani olen halunnut nostaa erityisesti uudenlaisen, luovuuteen ja sosiaalisuuteen painottuvan kirjoitustaidon merkitystä. Toivon siis, että artikkelini ovat avanneet uusien kirjoitustaitojen ulottuvuuksia erityisesti tästä sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin sekä tarjonneet ainakin jossakin määrin myös käytännön opetustyöhön sovellettavia ajatuksia. Uskon, että uuden kirjoitustaidon käsitteilylle on myös selkeää tarvetta, sillä erityisesti monilukutaitoa ja mediakasvatusta käsittelevissä artikkeleissa uuteen kirjoittamiseen on viime aikoina myös viitattu useasti. Uusi kirjoittaminen näyttääkin jo löytäneen jonkinlaisen paikkansa osana monilukutaitoa.

Koska aihealueeseen liittyvä tutkimus on edistynyt ja koulujen opetuskäytännöt kehittyneet pitkän väitöskirjaprosessini aikana, liittyy artikkeleihini osittain jo vanhentuneita tietoja ja täsmentämistä vaativia johtopäätöksiä. Seuraavaksi käynkin tutkimustani läpi vielä tästä näkökulmasta.

4.2 TUTKIMUSTULOSTEN ARVIOINTIA

Ensimmäinen artikkelini *Uudet kirjoitustaidot merkitys- ja elämysyhteiskunnassa* (2016) on suppeaan tulevaisuusutopiaan perustuva hahmotelma siitä, kuinka laajentuneet kirjoitustaidot voivat nousta merkittäväksi lähitulevaisuuden avain-aidoksi. Käyttämäni Heinosen ym. (2012) *luovan merki-*

tys- ja elämysyhteiskunnan käsitteen tarkoituksena on kuvata artikkelissa sellaista hypoteettista kehityskulkua, joka noudattelee *osallisuuden kulttuurin* viitekehystä. Vaikka esittelen tätä kehityskulkua varsin positiivisesta näkökulmasta, olen kuitenkin tietoinen, että siihen saattaa liittyä myös paljon Jenkinsin ym. (2016) kuvailemia dystopisia visioita (2.1.2). Artikkelissani olisinkin voinut realistisempaan lopputulemaan päätyäkseni käsitellä myös näitä vaihtoehtoisia kehityssuuntia laajemmin.

Artikkeli saattaa herättää myös epäilyksen siitä, että voiko yksittäisen tulevaisuusvision perusteella esitettyjen väitteiden perusteella tehdä kovinkaan yleistettäviä johtopäätöksiä. Luovan merkitys- ja elämysyhteiskunnan käsite ei ole vakiintunut tieteellisessä tutkimuksessa käytetty konstruktio, vaan yhtä tutkimusprojektia varten rakennettu synteesimalli. Toisaalta käsitteen taustalla vaikuttavat teorit, kuten Pinen ja Gilmordin (1998) elämysyhteiskunta, Floridan luova talous (2005), Castellsin (1996) verkostoyhteiskunta ja Himasen käyttämä merkitysyhteiskunta (2010), ovat jo vakiinnuttaneet paikkansa tieteellisessä keskustelussa. Myös internetin keskeisestä merkityksestä myös lähitulevaisuudessa ollaan tällä hetkellä varsin yksimielisiä (kts. 2.1.3). Vaikka artikkelin anti on siis osittain sidoksissa kapeaan tulkintakontekstiinsa, voi siinä esitettyjä väitteitä internet-kontekstissa tarvittavista uudennlaisista kirjoitustaidoista pitää mielestäni kuitenkin suurelta osin yleistettävänä ja perusteltuina.

Toisessa artikkelissani *Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys* (Kallionpää 2014b) olen hahmotellut kuusi erillistä uuden kirjoittamisen taitoaluetta, jotka esittelen tasaveroisina kompetensseina. Käyttämäni

luettelomainen esitystapa ei kuitenkaan ole paras mahdollinen, sillä osaa näistä taitoalueista voi pitää kaikkia muita läpäisevinä. Tällaisiksi läpäisytaidoiksi luen sekä sosiaaliset taidot että luovuustaidot, sillä juuri niiden avulla on mahdollista toteuttaa uuden kirjoittamisen ytimessä olevaa *osallistavaa luovuutta*. Luovuuden ja sosiaalisuuden suhteen onkin osittain harhaanjohtavaa puhua erillisistä taidoista, vaan ne asettautuvat enemmänkin Lankshearin ja Knobelin (2011) kuvaileman *uuden eetokseen* ominaisuuksiksi.

Muut listaamani taitoalueet, kuten tekniset taidot, multimodaalisen tuottamisen taito, julkisuustaidot sekä monisuorittamisen- ja tietoisuustaitojen vaihtelun käsitän välineellisiksi ja siten varsinaisiksi opetettaviksi taidoiksi. Näillä kaikilla taidoilla on kuitenkin sosiaalinen ja luova olemus. Esimerkiksi teknisillä ja multimodaalisen tuottamisen taidoilla on selkeä yhteisöllinen ulottuvuus; teknisten taitojen omaksuminen tapahtuu pitkälti vertaisoppimisella (Jenkins ym. 2006; Lankshear & Knobel 2011) ja multimodaalisen kirjoittamisen prosessiin kuuluu yhdessä kirjoittaminen, tekstien jakaminen ja niiden kierrätys. Myös luovuus on vahvasti läsnä näissä kahdessa taitoalueessa; tekniikan luova ja dynaamista hyödyntämistä voi pitää myös osallisuuden kulttuurin elinvoimaisuuden takeena (Jenkins ym. 2016). Uudet multimodaaliset tekstilajit taas sisältävät jo olemuksellisesti ”kutsun” käyttää luovuutta (Hesse 2009, 48). Tätä voi havainnollistaa myös Kressin (2003, 38) tavoin, jolloin multimodaalinen kirjoittaminen nähdään kirjoittajan rajattoman luovaksi mahdollisuudeksi sommitella tekstiä ja tehdä siihen muutoksia käyttäen erilaisia tekstuaalisia, visuaalisia ja auditiivisia muotoja

Julkisuustaidot- ja monisuorittamisen ja tietoisuustaito-

jen vaihtelu liittyy internetin verkostoituneessa kirjoitusympäristössä toimimiseen ja siksi niitä voi jo lähtökohtaisesti pitää sosiaalisina taitoina. Julkinen internet-kirjoittaminen on myös olemuksellisesti luovaa. Niemi-Pynttari (2014, 167) kirjoittaa:

Kirjoittamisen kannalta on olennaista, että julkinen on samaa juurta kuin puhuttelu. Se on kielenkäytön itsensä avaama tila. Tämä merkitsee poeettista aspektia julkiseen: kyseessä ei ole valmis vaan valmistettava tila. Fiktiossa tämä on tuttua: kirjoittaja, puhutellessaan lukijaa luo kuvitteellista maailmaa. Näin kirjoittaja luo ja liittyy omalta osaltaan sellaiseen julkisen kielen maailmaan minkä itse valitsee.

Uuteen kirjoittamiseen liittyvää julkisuutta voi siis pitää myös eräänlaisena julkisena näyttämönä, jossa kielen luovuus ja sosiaalisuus performoivat.

Artikkelissani käsittelen ajoittaisen monisuurittamisen hyödyllisyyttä kirjoittamisen kannalta, esimerkiksi multimodaalisen kirjoittamiseen liittyvien tutkimusten avulla (esim. Lui & Wong 2012). Kirjoittamisen itsessään on monimutkainen kognitiivinen ja luova prosessi. Useiden uusimpien tutkimustulosten mukaan monisuurittamisesta on kuitenkin enemmän haittaa kuin hyötyä sekä kognitiivisille toiminnoille, kuten toiminnanohjaukselle, että keskittymistä vaativalle luovalle työlle (Kirschner & van Merriënboer 2013; Loh & Kanai 2015). Monisuurittamista ei kirjoittamisen kannalta voi siis pitää varsinaisena tavoiteltavana taitona. Sen sijaan tietoisuustaitojen merkitystä, mikäli niillä tarkoitetaan metakognitiivisia taitoja ja keskittymiskykyä, ei internetin hektisessä ympäristössä voine epäillä. Artikke-

lissani tietoisuustaitojen käsittely jää kuitenkin varsin pinnalliseksi ja niiden sisällöllinen määrittely ohueksi.

Kolmas tutkimusartikkelini *Upper secondary school graduates' attitudes toward writing* (Kallionpää 2014a) perustuu aineistoon, joka on kerätty vuosina 2010–2011. Sitä voikin pitää osittain jo vanhentuneena materiaalina kuvamaan nykypäivän lukiolaisten ajatuksia kirjoittamisesta ja sen opiskelusta. Toisaalta, vaikka tietotekniikkaa ja sosiaalista mediaa käytetään tällä hetkellä jo laajasti osana opetusta, eivät opetuksen sisällöt ole juuri muuttaneet. Ylioppilaskirjoitusten tekstilajit dominoivat yhä kirjoittamisen opiskelua ja yleiset kirjoitustaidot ovat tutkimusten mukaan yhä heikkenemässä kaikissa ikäryhmissä. Mielestäni artikkelini esittämällä tutkimustuloksilla on yhä paikkansa kirjoittamisen opetuksen kehittämistä ajatellen.

Artikkeliin liittyviä muita mahdollisia ongelmia, kuten aineiston mahdollista subjektiivista tulkintaa ja otoksen suppeutta olen käsitellyt aiemmin jo kohdassa 3.3. Pidän tätä artikkelia kokonaisuuden kannalta kuitenkin oleellisena, sillä se tuo kirjoittamisen opetuksen kehittämistä koskevaan keskusteluun myös nuorten omaa ääntä ja tarjoaa empiiristä näkökulmaa muutoin pitkälti kirjallisuuteen perustuvaan työhöni.

Neljäs artikkelini *Uusien kirjoitustaitojen opetus – luovaa ja yhteisöllistä kirjoittamista osallisuuden kulttuurissa* (Kallionpää 2015) antaa ehkä eniten aihetta monenlaiseen spekulatioon. Sen tavoitteena ei kuitenkaan ole olla aukottoman ja tieteellisesti todistetun opetusmetodin kuvaus, vaan eräänlainen avauspuheenvuoro, jossa esittelen erään mahdollisen lähestymistavan *uuden kirjoittamisen* opetukselle. Tärkeänä lähtökohtanani on kuitenkin kytkeä uusien kir-

joitustaitojen opetus ainakin osittain perinteisen kirjoittamisen opetuksen jatkuu Ivaničin (2004) diskurssiajattelun kautta. Samalla pyrin kuitenkin osoittamaan, että vakiintuneet kirjoittamisen opetuksen käytännöt eivät riitä toteuttamaan sitä uutta eetosta, joka kytkeytyy uusiin kirjoitustaitoihin ja manifestoituu myös osallisuuden kulttuurin käsitteessä.

Osallisuuden kulttuuri nousee artikkelin keskeiseksi käsitteeksi. Esitän, että osallisuuden kulttuurissa tapahtuva toiminta on pitkälti uutta kirjoittamista, joka puolestaan tulee näkyväksi sekä online-kommunikointina että luovana sisällöntuotantona. Näin perustelen ratkaisuni nostaa osallisuuden kulttuuria jäljittelevä toimintaympäristö uuden kirjoittamisen opetusympäristöksi. Hyödyntämäni osallisuuden kulttuuriin pohjautuva Kupiaisen ja Sintosen (2009) hahmotelma osallisuuden pedagogiikasta ei kuitenkaan ole millään tavoin vakiintunut pedagoginen malli, vaan lähinnä Kupiaisen ja Sintosen (2009) usean sivun mittainen pohdiskelu siitä, mitä elementtejä osallisuuden pedagogiikkaan voisi sisällyttää. Esittämäni listaus *osallisuuden kulttuurin* piirteistä ei myöskään ole kattava tiivistelmä Kupiaisen ja Sintosen (2009) pohdinnoista, vaan olen valinnut tekstistä vain sellaisia seikkoja, jotka voisivat mielestäni tarjota käyttökelpoisia lähtökohtia myös uuden kirjoittamisen opetukseen. Luomani nelikenttämalli avaa mielestäni kuitenkin varsin konkreettisen lähtökohdan uuden kirjoittamisen kouluopetuksen suunnitteluun. On kuitenkin myönnettävä, että jotta alkuperäiset tavoitteeni uuden kirjoittamisen opetuksesta perinteisen koulukirjoittamisen jatkuu olisivat täysin toteutuneet, olisi malliin pitänyt kytkeä enemmän myös perinteiseen kirjoittamisen

opetukseen liittyviä elementtejä, kuten kirjoitusprosessi ja erilaisten tekstilajien huomioiminen.

Nelikenttämallia voi helposti kritisoida myös liiallisesti idealismista. Käsittelen tätä ongelmaa myös itse artikkelisani pohtiessani malliin sisältyvää yhteiskunnallisen vaikuttamisen pyrkimystä. Totean sen lähtevän epärealistisesta oletuksesta, että koululaitoksella voisi olla kaksoisrooli sekä yhteiskunnallisten rakenteiden ja käytäntöjen ylläpitäjänä että näiden purkajana. Kriittisen pedagogiikkaan osittain pohjautuva nelikenttämalli ei myöskään mielestäni välttämättä sovi täysin tämän päivän osallisuuden kulttuurin tai luovan merkitys- ja elämysyhteiskunnan eetokseen. Kriittinen pedagogiikka on syntynyt erilaisessa yhteiskunnallisessa todellisuudessa ja kantaa rasitteenaan tietynlaisia, mustavalkoista lähtöasetelmaa. Tällä hetkellä verkossa ilmenevää osallisuuden kulttuuri on kuitenkin kaikkia perinteisiä asetelmia ja määritelmiä pakeneva, omalakinen yhdistelmä samanaikaista radikalismia ja äärimmäistä kaupallisuutta, yksilöllistä luovuutta ja tiivistä sosiaalisuutta sekä kiivastahtista tekniikkaa ja humanistisia pyrkimyksiä. Osallisuuden kulttuurissa eivät myöskään enää päde teollisuusyhteiskuntaan tai tietoyhteiskuntaa liittyvät perinteiset dikotomiat, kuten esimerkiksi alistavat valta-asetelmat median tuottajien ja kuluttajien suhteen. Lisäksi on hyvä myös muistaa, että käsittelen tässä artikkelissa kirjoittamista muutoinkin kuin yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Käsittelen sitä myös yksilöllisestä viitekehystä, itseilmaisuuksiin ja sisäiseen motivaatioon liittyvien näkökulmien kautta.

Hahmottelemani mallia voi kritisoida myös siitä syystä, että se ei huomioi lainkaan kaikkia esittelemiäni uusien kirjoitustaitojen osa-alueita. Esimerkiksi siitä puuttuva mo-

nisuorittamisen ja tietoisuustaitojen hallinta saattaa hyvin nousta keskeiseksi kompetenssiksi internetin hektisessä ympäristössä kirjoitettaessa. Tärkeäksi huomioksi artikkelissani nousee kuitenkin osallisuuden kulttuuriin liittyvä itseilmaisun ja sosiaalisen luovuuden avaama sisäisen motivaation tila. Tämän tilan voi käsittää keskeiseksi kaikkien osallisuuden kulttuurissa tapahtuvien kirjoitusaktien käynnistäjäksi ja ylläpitäjäksi. Siksi haluaisin vielä painottaa, että uuden kirjoittamisen pedagogiikassa ehkä tärkeintä olisikin keskittyä ylläpitämään juuri luovuuden ja sosiaalisuuden synteestistä muododostuvaa *osallistavaa luovuutta*. Tähän tarkoitukseen eräs käyttökelpoinen metodi saattaisi olla verkkoympäristössä tapahtuva yhteisöllinen, luova kirjoittaminen.

4.3 LUOVA JA YHTEISÖLLINEN VERKKOKIRJOITTAMINEN

Luovan ja yhteisöllisen verkkokirjoittamisen voi nähdä yhdistävänä tekijänä myös kaikissa artikkeleissani. Ensimmäinen artikkelini *Uudet kirjoitustaidot merkitys- ja elämysyhteiskunnassa* (Kallionpää 2016) korostaa luovuuteen, sosiaalisuuteen ja teknisiin taitoihin liittyvän viestintäkompetenssin hallintaa tärkeänä tulevaisuustaitona. Luova ja yhteisöllinen verkkokirjoittaminen koostukin juuri näistä elementeistä. Artikkelissani *Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys* (Kallionpää 2014b) puolestaan korostan uuden kirjoittamisen tekstilajien yhteisöllistä perusluonnetta sekä uuden median tekstilajien sulautumista perinteisten, luovan kirjoittamisen tekstila-

jien kanssa. Erityisesti luovan kirjoittamisen opetuksessa on herätty siihen, että uuden median kirjoittaminen ja perinteinen luova kirjoittaminen sisältävät runsaasti yhtymäkohtia ja niiden harjoittamisen on koettu tukevan toisiaan (esim. Letter 2015, 177; Clark ym. 2015, 2). Sosiaalinen media on myös muuttanut luovaa kirjoittamista yhä yhteisöllisemmäksi ja sosiaalisemmaksi ja sitä kautta myös uudella tavalla motivoivaksi (esim. Koehler 2015). Artikkelisani *Upper secondary school graduates' attitudes toward writing* (Kallionpää 2014a) taas esitän, että uuden median ympäristöissä tapahtuvan luovan ja yhteisöllisen kirjoittamisen käyttäminen osana opetusta saattaisi lisätä kirjoittamisen ja oppimisen mielekkyyttä. Myös viimeisessä artikkelissani *Uusien kirjoitustaitojen opetus – luovaa ja yhteisöllistä kirjoittamista osallisuuden kulttuurissa* (Kallionpää 2015) nostetaan keskiöön juuri luova ja sosiaalinen uusmediakirjoittaminen:

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. 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).

Ehkä olenkin näin pääsemässä viimein koko työni tulokset tiivistävään loppupäätelmään, joka voisi kuulua seuraavas-

ti: luova ja yhteisöllinen verkkokirjoittaminen saattaa olla eräs varteenotettava menetelmä sekä uusien kirjoitustaitojen opetuksessa sisäisen motivaation herättämisessä kirjoittamista ja sen opiskelua kohtaan.

4.4 KATSE TULEVAAN

Tutkimukseni jättää vielä useita mielenkiintoisia kysymyksiä avoimeksi uusista kirjoitustaidoista ja niiden opetuksesta. Erityisesti luovan ja yhteisöllisen verkkokirjoittamiseen metodiin liittyvä empirinen tutkimus saattaisi olla tärkeää uusien kirjoitustaitojen opetusta kehitettäessä. Eräs tällainen projekti onkin jo käynnistynyt. Rajamäen lukion ja Jyväskylän yliopiston yhteistyössä toteuttama *Uuden median kirjoittamisen* -pilottiprojekti on alkanut vuonna 2012. Sen puitteissa on jo pidetty useita verkkoympäristöä sekä yhteisöllistä luovaa kirjoittamista hyödyntäviä uuden kirjoittamisen kursseja, kuten *Rap-lyriikkaa Facebook- ja YouTube-ympäristöissä* ja *draaman käsikirjoituskurssi SIMS-peliympäristössä*. Projektin puitteissa on tarkoitus käynnistää myös erääseen väitöskirjatutkimukseen liittyvä ja roolipelaamista hyödyntävä *Netprov (Network Improved Narrative) -kirjoituskurssi*.

Toivon myös, että opetussuunnitelmiin tuotu monilukutaito tulee ainakin pitkällä tähtäimellä edistämään myös uuden kirjoittamisen opetusta. Kuten jo aiemmin totesin, monilukutaito sellaisenaan kuin se nyt on opetussuunnitelmaan tuotu, ei vielä takaa, että uusia kirjoitustaitoja todella opetettaisiin kattavasti ja tavoitteellisesti. Kyse on osittain myös siitä, kuinka monilukutaito halutaan määritellä. Luu-

kan (2013) yleistyneen määritelmän mukaan ” Monilukutaito koostuu taidoista hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja eri tilanteissa.” Uusi kirjoittaminen ei kuitenkaan perustu pelkästään tiedon käsittelyyn eri tavoilla, vaan se on myös erilaisten sosiaalisten merkitysten ja narratiivien rakentamista sekä kielen poeettisuudella leikittelyä. Tosin myös Luukka (2013) toteaa, että tekstejä tuotetaan ”erilaisissa toimintaympäristöissä tiedollisia ja sosiaalisia tarpeita varten.” Uudessa kirjoittamisessa tarpeet voivat olla myös luovuuteen ja itseilmaisuuksiin liittyviä. Sosiaalisuuden ja luovuuden huomiointi kirjoittamisen opetuksessa, varsinkin lukiossa, on kuitenkin haastavaa, sillä lukiokoulutus on perinteisesti korostanut juuri tiedon merkitystä

Toisaalta kyse on myös siitä, kuinka uudenlaisia käytäntöjä lähdetään rohkeasti kehittämään ja kokeilemaan. Jyrkiäinen ja Koskinen-Sinisalo (2015) ovat testanneet uudenlaista yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaa. Heidän pyrkimyksensä on ollut ”kehittää opetusta siten, että oppilaille on mahdollisuus olla aktiivisia toimijoita ja samalla heidän yhteistyön, osallisuuden ja vaikuttamisen taitonsa saavat tavoitteellista harjoitusta” (Jyrkinen & Koskinen – Sinisalo 2015,81). Työtavassa on huomioitu myös uudenlainen kirjoittamisen prosessi kahdeksan erilaisen yhteisöllisen kirjoittamisen vaiheen avulla. Tutkijoiden mukaan ”työtapa tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia keskusteluun, neuvotteluun, monipuoliseen yhdessä toimimiseen sekä metakognitiivisten taitojen kehittämiseen.” (Jyrkinen & Koskinen–Sinisalo 2015,83;94.)

Kauppinen ja Kinnunen (2016) puolestaan näkevät eri aineiden välisen yhteistyön hedelmälliseksi lähtökohdak-

si äidinkielen ja kirjallisuuden monilukutaito-opetukselle. He tarjoavat konkreettisen esimerkin, kuinka luovaa, multimodaalista kirjoittamista voi harjoitella esimerkiksi digitarinoiden avulla äidinkielen ja kuvaamataidon yhteisenä opetusprojektina. Oppimistavoitteiksi he listaavat tässä yhteydessä yleisten kirjoitustaitojen opiskelun, luovan ilmaisuuden, tieto- ja viestintätekniset taidot sekä palautteen antamisen. (Kauppinen & Kinnunen 2016,138).

Vaikka lukio-opetuksen tavoitteita ohjaavat käytännössä pitkälti ylioppilaskirjoitukset, soisi näiden esimerkkien avaamia, uudenlaisia lähestymistapoja kirjoittamisen opetukseen, kehiteltävän myös lukion tarpeisiin. Syksyllä 2018 äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskoe muuttuu sähköiseksi ja samalla muuttuu osittain myös kokeen sisältö. Muutos ei kuitenkaan ole suuri. Tehtävätyypit ovat säilyneet yhä analyyttistä ja tiedollista kirjoittamista painottavina yksilösuorituksina, mutta printtitekstin lisäksi tulkitaan ja hyödynnetään nyt myös multimodaalisia aineistoja. Erittäin maltillisesti toteutettu uudistus herättää kysymyksiä. Olisiko mahdollista, että äidinkielen ja kirjallisuuden yo-koe voisi jossakin kohdin olla valmis myös sellaiseen koetyyppiin, jossa kokelaat kirjoittaisivat esimerkiksi yhteisöllisesti multimodaalista, luovaa tekstiä? Ei varmaankaan vielä lähivuosina, mutta paineita sekä ylioppilaskokeen että kirjoittamisen opetuksen kehittämiseksi tähän suuntaan on kuitenkin olemassa. Esimerkiksi työelämässä on jo nyt runsaasti kysyntää innovatiivisille ja laaja-alaisille tekstitaitureille, jotka hallitsevat niin perinteisen asiatekstin kuin luovan, yhteisöllisen sisällöntuotannonkin.

Siksi uusien kirjoitustaitojen opetuksen kehittäminen niin teoreettisella kuin käytännönkin tasolla on yhä ajan-

kohtainen ja tulevaisuuden kannalta merkittävä panostus. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat tarvitsisivat kiireesti selkeitä pedagogisia työkaluja ja opastusta tähän liittyvien opetussisältöjen kehittämiseksi. Sisältöjen lisäksi tarvitaan myös täysin uudenlaisia opetusmenetelmiä. Uudet kirjoitustaidot ovat tärkeä osa 2000-luvun sivistystä, mutta internet-ajan lukkarinkoulussa ei oppia enää voi takoa päähän karttakepin lyöntien tahdissa. Nykyajan kirjoittamisen opetuksen ensisijaisena haasteena onkin saada oppilaat motivoitumaan sisäisesti, erilaisissa innostavissa, luovissa ja yhteisöllisissä oppimisen tiloissa.

Uni jatkuu... Vastoin odotuksiani en murskaudukaan kuilun pohjalle, vaan laskeudun pehmeästi värikkäälle ja elämää kuhisevalle torille. Näen oppilaideni ja tyttärien juoksevan innostuneena luokseni ja pyytävän minua osallistumaan hauskaan projektiin. Lähdemme yhdessä luomaan moniaistillista tarinaa, johon yhdistämme multimodaalista tekstiä kaunokirjallisuuden klassikoista, kuvaamistamme videoista ja lempimusiikistamme. Ketään ei haittaa, vaikka en hallitsekaan kaikkia käyttämiämme teknisiä välineitä, sillä ryhmässämme on aina joku joka osaa ja voi näin auttaa muita. Myös taskussani olevalle punakynälle löytyy yllättäen uutta käyttöä. Keksimme, kuinka voimme kynän avulla värittää tekstituotoksemme sisältyvät iin piisteet ja lisätä näin kokonaisvaikutelman esteettisyyttä. Tekeminen synnyttää meissä luovaa innostusta ja tunnemme voimakasta osallisuutta. Ehkä juuri siksi haluamme jakaa tuotoksemme ja siitä kumpuavat ajatuksemme myös muille; elämä tuntuu merkitykselliseltä.

LÄHTEET

- Anstey, M. & Bull, G. 2006. *Teaching and Learning Multiliteracies: Changing Time, Changing Literacies*. Newark: International Reading Association.
- Anttiroiko, Ari-Veikko 2003. Kansalaisten osallistuminen, osallisuus ja vaikuttaminen tietoyhteiskunnassa. Bäcklund, Pia (toim.) Tietoyhteiskunnan osallistuva kansalainen. Tapaus Nettimaunula. Tutkimuksia 5. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus, 11–32.
- Arffman, Inga & Nissinen, Kari 2015. Lukutaidon kehitys Pisa-tutkimuksissa. Välijärvi, Jouni & Kupari, Pekka 2015. Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 22-49.
- Arroyo, Sarah J. 2013. *Participatory Composition: Videoculture, Writing, and Electracy*. Carbondale :Southern Illinois University Press.
- Bhabbha, Homi 1994. *Location of Culture*. Lontoo: Routledge.
- Balling, Gitte & Kann-Christensen, Nanna 2013. What is a non-user? An analysis of Danish surveys on cultural habits and participation. *Cultural Trends*, 22 (2), 67–76.
- Blair, H. & Sanford, K. 2004. Morphing literacy: boys reshaping their literacy practices. *Language Arts* 81: 3, 452–460.
- Boyd, F. B., & Brock, C. H. (toim.) 2015. *Social Diversity within Multiliteracies: Complexity in Teaching and Learning*. Routledge.
- 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.
- Brown, J. S., & Adler, R. P. 2008. Minds of Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. Saatavilla [www.muodossa <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0811.pdf. >](http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0811.pdf) 15.3.2014
- Bruns, Axel 2008. *Blogs, Wikipedia, Second Life and beyond: from production to produsage*. New York: Peter Lang.

- Burgess, Jean & Green, Joshua 2013. YouTube: Online Video and Participatory Culture. Cambridge: Polity Press.
- Castells, Manuel 2009. Communication power. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Castells, Manuel 2012. Networks of Outrage and Hope. Social Movements in the Internet Age. Cambridge: Polity Press.
- Deci, E., & Ryan, R. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55: 68–79.
- DeStefano D. & LeFevre J. 2007. Cognitive load in hypertext reading: a review. *Comput Hum Behav* 23:1616–41.
- Chase, S. 2005. Narrative inquiry. Multiple lenses, approaches, voices. N. Denzin & Y. Lincoln (toim.). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 651-671.
- Clark, Michael Dean; Hergenrader, Trent & Rein, Joseph 2015 . *Creative Writing in the Digital Age -Theory, Practice, and Pedagogy*. Bloomsburry Academic.
- Clark, Romy & Ivanič, Roz 1997. *The Politics of writing*. Lontoo: Routledge.
- Coiro J.; Knobel M.; Lankshear, C. & Leu, D. J. 2014. Central issues in new literacies and new literacies research. Teoksessa J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (toim.) *Handbook of Research on New Literacies*. Lontoo: Routledge:, 1–21.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (toim.) 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Lontoo: Routledge.
- Csikszentmihályi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Edwards-Groves, C. 2011. The Multimodal writing process: Changing practices in contemporary classrooms. *Language and Education*, 25(1), 49–64.
- Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista 2006. Saatavissa [www.muodossa <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/NOT/?uri=CELEX:32006H0962 >](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/NOT/?uri=CELEX:32006H0962) Luettu 1.2.2014

- Farmer, Frank 2013. *After the Public Turn: Composition, Counterpublics, and the Citizen Bricoleur*. University Press of Colorado: Utah State University Press.
- Florida, Richard 2005. *Luovan luokan esiinmarssi*. Helsinki: Talentum.
- Fridberg, Torben 2003. *Culture and Leisure Habits, 1980–2000*. Peter Duelund (toim.) *The Nordic Cultural Model. Nordic cultural policy in transition*. Nordic Cultural Institute, Copenhagen, 351–385.
- Gee, J. P. 1996. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd Ed.). Lontoo: Taylor & Francis.
- Hakkarainen, Ari 2011. *Hyvästi media: Tervetuloa digitaalisen sisällön, Internetin ja medialaitteiden muovaaman kulttuurin ja liiketoiminnan aikakaudelle*. Klaava Media.
- Halonen, M. 2012. *Skills as performances: literacy practices of Finnish sixth graders*. *Literacy Practices in Transition: Perspectives from the Nordic Countries*, 119–139.
- Hankala, M.; Harjunen, E.; Kauppinen, M.; Kulju, P.; Pentikäinen, J., & Routarinne, S. (2015). *Tutkimuksesta tukea kirjoittamisen opettamiseen*. In E. Harjunen (Ed.), *Tekstit puntarissa: ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010* (pp. 73–84). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2015:10.
- Harjunen, Elina & Rautopuro, Juhani 2015. *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielen tuntemus*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2015:8.
- Hayles, Katherine 2007. *Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes*. *Profession* 2007, 187–199.
- Heinonen, Sirkka; Ruotsalainen, Juhani & Kurki, Sofi 2012. *Luova tulevaisuustila ja tulevaisuuden osaamisen ennakointi. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Tutu e-julkaisu 4/2012*, Turun yliopisto. Saatavissa [www.muodossa < https://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/e-tutu/Documents/eTutu_2012-4.pdf >](https://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/e-tutu/Documents/eTutu_2012-4.pdf) 1.9.2014

- Helomaa, Joni & Tommi Pelkonen & Teemu Väänänen 1999: Uusmediatoimiala Suomessa 1996-2001. Teoksessa: Eija Jokinen (toim.): Suomalainen uusmedia. Eväät kasvuun ja kansainvälistymiseen. Digitaalisen median sisältötuotteet -teknologiaohjelman loppuraportti. Teknologiaohjelmaraaportti 3/1999. Loppuraportti. Tekes. Tampere.
- Herkman, Juha 2007. Kriittinen mediakasvatus. Tampere: Vastapaino.
- Herrington, Anne; Hodgson, Kevin & Moran, Charles 2009. Teaching the New Writing: Technology, Change, and Assessment in the 21st- Century Classroom. New York: Teachers College Press; and Berkeley, CA: National Writing Project.
- Hesse, Douglas 2010. The Place of Creative Writing in Composition Studies. *College Composition and Communication* 62: 1, 31–52.
- Hienonen, Kati 2011. Maaseutu tulevaisuuden merkitysyhteiskunnassa – trendianalyysi. Sitran selvityksiä 52. Helsinki: Sitra.
- Himanen, Pekka 2010. Kukoistuksen käsikirjoitus. Helsinki:WSOY.
- Hirsjärvi,Sirkka; Sajavaara, Paula & Remes, Pirkko 2000. Tutki ja kirjoita.Tammi, Helsinki.
- Hänninen V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Ivanič, Roz 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 1: 3, 220–245.
- Jenkins, Henry 1992. Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture. NewYork: Routledge.
- Jenkins, Henry; Clinton, Katie; Purushotma, Ravi; Robinson, Alice J. & Weigel, Margareth (2006): An occasional paper on digital media and learning. The John D. and Catherine T MacArthur Foundation. Saatavissa [www-muodossa < https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf >](https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf) 5.4.2013.
- Jenkins, Henry; Ito, Mimi & danah boyd 2016. Participatory Culture in a Networked Era, a Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics. Cambridge: Polity Press.
- Jensen, Rolf 1999. The Dream society: How the coming shift from

- information to imagination will transform your business. New York: McGraw-Hill.
- Jones-Kavalier, B. & Flannigan, S. 2008. Connecting the digital dots: literacy of the 21st century. *Teacher Librarian. Educause Quarterly*, 29(2), 1–3.
- Jyrkiäinen, Anne & Koskinen-Sinisalo, Kirsi-Liisa 2015. Yhteisöllinen tekstintuottaminen kuuluu monilukutaitoon – yhdessä tekemisen pedagogiikkaa etsimässä. T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. 57–76.
- Jämsén, Arja & Pyykkönen, Anne (toim.) 2014: *Osallisuuden jäljillä*. Saarijärvi: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry.
- Järvilehto, Lauri 2013. *Upeaa työtä*. Helsinki: Tammi.
- Jääskeläinen, Miisa 2002. *Sana kerrallaan: johdatus luovaan kirjoittamiseen*. Helsinki: WSOY.
- Kainulainen, Johanna 2011. *Tekstikäytänteet, tekstimaiset ja kolmannet tilat koulupuheen rakentajina*. Teoksessa: Kauppinen, Anneli; Lehti-Eklund, Hanna; Makkonen-Graig, Henna & Juonen, Riitta (toim.) *Lukiolaisen äidinkieli – suomen – ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: SKS, 428–459.
- Kallionpää, Outi 2014a. Upper secondary school graduates' attitudes toward writing. Heikkinen, Hannu L.T.; Moate, Josephine & Lerkkanen, Marja-Kristiina (toim.) *Enabling Education: Proceedings of the annual conference of Finnish Educational Research Association FERA 2013*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 257-284.
- Kallionpää, Outi 2014b. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & viestintä* 37(2014): 4, 60–78.
- Kallionpää, Outi 2015. Uusien kirjoitustaitojen opetus: luovaa ja yhteisöllistä kirjoittamista osallisuuden kulttuurissa. *Scriptum: Creative Writing Research Journal*. University of Jyväskylä, Department of Art and Cultural Studies, 44-75.
- Kallionpää, Outi 2016. Uudet kirjoitustaidot merkitys- ja elämysyhteiskunnassa. Karkulehto, Sanna; Lähdemäki, Tuuli ja Venäläinen, Juhana (toim.) 2016. *Elämykset kulttuurina ja kulttuuri*

- elämyksinä. Kulttuurintutkimuksen näkökulmia elämystalou-
teen. Nykykulttuurin julkaisuja no 120. Jyväskylä: Jyväskylän
yliopisto.
- Kangas, Petteri; Toivonen, Santtu & Bäck, Asta 2007. Googlen
mainokset ja muita sosiaalisen median liiketoimintamalleja. VTT
julkaisuja. Saatavissa www-muodossa < [http://www.vtt.fi/inf/
pdf/tiedotteet/2007/T2369.pdf](http://www.vtt.fi/inf/pdf/tiedotteet/2007/T2369.pdf) > 18.4.2016.
- Kauppinen, Anneli; Lehti-Eklund, Hanna; Makkonen-Graig, Hen-
na & Juvonen, Riitta (toim.). Lukiolaisen äidinkieli – suomen- ja
ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoit-
ustaitojen arviointi. Helsinki: SKS.
- Kauppinen, Anneli 2011. Lukiolaisten tekstimaisemat ja kieliasen-
teet – kyselyn satoa. Teoksessa: Kauppinen, Anneli; Leh-
ti-Eklund, Hanna; Makkonen-Graig, Henna & Juvonen, Riitta
(toim.). Lukiolaisen äidinkieli – suomen - ja ruotsinkielisten luki-
oiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi.
Helsinki: SKS, 303–383.
- Kauppinen, Merja 2014. Luku- ja kirjoitustaitoja päivittämässä - lu-
kutaitopedagogiikkaa opettajankoulutuksessa. *Kasvatus: Suomen
kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 45 (1), 83-86.
- Kauppinen, Merja & Kinnunen, Tero 2016. Digitaalinen moniluku-
taito – oppimaan oppimista päivitetyn keinoin. Leino, Kaisa &
Kallionpää, Outi (toim.) Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen
ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. Äidinkielen
opettajain liitto.
- Kemmis, Stephen 2013. Education, educational research and the
good for humankind. The keynote lecture for the Finnish Edu-
cational Research Association Conference on Education 2013.
University of Jyväskylä, 21–22.
- Kiilakoski, Tomi; Nivala, Elina; Ryyänen, Aimo; Gretschel, Anu;
Matthies, Aila-Leena; Mäntylä, Niina; Gellin, Maija; Jokinen,
Kimmo & Lundbom, Pia 2012. Demokratiaremontin työkaluja.
Teoksessa Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.) Demokra-
tiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Julkai-
suja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimus-
seura, 249–272.
- Kiili, Carita; Kauppinen, Merja. & Laurinen, Leena 2012. Ylio-

- pisto-opiskelijat multimodaalisten tekstien laatijoina. Mäkinen, Marita, Annala, Johanna, Korhonen, Vesa, Vehviläinen, Sanna, Norrgrann, Ann-Marie, Kalli, Pekka & Svärd, Päivi (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere University Press.
- Kirschner, Paul & van Merriënboer, Jeroen 2013. Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist* 2013 48(3), 169–183.
- Koehler, Adam 2015. *Screening subjects*. Clark, Michael Dean; Hergenrader, Trent & Rein, Joseph 2015. *Creative Writing in the Digital Age -Theory, Practice, and Pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Kress, Gunther 2003. *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge
- Kumpulainen, K.; Mikkola A. & Jaatinen, A. 2014. The chronotopes of technology-mediated creative learning practises in an elementary school community. *Learning, Media and technology* 39 (1), 53-74.
- Kupari, Pekka 2004. *Nuoret osaajat: PISA 2003- tutkimuksen ensituloksia*. Jyväskylä: University of Jyväskylä
- Kupiainen, Reijo 2013. *Diginatiivit ja käyttäjälähtöinen kulttuuri*. *Wider Screen* 1/2013. Saatavilla www.widerscreen.fi/numerot/2013-1/diginatiivit/ 10.2.2014.
- Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara 2009. *Medialukutaidot, osallisuus ja mediakasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen M. 2015. *Mikä monilukutaito? T. Kaartinen (toim.) Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 13-22.
- Kurki, Leena 2000. *Sosiokulttuurinen innostaminen*, Tampere: Vastapaino.
- Laine-Patana, Satu 2005. *Minä kirjoittajana. Identiteetit, subjektit ja persoonat lukion 1. vuoden opiskelijoiden omaa kirjoittamista pohdiskelevissa teksteissä*. Pro gradu – tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele 2011. *New Literacies: Everyday Practices and social Learning*. Maidenhead: McGraw-Hill/

Open University Press.

- Lappalainen, H.-P. 2004. Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2003. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Lappalainen, H.-P. 2008. On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Lappalainen, H.-P. 2011. Sen edestään löytää. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2010. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Letter, Amy 2015. Creative writing for new media. Clark, Michael Dean; Hergenrader, Trent & Rein, Joseph 2015. Creative Writing in the Digital Age -Theory, Practice, and Peagogy. Bloomsburry Academic.
- Loh, Kep Kee & Kanai, Ryota 2015. How Has the Internet Reshaped Human Cognition? The Neuroscientist, online first 1 -15. doi: 1073858415595005.
- Lietsala, Katri & Sirkkunen, Esa 2007. *Social Media. Introduction to the Tools and Processes of Participatory Economy*. Hypermedialaboration verkkojulkaisu ja Saatvavilla www-muodossa <Hypermedia Laboratory Net Series: 17. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7320-3> > 15.4.2014.
- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2002: Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? In the book J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Finnish Institute for Educational Research & Finnish National Board of Education.
- Lui, K.F. & Wong, A.C. 2012. Does media multitasking always hurt? A positive correlation between multitasking and multisensory integration. *Psychonomic Bulletin & Review* 19: 4, 647-653.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkin-tojen_perusteet/lukiokoulutus/lops2016/103/0/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015 > 11.1.2017.

- Lunsford, Andrea 2009. Stanford Report, October 12, 2009. <http://news.stanford.edu/news/2009/october12/lunsford-writing-research-101209.html> . Stanford Study of <Writing. Saatavilla www.muodossa <https://ssw.stanford.edu/> > 6.10.2014.
- Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukka, Minna-Riitta 2013. *Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Saatavilla <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/> > 1.2.2014.
- Martela, Frank 2014. Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, Lotta (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- McLuhan Marshall 1962. *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. [University of Toronto Press](http://www.library.utoronto.ca/press/).
- Merisuo-Storm, T. 2006. Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (2), 111-125.
- Murray, Janet 2003. *Inventing the Medium*. Wardrip-Ruin N. & Montford N. (toim.) *the New Media Reader*. The MIT Press. Cambridge: Massachussets, 3-12.
- The New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies. *Harvard Educational Review* 66: 1, 60-92.
- Niemi-Pynttäri, Risto 2010. The Public Phere of Poetry and the Art of Publicity. Aljas, Agnes (toim.). *Transforming Culture in the Digital Age*. 345-350. Saatavilla www.muodossa < file:///C:/Users/Outi/Downloads/Fail_transform_abstracts.pdf > 20.7.2016.
- Niemi-Pynttäri, Risto 2014. Frank Farmer, After the Public Turn. *Scriptum: Creative Writing Research Journal*. University of Jyväskylä, Department of Art and Cultural Studies, 164-174.
- OECD Skills Strategy 2012. *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policy*. <http://skills.oecd.org/docu->

[ments/oecdskillsstrategy.html](#)

- Osanen, Sara 2014. Kirjoittaminen ja minäpystyvyys lukiolaisten käsityksiä omista kirjoittamistaidoistaan. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Palttala, Pipsa 2014. Nettipoliisin auttava käsi ei yletä enää kaikkialle. *Helsingin Sanomat* 3.9.2014.
- Pine, B. Joseph & Gilmore James H. 1998. *The Experience Economy*. Boston, Massachusetts: Harvard University Press.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_peruperus_2014.pdf > 11.1.2017.
- Porter, James 2009. Recovering delivery for digital rhetoric. *Computer and Composition* 26: 4, 207–224.
- Poskiparta, E.; Niemi, P.; Lepola, J.; Ahtola, A., & Laine, P. 2003. Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 187-206.
- Prensky, M. 2001. Digital natives/digital immigrants. *On the Horizon*, 9: 5, 1–6.
- Pönkä, Harto 2014. *Sosiaalisen median käsikirja*. Jyväskylä: Docendo.
- NTCE - National Council of Teachers of English 2008. Definition of the 21st Century Literacies Saatavilla [www-muodossa <http://www.ncte.org/positions/statements/21stcentdefinition>](http://www.ncte.org/positions/statements/21stcentdefinition) 3.6.2015.
- Rheingold, Howard 2010. Attention, and other 21st-century social media literacies. *Educause* 45: 5, 14–24.
- Sarmavuori, Katri 2007. Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetustieteen perusteet. BTJ Kustannus Oy.
- Sintonen, Sara 2007. Osallisuuden kulttuuri ja taidekasvatus. Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijaryhmä (toim.). *Taide ja taito – kiinni elämässä!* Helsinki: Opetushallitus, 7–14.
- Sintonen, T. 1999. Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Jyväskylä:

Jyväskylän yliopistopaino.

- Stone, Linda 2009. Continuous Partial Attention. Saatavilla [www-muodossa <http://lindastone.net/qa/continuous-partial-attention>](http://lindastone.net/qa/continuous-partial-attention) 24.8.2016.
- Suoranta, Juha 2005. Radikaali kasvatust. Helsinki: Gaudeamus.
- Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt - Sosiaalipedagoginen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Tyner, Kathleen 1998. *Literacy in a Digital World; Teaching and Learning in the Age of Information*. New York: Routledge.
- Urbanski, Heather 2010. Blurring Rhetorical Borders. Urbanski, Heather 2010 (toim.) *Writing and The Digital Generation: Essays on New Media Rhetoric*. McFarland & Company, Inc., Publishers: North Carolina.
- Vanhatalo, Pauliina 2008. Minä! Kirjoittaja! Kirjoittajaidentiteetin haaste ja haave. Joensuu, Juri; Lahdelma, Tuomo; Niemi-Pynttari, Risto & Ekström, Nora (toim.) *Luova laji. Näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen*. Jyväskylä: Atena.
- Vauras, Ilmari 2008. Verkkosuomea. Routarinne, Sara & Uusihalila, Tuula (toim.) 2008. *Nuoret kielikuvassa: kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. SKS: Juva.
- Wenger, Etienne 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vesala, K. M. & Rantanen, T. 2007. Laadullinen asennetutkimus: Lähtökohtia, periaatteita, mahdollisuuksia. Teoksessa K. M. Vesala & T. Rantanen (toim.) *Argumentaatio ja tulkinta: Laadullisen asennetutkimuksen*. Gaudeamus: Helsinki, 11-38.
- Vesterinen, Olli; Kynäslähti, Heikki; Mylläri, Jarkko; Sintonen, Sara & Vahtivuori, Sanna 2015. Mediatuottaminen osallisuuden ajan mediakasvatuksessa. *Media & viestintä* 38 (2015): 2, 144-156.
- Voogt, Joke & Roblin, Natalia Pareja 2010. *21st century skills*. Discussion paper, University of Twente. Saatavilla [www-muodossa <http://opite.pbworks.com/w/file/attach/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2.pdf>](http://opite.pbworks.com/w/file/attach/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2.pdf) 13.3.2014.
- Villi, Mikko 2014. *Medialla töissä*. Lehtonen, Mikko, Valaskivi, Katja & Kuusela Hanna (toim.) *Tehtävä kulttuurille. Talouden ja*

- kulttuurin muuttuvat suhteet. Vastapaino, Helsinki, 326–343.
- Wilenius, Markku 2004. Luovaan talouteen. Kulttuuriosaaminen tulevaisuuden voimavarana. Helsinki: Edita.
- Vygotski, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo:Weilin & Göös.
- 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.
- Zhu E. 1999. Hypermedia interface design: the effects of number of links and granularity of nodes. *J Educ Multimedia Hypermedia* 8:331–58.

5

ALKUPERÄISET ARTIKKELIT

Outi Kallionpää

ARTIKKELI I

Uudet kirjoitustaidot merkitys- ja elämisyhteiskunnassa

Julkaistu teoksessa Karkulehto, Sanna; Lähdemäki, Tuuli ja Venäläinen, Juhana (toim.) 2016. Elämykset kulttuurina ja kulttuuri elämyksinä. Kulttuurintutkimuksen näkökulmia elämystalouteen. Nykykulttuurin julkaisuja no 120. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Julkaistaan uudelleen Jyväskylän yliopiston Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen luvalla.

JOHDANTO

Luku- ja kirjoitustaitoja on lähes kaikissa yhteiskunnissa pidetty sivistyksen ja viisauden merkinä ja nykyaikana myös kaikille kuuluvana kansalaistaitona. Aivan viime vuosikymmeninä alkanut siirtymä, jota voidaan kutsua esimerkiksi informaatioyhteiskunnan jälkeisesti ajaksi (palaan tähän käsitteeseen vielä tarkemmin myöhemmin artikkelisani) sekä siihen kytkeytyvä digitaalinen sisällöntuotanto- ja viestintäkulttuuri ovat kuitenkin muuttaneet erityisesti

kirjoitustaidon käsitettä. Muutokset ihmisten kommunikointikäytännöissä ovat usean tutkijan (esim. Kress 2009; Lankshear & Knobel 2011) mukaan niin suuria, että voidaan puhua jopa viestinnän vallankumouksesta.

Tällä prosessilla¹⁷ on syvällisiä vaikutuksia niin talouteen, kulttuuriin kuin koko yhteiskuntaankin. Tarve hahmottaa tätä kokonaisvaltaista muutosprosessia on saanut useat tutkijat rakentamaan erilaisia utopioita siitä, mihin kehitys on johtamassa ja miten sitä voidaan kuvata. Joseph Pine ja James Gilmore (1998) puhuvat tässä yhteydessä elämystaloudesta. Heidän mukaansa olemme matkalla kohti yhteiskunnallista siirtymää, jossa materiaan perustuva kaupallisuus kulkee kohden elämyseskeistä sisällöntuotantoa. Elämystaloudessa kuluttajalle tarjotaan sellaisia kokemuksia, jotka pyrkivät luomaan yksilöllisiä merkityksiä hänen elämäänsä.

Tätä jälkiteollisen kapitalismin muotoutumista elämyseskiseksi, mutta aiempaa pehmeämpiä arvoja korostavaksi kulutusyhteiskunnaksi, ennakoii myös tanskalainen Rolf Jensen teoksessaan *Dream society* (1999). Hän laajentaa elämystalouden käsitettä kokonaiseksi elämyseskiseksi. Jensenin elämyseskunta on unelmayhteiskunta, joka ei varsinaisesti sijaitse fyysisessä todellisuudessa, vaan on olemassa ihmisten ajatuksissa ja unelmissa, jotka realisoituvat erilaisina elämyksinä sekä reaali- että verkkomaailmassa. Hänelle elämyseskunta merkitsee toteutunutta utopiaa, jonka ensisijaisena päämääränä on tarjota monipuo-

17 Viestintäkäytäntöjen muutos ja digitalisaatio ei kuitenkaan ole ainoa syy muutokseen. Muutosta ja sen syitä on käsitelty laajemmin teoksen johdantoartikkelissa ”Kulttuurin arvo elämystalouden aikana”.

lisiä potentiaaleja yksilön luovuuteen ja itsetoteutukseen. (Jensen 1999, 24.)

Luovuuden arvostus ja sen yhdistäminen vahvasti myös talouteen on ollut länsimaisessa tutkimuksessa merkittävää sen jälkeen, kun elämysyhteiskunta-ajatukset ovat levinneet laajemmin (Hienonen 2011). Esimerkiksi Richard Florida (2005) korostaa luovuuden merkitystä erityisesti taloudellisen kasvun ja kilpailukyvyn kannalta. Hänen mukaansa kasvua toteuttava niin sanottu luova luokka hakeutuu alueille, joissa on saatavissa elämystalouden tarjoamia individualistisia elämyksiä mutta myös autenttisia ja osallistavia kokemuksia.

Viime vuosina onkin sosiaalisen median vanavedessä siirrytty yksilökeskeistä ajattelumaailmaa korostavista elämysyhteiskunta-ajatuksista yhä vahvemmin osallisuutta ja yhteisöllisyyttä korostaviin yhteiskunnallista kehitystä ennakoiviin malleihin. Näistä vahvaa kannatusta on saanut esimerkiksi merkitysyhteiskunnan käsite. Merkitysyhteiskunnassa teknologia mahdollistaa ihmisen osallistamisen yhteiskunnalliseen kehitykseen erilaisten yhteisöllisten rajapintojen, erityisesti sosiaalisen median kautta. Merkitysyhteiskunta mullistaa erityisesti taloudellista ajattelua, sillä taloudellisen kasvun ehdot arvioidaan uudelleen ihmisen henkisen hyvinvoinnin sekä elpyvän luonnon mittareilla. (Hienonen 2011.) Merkitysyhteiskunta ei kuitenkaan ole mikään kollektiivinen utopia, vaan yksilön merkitys säilyy siinä vahvana yhteisöllisyyden rinnalla. Pekka Himasen (2010) mukaan merkitysyhteiskunnassa kehitys tähtää entistä paremman, arvokkaamman ja inhimillisemmän elämän rakentamiseen, jolloin jokainen voi elämysyhteiskunnan ihanteiden tavoin toteuttaa omaa ainutlaatuisuuttaan.

Kaikki edellä mainitut yhteiskuntakehitystä ennakoivat mallit sisältävä monipuolisia ja toisiaan täydentäviä visioita yhteiskunnallisen kehityksen ennakointiin. Tämän artikkelin pohjana olen käyttänyt Sirkka Heinosen, Juho Ruotsalaisen ja Sofi Kurjen (2012) näiden mallien pohjalta luomaa tulevaisuustutkimuksen synteesikäsitettä *luova merkitys- ja elämisyhteiskunta*. Tavoitteenani on valottaa tämän synteesimallin kautta digitaalisen kehityksen mahdollistamaa uutta sisällöntuotanto- ja viestintäkulttuuria, joka on laajentanut erityisesti kirjoitustaidon käsitettä. Nämä uudenlaiset kirjoittamisen käsitettä laajentavat taitoalueet olen nimennyt *uudeksi kirjoittamiseksi* (Kallionpää 2014).

Luovan merkitys- ja elämisyhteiskunnan tulevaisuus-kontekstissa uudet kirjoitustaidot näyttäisivät nousevan erityisiksi avaintaidoiksi niin talouden, yhteiskunnallisen ja kulttuurisen osallisuuden kuin yksilön merkityksellisen elämänkin näkökulmista. Toisaalta tähän uudenaiseen sisällöntuotanto- ja viestintäkulttuuriin liittyy myös paljon erilaisia ongelmia ja jopa uhkia. Artikkelissani sivuan myös näitä ongelmakenttiä ja niiden mahdollisia ratkaisumalleja. On hyvä myös muistaa, että vaikka luovan merkitys- ja elämisyhteiskunnan käsite on pitkälti vain yhden tulevaisuudentutkimusryhmän luoma konstruktio, on internet-viestintään ja luovaan sisällöntuotantoon liittyviä muutosprosesseja todennettavissa tällä hetkellä laajasti myös muiden tieteenalojen piirissä.

MERKITYS- JA ELÄMYSYHTEISKUNTA UUTENA VAIHEENA

Yhteiskunnissa on globaalilla tasolla käynnissä paradigman muutos, jossa ollaan jo osittain siirtymässä tiedon tuotantoon, käsittelyyn ja kulutukseen perustuvasta informaatioyhteiskunnasta sen seuraavaan vaiheeseen. Tätä vaihetta voidaan kutsua Sirkka Heinosen, Juho Ruotsalainen ja Sofi Kurjen (2012) tavoin luovaksi merkitys- ja elämysyhteiskunnaksi (myöhemmin vain merkitys- ja elämysyhteiskunta), jossa tiedon jalostaminen, kaikkialla läsnä oleva elämys- ja merkitystuotanto sekä näistä kumpuava kulutus ovat yhteiskunnan keskiössä.

Merkitys- ja elämysyhteiskunnan taloudellisena veturina toimii yhä useammin aineeton ja kulttuurinen sisälöntuotanto, jonka tehtävänä on luoda elämysten kautta merkityksiä yksilöiden elämään. Näin aikaisemmasta informaatioyhteiskunnan talouden perustasta, eli informaation syötteestä, siirrytään niin sanottuihin merkityssyötteisiin. Tästä viitekehyksestä löytyvät täysin uudenlaiset toimintamallit sekä talouden ja yhteiskunnan toiminnalle että yksilön kokemalle merkitykselliselle elämälle. (Heinonen ym. 2012; Pang 2008.) Merkilläpantavaa on, että elämysten ensisijainen tarkoitus tässä visiossa ei ole Pinen ja Gilmoren (1996) tapaan vain kulutuksen kasvattaminen, vaan nimenomaisesti yksilökeskeisten merkitysten rakentaminen. Toisaalta kysymys voi olla myös siitä, että jälkiteollinen talouskasvu korostava tuottajanäkökulma on vain vaihtunut kuluttajakeskiseen näkökulmaan, mikä ei kuitenkaan poista elämysten merkitystä myös kulutuksen lisääjänä.

Elämyksien kautta rakentuva merkityksellinen elämä ei

kuitenkaan Gerhard Schulzen (1995) jo 1990-luvun alussa kehittämän elämisyhteiskuntateorian mukaan tarkoita vain arjesta poikkeavia ja voimakkaita kokemuksia, vaan kaikkia subjektiivisesti merkityksellisiä ja mielekkäitä kokemuksia ja tuntemuksia.¹⁸ Kaikki nämä merkitysten ja elämysten käsitteet nivELYVÄT identiteetin ja koko elämän mielekkyyden rakentamisen ongelmiin. Yksittäisiä elämyksiä kokonaisvaltaisemmin merkitys- ja elämisyhteiskunnassa keskeisiksi motivointitekijöiksi nousevat elämäntapaan ja identiteetin rakentamiseen liittyvät tavoitteenasettelut. (Heinonen ym. 2012.)

Siirtymä informaatioyhteiskunnasta merkitys- ja elämisyhteiskuntaan on tutkijoiden mukaan pitkän aikavälin jatkumo. Vaikka informaatioyhteiskuntaa on leimannut palveluiden sekä informaation tuotanto ja käsittely ja merkitys- ja elämisyhteiskuntaa puolestaan leimaavat luova talous ja kulttuurimerkitykset, ovat ne molemmat samalla tavalla pitkälti aineettomia talouksia. Molempien materiaalsen ja infrastruktuurisen perustan muodostavat IC-teknologia, informaation käsittely ja verkostoorganisaatiot. (Heinonen ym. 2012.) Arvojen ja aineettoman sisällöntuotannon osalta on kuitenkin käynnissä merkittävä siirtymä. Teknologisista arvoista suuntaudutaan yhä enemmän inhimillisen ja kulttuurisen pääoman arvoihin ja informaation tuotannosta ja käsittelystä puolestaan elämyksiä painottavaan sisällöntuotantoon. Nämä siirtymät heijastelevat myös siirtymää käytännöllisyyden, tehokkuu-

18 Schulze erottaa elämyksen ja kokemuksen. *Erlebnis*, elämys, on hänen mukaansa pintapuolinen verrattuna *Erfahrung*-kokemukseen. Elämystalouskeskustelussa nämä käsitteet kuitenkin usein samaistetaan.

den ja rationaalisuuden arvoista tunteiden, tarinoiden, luovuuden ja ilmaisullisuuden – eli merkitysten – arvoihin. Tässä luovuutta ja ymmärrystä korostavassa yhteiskunnassa eritoten tiedon ja luovuuden sosiaalisella komponentilla tulee olemaan merkittävä rooli. (Heinonen ym. 2012; Jensen 1999; Wilenius 2004.)

Merkitys- ja elämysyhteiskunnassa sosiaalisuus tarkoittaa samanaikaisesti sekä vahvaa yksilöllisyyttä että vahvaa yhteisöllisyyttä. Tämä johtuu osittain siitä, että yksilöiden kokemat merkitykset syntyvät pitkälti ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Merkitys- ja elämysyhteiskunta edellyttääkin rakenteita ja toimintatapoja, jotka tukevat yhtä lailla sekä yksilöllistä vapautta että luovaa ja rikasta tunne-elämää kuin myös yhteisöllisyyttä, yhteistyötä ja kommunikaatiota. Näitä arvoja tukevia rakenteita ja toimintatapoja voidaan luoda helpoiten internetin avulla, sillä merkitys- ja elämysyhteiskunnan toimintamallit ja oikeastaan koko eetos pohjautuvat pitkälti internetin virtuaaliseen maailmaan. (Heinonen ym. 2012.)

UUSI KIRJOITTAMINEN MERKITYS- JA ELÄMYSYHTEISKUNNAN KONTEKSTISSA

Merkitys- ja elämysyhteiskunnassa viestintä rakentuu informaatioyhteiskunnan virallisemmasta, yksisuuntaisesta ja tiedon tuotantoon pohjautuvasta mallista poiketen epävirallisten sosiaalisen median yhteisöjen verkostokommunikaatiolle ja luovalle elämysten ja merkitysten sisällöntuotannolle. Tästä syystä merkitys- ja elämysyhteiskunnassa tarvittavien viestintätaitojen voidaan katsoa muodostavan

erilaisen, tai ainakin laajemman, kompetenssikokonaisuuden kuin informaatioyhteiskunnassa riittäneet taidot.

Olen aiemmin käsitellyt näitä laajentuneita viestintätaitoja uuden median tekstikulttuurien, erityisesti Henry Jenkinsin ym. (2009) määrittelemän osallisuuden kulttuurin (*participatory culture*), avulla (Kallionpää 2014). Osallisuuden kulttuuri on erityisesti nuorten suosimaa sosiaalisen median viestinnällinen yhteisökulttuuria, jossa luovia tekstejä tuotetaan, kehitetään, miksataan ja jaetaan yhteisöllisesti erilaisissa verkkoyhteisöissä. Osallisuuden kulttuurin arvo ei ole vain sen tämänhetkessä osallistamisessa ja luovuuden mahdollistamisessa, vaan siihen liittyvien toimintatapojen on sanottu ennakoivan yhteiskunnan kehitystä informaatioyhteiskunnan jälkeiseen aikaan, kuten juuri merkitys- ja elämisyhteiskuntaan (Jenkins ym. 2009; Kupiainen 2013). Näenkin osallisuuden kulttuurin eräänlaisena abstrahoituna mallina siitä, kuinka viestintä elämys- ja merkitysyhteiskunnassa voisi ilmentyä. Siksi osallisuuden kulttuurin määritelmä sopii mielestäni varsin hyvin myös merkitys- ja elämisyhteiskunnan etokseen:

Osallisuuden kulttuuri tarkoittaa yhteisöllistä, sosiaalisen median mahdollistamaa kulttuuria, jossa on suhteellisen matala kynnys taiteelliseen ilmaisuun ja kansalaistoimintaan. Se kannustaa vahvasti tuottamaan ja jakamaan luovia tuotoksia. Osallisuuden kulttuurissa kokeneet osallistujat jakavat omaa osaamistaan noviiseille. Kulttuurin jäsenet tuntevat myös sosiaalista yhteyttä toistensa kanssa ja uskovat, että heidän panoksellaan ja toiminnallaan on merkitystä. (Jenkins ym. 2009, xi.)

Määritelmää voi kuitenkin kritisoida varsin idealistiseksi ja yksipuoliseksi näkemykseksi siitä, kuinka verkkoysteisö tai laajemmin verkostoitunut yhteiskunta, toimii. Myös Jenkins ym. (2016) on täsmentänyt käsitteen olemusta vastaamaan paremmin nykytodellisuuden realiteetteja. Hänen mukaansa osallisuuden kulttuuri ilmenee tällä hetkellä monimuotoisena hybridinä, jossa samanaikaisesti vaikuttavat useat ristiriitaiset ilmiöt ja asiat. Se on hänen mukaansa yhä osittain alkuperäinen, epäkaupallinen, sitoutumiseen ja sisäiseen motivaatioon perustuva yhteisöllinen alakulttuuri, mutta usein myös osa täysin kaupallisiin tarkoituksiin valjastettua koneistoa. Alun perin osallisuuden kulttuuri perustui vahvaan yhteisölliseen eetokseen mutta verkossa se on saanut samanaikaisesti myös ääri-individualistisia piirteitä, kuten esimerkiksi henkilöbrändäys. Vaikka osallisuuden kulttuuri luo ennen näkemättömiä mahdollisuuksia itseilmaisuun, vaikuttamiseen ja demokratiaan, käytetään näitä potentiaaleja myös vihapuheeseen, pelon kylvämiseen, väärän tiedon levitykseen ja manipulointiin. Paradoksaalista kyllä, toisaalta nämä näennäisesti ristiriitaiset käytännöt ovat muodostaneet myös hyvin toimivia synteesejä, kuten esimerkiksi Mozilla-käyttöjärjestelmän kehittämisen, jossa vapaaehtoinen yhteisöllisyys, luovuus ja kaupallisuus toimivat kaikkia osapuolia tyydyttävänä yhdistelmänä. (Jenkins ym. 2016, 29–38.)

Perusrakenteeltaan osallisuuden kulttuuria voi joka tapauksessa pitää viestinnällisenä luovuuskulttuurina, jonka toiminta realisoituu pitkälti innovatiivisena¹⁹ sisällöntuo-

19 Innovatiivisuudella en tässä yhteydessä viittaa kuitenkaan taloudellisiin innovaatioihin, vaan enemmänkin omintakeisiin, luoviin tuotoksiin.

tantona ja sosiaalisena kommunikointina. Voi myös väittää, että näiden yhteisöjen jäseninä tarvittavat viestintätaidot ovat tavallisia, koulussa opetettavia peruskirjoitustaitoja huomattavasti laajemmat. Näitä laajentuneita kirjoitustaitoja, uuden kirjoittamisen taitoja, olen aiemmin hahmottanut seuraavien osataitojen avulla (Kallionpää 2014):

- **Tekniset taidot.** Tekstien tuottaminen vaatii jatkuvasti kehittyvien laitteistoiden, muuttuvien sovelusten ja erilaisten verkkoympäristöjen hallintaa.
- **Multimodaaliset taidot.** Tekstin käsitys laajenee. Tekstit koostuvat kirjoituksen lisäksi äänistä, kuvista, videoista tai muista merkityksiä välittävistä elementeistä. Luova suunnittelu ja esteettisyys korostuvat.
- **Luovuustaidot.** Luovuus on uuden kirjoittamisen keskeinen ominaisuus. Se tulee ilmi alati muuttuvien tekstilajien luovana tuottamisena ja yhdistelynä, narratiivisuuden korostumisena, sisäisesti motivoituneina luovina toimintatapoina sekä alati uutta etsivänä, leikkivänä ja uteliaana asenteena.
- **Sosiaaliset taidot.** Kirjoittaminen ei ole enää vain yksilötaito, vaan se on ennen kaikkea sosiaalinen taito. Kirjoittaminen on usein aktiivista toimimista internetin osallisuuden kulttuurissa erilaisten yhteisöiden jäsenenä. Tekstiä tuotetaan välillä myös yhteisöllisenä prosessina.
- **Julkisuustaidot.** Kirjoittaminen tapahtuu julkisesti internetissä. Tämä edellyttää kommunikointitaitoja, sosiaalisten käytäntöjen hallintaa ja lainsäädännön tuntemista. Verkkojulkisuudella saattaa olla kauaskantoisia seurauksia.

- **Monisuorittamis- ja tietoisuustaidot.** Tilannekeskeisen monisuorittamisen ja tietoisuustaitojen vuorottelun hallinta liittyy erilaisten uusien tekstilajien taitamiseen sekä verkkoympäristössä työskentelyyn.

Entä millä tavoin nämä taidot voisivat realisoitua merkitys- ja elämystalouden kontekstissa? Millaisia mahdollisuuksia ja toisaalta haasteita voi liittyä näiden taitojen avulla ylläpidettäviin uudenslaisiin sisällöntuotanto- ja viestintäkulttuurisiin? Näitä kysymyksiä käsittelen seuraavaksi sellaisten näkökulmien kautta, jotka mielestäni painottavat parhaiten niitä viestintään liittyviä muutoksia, joita Heinosen ym. (2012) hahmottelema siirtymä informaatioyhteiskunnasta merkitys- ja elämisyhteiskuntaan tulee aiheuttamaan ja on osittain jo aiheuttanutkin.

MULTIMODAALISTA SISÄLLÖNTUOTANTOA JA KOMMUNIKOINTIA INTERNET-YMPÄRISTÖSSÄ

Uuden kirjoittamisen taidot pohjautuvat kehittyvän teknologian ja erityisesti internet-ympäristön luomiin sisällöntuotannon ja kommunikoinnin mahdollistaviin toimintamalleihin. Alan Kirby (2009) kutsuu tätä internetin luomaa kulttuuriparadigman muutosta termillä digimodernismi. Kirbyn mukaan tekstit ovat täysin riippuvaisia niitä ympäröivästä teknisestä ympäristöstä, eikä niitä ole edes mahdollista tuottaa ilman erilaisten teknisten laitteistojen, sovellusten ja verkkotoimintojen hallintaa.

Muutoksen tarkastelun kannalta teknistä kehitystä oleellisia ovat kuitenkin tekniikan mahdollistavat uudet, so-

siaaliset käytännöt. Internetin kehitys erityisesti sosiaalisen median vaiheeseen on vahvistanut uuden kirjoittamisen keskeistä toimintamallia, jossa ihmiset erilaisten merkitystä välittävien symbolien kautta luovat, tuottavat ja kuluttavat sisältöä sekä rakentavat yksilöllistä identiteettiään yhdessä toisten kanssa (Kallionpää 2014).

Tämä sama asetelma muodostuu Heinosen ym. (2012) mukaan myös merkitys- ja elämysyhteiskunnan perustavaksi toimintamalliksi. Sitä hyödynnetään sekä taloudellisessa tuotannossa että luotaessa merkityksellistä elämää ja uudenlaisia ihmisten välisiä suhteita. Internetin sosiaalisissa ympäristöissä tapahtuva sisällöntuotanto nouseekin sekä tämän yhteiskunnan päätuotantomalliksi että erilaisten elämänlaatua kohottavien henkilökohtaisten merkitysten tuottovälineeksi. Myös ihmisten välinen kommunikaatio kasvaa keskeiseksi ja lähes kaikki tuotantoprosessit ja arvoketjut rakentuvat yhä vahvemmin sosiaalisen median synnyttämälle kommunikaatiolle. Näistä yksilöiden ja yhteisöjen välisistä kommunikaatioprosesseista syntyy pitkälti myös merkitys- ja elämysyhteiskunnan mitattava arvontuotanto, jota siis kutsutaan sisällöntuotannoksi. (Heinonen ym. 2012.)

Varsinainen internetiin paikantuva sisällöntuotanto merkitys- ja elämysyhteiskunnassa toteutuu multimodaalisen kirjoittamisen avulla. Se perustuu niin sanottuun laajaan tekstikäsitelmään, jolloin teksti koostuu varsinaisen kirjoituksen lisäksi myös muista moodeista, kuten kuvien, liikkuvan kuvan, äänen, sommittelun ja värien muodostamasta mosaiikista. Multimodaalisen tekstin tuottaminen edellyttää perinteistä tekstiä huomattavasti laaja-alaisempia valmiuksia. (Kallionpää 2014.) Erilaisten sovellusten ja teknisten välineiden hallinnan lisäksi multimodaalisen tekstin

tuottaminen vaatii visuaalista ja esteettistä hahmottamista, kykyä tehdä valintoja lähes äärettömästä määrästä erilaisia moodeja sekä luovaa ajattelua (Kress 2003, 36).

Kommunikointi puolestaan ilmenee merkitys- ja elämysyhteiskunnan internet-infrastruktuurissa lukuisien erilaisten vuorovaikutteisten tekstilajien tuotannossa, yhteisöllisessä kirjoittamisessa sekä jakamisen kulttuurissa. Erityisesti nämä uudenlaiset kommunikointiprosessit tulevat näkyviksi merkitys- ja elämysyhteiskunnassa työn tekemisen tavassa, jossa tuotetaan sisältöä, jaetaan tietoa, kommunikoidaan sekä rakennetaan uutta, pelkämästä työntekijästä poikkeavaa kokonaisidentiteettiä (Heinonen ym. 2012).

Työstä tulee nykyistä sosiaalisempaa, avoimempaa ja enemmän vertaistuotannon kaltaista. Työntekijät jakavat tietoa työstään, projekteistaan ja tehtävistään kollegoilleen, yhteistyökumppaneilleen ja asiakkailleen niin yrityksen sisäisissä kuin ulkoisissa yhteisöpalveluissa, wikeissa ja blogeissa. Samalla he paljastavat aiemmin piiloon jäänyttä tietoa itsestään, osaamisestaan, tiedoistaan, ajatusmaailmastaan ja potentiaaleistaan. (Heinonen ym. 2012, 54.)

Kuitenkin varsinaisesti vasta internetin seuraavassa eli web 3.0 -vaiheessa (web 3.0 tarkoittaa semanttista, älykästä, yksilöllistynyttä ja kaikkialla läsnä olevaa, myös virtuaalisen todellisuuden mahdollistavaa internetiä) voidaan sanoa, että internetin luoma uudenlainen toimintakulttuuri, joka koostuu uusyhteisöllisyyden, jakamisen ja yhteisluovuuden eetoksesta, siirtyy osaksi koko merkitys- ja elämysyhteiskuntaa. (Heinonen ym. 2012.) Tällöin myöskään uuden kirjoittamisen taidot eivät rajoitu vain internetissä sen tämänhetkessä merkityksessä käytävään kommuni-

kointiin ja sisällöntuotantoon, vaan näistä taidoista tulee koko yhteiskunnassa tarvittavia yhä laaja-alaisempia perustaitoja. Vaikka ubiikki internet ja virtuaalitodellisuus loisivat sisällönluojille valtavat mahdollisuudet uusien elämysten tuottamiseen, liittyy kehityskulkuun myös vahva eettinen ulottuvuus. Jos esimerkiksi sisällöntuottajille annetaan mahdollisuus kirjoittaa virtuaalitodellisuuden erilaisia maailmoja, hahmoja, liikettä ja tuntemuksia, jotka syötetään suoraan kokijan hermojärjestelmään fyysisten vaikutusten saamiseksi, missä menee sallitun ja hyväksytyt raja ja kuinka sitä rajaa valvotaan (Karvonen 2004, 77)? Eettisten ja moraalisten internetin sisällöntuotantoon liittyvien kysymysten yleispätevä ratkaisu on kuitenkin hankalaa, sillä globaalin internet-ympäristön ei tarvitse välttämättä välittää yksittäisten valtioiden lainsäädännöstä.

Ilman virtuaalitodellisuuttakin avoin, sosiaalinen ja kaikkialla läsnä oleva internet on sisällöntuotanto- ja kommunikointiympäristönä kuitenkin vaativa. Kirjoittaja on jatkuvasti kytkeytyneenä useiden laitteiden, tietoverkon ja sosiaalisen median viriketulvaan, joka kuormittaa tekstintuottajan lyhytaikaista muistia. Vaikka tämän monisuorittamisen on joissakin tutkimuksissa todettu parantavan erityisesti multimodaalisen tekstin tuottamista, kognitiivisen psykologian piirissä yleistyneen käsityksen mukaan jatkuva monisuorittaminen vaikuttaa haitallisesti suoriutumiseen ajattelua vaativista tehtävistä, kuten kirjoittamisesta (Alzhabi & Becker 2013; Lui & Wong 2012). Myös Nicolas Carr (2010) on käsitellyt tekniikan ja erityisesti internetin vaikutusta kirjoittamiseen. Hänen mukaansa hektisen ja viriketulvaisen internet-ympäristön neuropsykologiset vaikutukset aivoihin ja sitä kautta kirjoittamiseen ovat huolestut-

tavia; syventynyt kirjoittaminen on vaikeutunut ja osittain jopa muuttunut mahdottomaksi.

Ehkä tilanne ei kuitenkaan ole aivan näin synkkä. Kuten Michael Porter (2001,64) toteaa meidän tulisi ehkä sittenkin siirtyä kokonaan pois internetiä koskevasta mustavalkoisesta retoriikasta ja lähestyä sitä sellaisena kuin se loppujen lopuksi on, eli paljon mahdollistavana teknologiana ja vakuuttavana työkalukokoelmana, jota voidaan hyödyntää joko viisaasti tai epäviisaasti. Viisaasti käytettäessä on kuitenkin oltava tietoinen internetin ja kehittyneen teknologian ominaisuuksista, jotka vaikuttavat siinä ympäristössä toimimiseen. Norjalaisen sosiologian antropologi Thomas Hylland Eriksenin (2003) mukaan internet-teknologian keskeinen vaikutus liittyy ajan käsitteen nopeutumiseen ja sitä kautta tapahtuvaan kognitiiviseen pirstoutumiseen. Hänen mukaansa aikakäsityksemme lineaarinen hahmottaminen on tullut tiensä päähän, sillä aika voidaan pilkkoa vain tiettyyn rajaan asti ennen kuin se lakkaa merkitsemästä kestoja, ja jäljelle jää vain internet-kulttuurin yksittäinen, maaninen ja hysteerinen hetki. Tämä nopeutuminen vaikuttaa myös kirjoitetun kielen tyyliin, sisältöön ja yksityiskohtiin, jolloin pitkälistä ajattelua vaativat ja hitaat tekstit ovat vaarassa kadota. Siksi Eriksenin mukaan hitauden säilyttämiseksi myös internet-ympäristössä työskennellessä on tehtävä tietoisia toimia. (Eriksen 2003.) Ajan hallinta, hidastamisen taito ja keskittyminen ovat sellaisia tietoisesti suoritettavia ja opittavia taitoja, joita ilman uusissa mediaympäristöissä on suorastaan mahdotonta työskennellä pitkäjänteisesti. Monisuorittamisen ja keskittymisen tietoinen vaihtelu liittyykin vahvasti uuden kirjoittamisen taitoihin (Kallionpää 2014).

Jo informaatioyhteiskunnassa on hyödytty luovuudesta, sillä luovuus ja innovaatiot ovat muun muassa määrittäneet alueiden ja yritysten kilpailukykyä (esim. Florida 2005). Merkitys- ja elämysyhteiskunnassa luovuuden merkitys kuitenkin syvenee edelleen. Tätä voidaan kutsua myös luovan talouden toiseksi vaiheeksi, jossa kapea käsitys luovuudesta teknologian ja innovaatioita tuottavana tehokkuusajattelun välineenä antaa tilaa itseisarvoiselle kulttuuri- ja symbolituotannolle sekä luovalle ilmaisulle. Luovuus ei myöskään paikannu enää niin rajatuksi, välineelliseksi ja taloudellis-tekniseksi kuin informaatioyhteiskunnan kontekstissa. Uuden luovan talouden paradigmassa ei puhutakaan enää erillisistä luovista aloista, vaan kaikki alat alkavat muistuttaa luovia aloja arvontuotannoltaan. Radikaaleimmissa visioissa markkinatalous ja vertaistuotanto yhdistyvät jokaisen ihmisen luovuudesta ammentaviksi ekosysteemeiksi. Tällöin ihmisten yksilöllisestä olemassaolosta ja kanssakäymisestä syntyvä luovuus levittäytyisi osaksi kaikkea toimintaa. Luovuus ja luova tuotanto merkitys- ja elämysyhteiskunnassa perustuvat pitkälti informaatioteknologian ja web 2.0 -kulttuuriin luomiin erilaisiin sisällöntuotannon tapoihin. (Heinonen ym. 2012.)

Sisällöntuotannon ja kommunikaation näkökulmasta luovuus merkitys- ja elämysyhteiskunnan kontekstissa voisivat realisoitu osallisuuden kulttuurin tavoin muun muassa itseilmaisun mahdollistavina uudenlaisina, luovina ja alati muutoksen tilassa olevina tekstilajeina, kuten esimerkiksi *skinning and modding* (kaupallisen tietokonesovelluksen esim. pelin uudelleenmuokkaus), *fanifiktio*, *vblogit* ja *mashups* (oman tuotoksen yhdistäminen olemassa olevaan luovaan tuotokseen esim. kirja, musiikki, video, web- so-

vellus). Yhteistä monille näille internetin kautta sosiaalisesti jaettaville tekstilajeille on erilaisten multimodaalisten elementtien yhdistely, olemassa olevan tekstimateriaalin ja oman luovan tuotoksen synteesi sekä usein narratiivinen lähestymistapa. (Jenkins ym. 2009; Kallionpää 2014.)

Useat uudet tekstilajit ovat mullistaneet radikaalisti perinteistä jakoa luovan ja asiakirjoittamisen välillä. Douglas Hesse kuvaa muutosta artikkelissaan “The Place of Creative Writing in Composition Studies” (2010). Hän ehdottaa, että luovan ja asiakirjoittamisen sijaan puhuisimme internetin uusissa mediaympäristöissä kirjoittamisesta yleisesti vain termillä *creative composition*, jonka voinee kääntää vaikkapa luovaksi tekstien tuottamiseksi. (Hesse 2010, 49–50.) Väitettään Hesse perustelee sillä, että kaikki uudet multimodaaliset tekstilajit sisältävät jo itsessään suuren ”kutsun” käyttää luovuutta (Hesse 2009, 48). Kyse lienee tässä yhdes- sä multimodaaliseen kirjoittamiseen sisältyvästä valintojen avaruudesta ja estetiikasta, jota Kress kuvailee kirjoittajan rajattomaksi mahdollisuudeksi sommitella tekstiä ja tehdä siihen muutoksia käyttäen erilaisia tekstuaalisia, visuaalisia ja auditiivisia moodeja (Kress 2003, 38; Kallionpää 2014).

Uusien tekstilajien luovaan tuottamiseen ja luovuuden korostumiseen liittyy kuitenkin merkitys- ja elämysyhteiskunnan utopiassa paljon sellaisia haasteita, joiden ratkaiseminen on avainasemassa, mikäli luovuuden halutaan todella toimivan visioissa kuvatulla yltiöoptimistisellä tavalla. Ensinnäkin jatkuva luovuuden korostaminen johtaa helposti niin sanottuun pakkoluovuuteen, jossa uutta pyritään tuottamaan vain siitä syystä, että se on uutta. Näin luovuuden vapaudesta tulee helposti ahdistava vankila, joka loppujen lopuksi tyrehtyttää kaiken todellisen luovuuden.

Toisaalta myös jatkuva uusien elämysten metsästäminen ja alati kiihtyvä aikakäsitys vanhentavat luovat tuotokset yhä nopeammin ja vähentävät niiden kuluttajille tuottamaa merkitystä. Muutosvauhdissa pysyäkseen on luovaa elämymissisältöä kuitenkin tuotettava yhä nopeammin, mikä eittämättä tarkoittaa myös hutiloidumpaa lopputulosta ja laadun huonontumista. Sisällöntuottajan kannalta tämä pakkotahtisuus ja liukuhihnamaisuus estää helposti myös luovan työn moottorina toimivan sisäisen palkinnon, *flow*-tilan, syntymisen. *Flow*-tila tarkoittaa optimaalista kokemusta, joka tuottaa syvää tyydytystä ja jossa kaikki tuntuu sujuvan tai virtaavan kuin itsestään. Kokemus kuitenkin edellyttää muun muassa työn kokemista merkityksellisenä, ehdotonta keskittymistä ja tietynlaista mahdollisuutta ajattomuuden kokemukselle. (Csíkszentmihályin 2005; Kallionpää 2014.)

Tämä problematiikka on tosin osittain huomioitu myös merkitys- ja elämisyhteiskunnan luovuusvisiossa, jossa jatkuvan kiihtymisen vastapainona korostetaan uudelleen nousevan hitauden merkitystä eri elämänalueilla (*slow-life*), hitaita *slow*-elämyksiä sekä aitouden ja luonnon merkitystä internetin elämymaailman ohella (Heinonen ym. 2012). On siis mahdollista, että vielä tulevaisuudessakin kirjoitetaan hidaslukuisia, paksuja proosateoksia ja tehdään kunnianhimoisia, hitaasti aukeavia ja pitkiä taide-elokuvia. Nämä tarjoavat sekä tekijöilleen että vastaanottajilleen aidon *slow*-elämyksen. Reaalimailman autenttisista kokemuksista ja luonnosta voi hyvinkin löytyä tärkeä inspiraatio luovan työn lähteeksi. Internetin virtuaalielämysten sijaan luovuuden polttoaine voikin myös tulevaisuudessa löytyä vaikkapa luontoreteltä tai nuotioringissä tarinoinnista.

Tarinnankerronta nouseekin luovuuden ohella erääksi keskeisimmistä merkitys- ja elämysyhteiskunnan arvonluontitavoista. Jensen (1999, 24) jopa kutsuu informaatiotyhteiskunnan jälkeistä unelmayhteiskuntaansa tarinayhteiskunnaksi. Sari Stenvallin (2001,77) mukaan elämysyhteiskunnassa sisällöntuotanto onkin lähinnä vain tarinnankerrontaa, jossa erilaisia sisältöjä välitetään tarinoinnin avulla.

Uuden kirjoittamisen luovuustaitoina korostuvat tarinnankerrontataito ja yleensä lähinnä fiktion liitetty mielikuvituksen voima. Jensen (1999) onkin korostanut uusien luovien kirjoitustaitojen merkitystä toteamalla, että jos vielä keskitytään vain informaatiolukutaitoon, ollaan jo pahasti myöhässä, sillä paradigman vaihdos informaatiosta mielikuvitukseen ja luovuuteen on ollut käynnissä jo kauan.

Vaikka luovuus on yleensä liitetty yksilön itseilmaisuun, on sillä parhaimmillaan myös yhteisöllinen ulottuvuus, joka voimistaa luovuutta ja tuottaa erityisen kollektiivisen synergiatilaa. Merkitys- ja elämysyhteiskunnan kontekstissa luovuus onkin monin tavoin kietoutunut erilaisten sosiaalisten yhteisöiden potentiaaliin.

OSALLISTAVAA SOSIAALISUUTTA

Sosiaalisuutta ja siitä syntyvää osallisuuden kokemusta voidaan pitää merkitys- ja elämysyhteiskunnan rakenteellisena ominaisuutena, joka tuottaa yhteisesti jaettua ja varmennettua kulttuurista todellisuutta. Tässä kontekstissa reflektiivinen yksilöllisyys säilyy, mutta se saa erityisesti internetin

vaikutuksesta rinnalleen erilaisia uusyhteisöllisyyden muotoja, joilla on myös merkitystä sekä sisällöntuotannon ja kommunikaation että laajemmin yksilön identiteetin kannalta. (Heinonen ym. 2012, 51.) Manuel Castells (1996) on tutkinut internet-kulttuuriin liittyvää uusyhteisöllisyyttä. Uusyhteisöt ovat hänen mukaansa ruohojuuriyhteisöjä, jotka syntyvät sosiaalisessa mediassa yhteisten arvojen ja mielenkiinnon kohteiden kautta. Vaikka uusyhteisöt eivät sido ja velvoita perinteisten lähiyhteisöjen tapaan, ne auttavat pitämään yllä eksistentiaalista perusturvaa ja ”varmuutta todellisuudesta”. Internetin uusyhteisöllisyyden vahvistamat ja lisäämät heikot siteet toisiin ihmisiin tarjoavat helposti informaatiota ja luovat uusia mahdollisuuksia. Heikoista siteistä tuleekin merkitys- ja elämisyhteiskunnassa yhä tärkeämpiä tiedon, avun, tuen, seurallisuuden sekä kuulumisen tunteiden ja jaetun todellisuuden lähteitä, joilla on taipumus levitä myös fyysiseen todellisuuteen (Heinonen ym. 2012, 51).

Internetin sosiaalisen median mahdollistama uusyhteisöllisyys onkin laajentanut jo nyt monen tutkijan mukaan kirjoitustaidon käsitettä ensisijaisesti sosiaaliseksi taidoksi (Jenkins ym. 2009; Lankshear & Knobel 2011; Coiro ym. 2014). Sosiaalisuus ilmenee uuden kirjoittamisen taidossa osallisuuden kulttuurissakin näkyvään uusyhteisöllisyyteen liittyvinä kommunikointitaitoina ja käyttäytymismalleina, jakamisen kulttuuriin liittyvinä taitoina sekä kykynä erilaisten sisältöjen vertaistuotantoon. Myös yksilön identiteettityö tapahtuu pitkälti internetin sosiaalisen kommunikaation ja sisällöntuotannon kautta. Sosiaaliin toimintakulttuureihin liittyvät uuden kirjoittamisen taidot nousevatkin merkitys- ja elämisyhteiskunnassa varsin kes-

keisiksi. Ne, joiden sosiaaliset ja kulttuuriset taidot ja yleisivistys eivät anna riittäviä eväitä luovuudelle, itsetoteutukselle ja suvereenille internet-elämälle, ovat vaarassa joutua merkitys- ja elämisyhteiskunnan ulkopuolelle (Heinonen ym. 2012).

Silti hypersosiaalistuvaan ja kiivaasti laajenevaan internet-viestintäkulttuuriin liittyy myös paljon haasteita. Keskeisimmät haasteet liittyvät viestinnän syvyyteen ja merkityksellisyyteen. Eriksen (2002) kuvailee internetiä globaaliksi ja virtuaaliseksi megakaupungiksi, jossa kaikki viestivät kaikkien kanssa, mutta samasta syystä kukaan ei todella kommunikoi kenenkään kanssa. Kuitenkin merkitys- ja elämisyhteiskunnassa keskeisten merkitysten tulisi syntyä juuri ihmisten välisessä kommunikaatiossa, jonka nähdään samalla olevan myös paras tae kulttuurin säilymiselle pirstaloituneessa ja varmat totuutensa menettäneessä maailmassa (Heinonen ym. 2012). Mutta jos tätä todellista yhteyttä yksilöiden välillä ei synny, ei synny myöskään yhteisesti jaettua ja varmennettua todellisuutta; syntyy vain valtava merkitystyhjiö, jossa toisistaan vieraantuneet ihmiset pyrkivät kukin rakentamaan omaa todellisuuttaan ja identiteettiään.

Vaikka edes 1000 Facebook-ystävää ei takaa merkityksellistä kommunikaatioyhteyttä, voivat toisaalta monet pienet ja samoja arvoja jakavat uusyhteisöt toimia kommunikaation avulla hyvin tärkeänä ja syvällisenä merkityksellisyyden tuojana jäsentensä elämässä. Määrä ja laatu lienevät internet-viestinnässä usein vahvasti ristiriidassa keskenään. Sam Inkinen (2004, 30) toteaa, että internetiin tuotettu sisältö tulee ymmärtää laadun ja syvyyden kriteerien kautta. Tässä tapauksessa sisällön voidaan katsoa olevan niin varsinaista

tuotettua sisältöä kuin puhdasta kommunikaatiotakin.

Toinen ongelma liittyy merkitys- ja elämysyhteiskunnassa yhteisöllisen kommunikoinnin ja sisällöntuotannon avulla tuotettuun ja ylläpidettyyn identiteettiin. Usein minuutta pyritään rakentamaan täysin tietoisesti internet-tekstilajien avulla tuotetuilla kertomuksilla, joiden päämääränä on luoda yksilöstä tietynlaista ihannekuva, ”brändiä”. Ilmiötä on mahdollista tarkastella Paul Ricoeurin (1992) narratiiviseen identiteettiteoriaan kuuluvien *ipse*- ja *idem*-käsitteiden kautta. *Ipse*-identiteetti ei perustu kestävään ja muuttumattomaan persoonallisuuden osaan, vaan se ilmenee ikään kuin jatkuvasti muutoksessa olevana virtuaalisena entiteettinä ja narratiivien avulla rakennettuina konstruktiona. Ricoeur (1992) kuvaa tätä *ipse*-identiteettiä todelliselle itseydelle vieraana osana. *Idem* taas kuvaa minän samuutta ja sen muuttumattomuutta osaa ”itseyttä”. Vaikka molempia identiteetin osia tarvitaan, voi yksipuolinen ja jatkuva uudellinen internet-kommunikaation avulla tuotettu valheellinen *ipse*-identiteetti, ”minuus”, ikään kuin vieraannuttaa henkilön siitä, kuka hän pohjimmiltaan on (*idem*). Varsinkin jos internetin kautta tapahtuva sosiaalisuus on aiemmin kuvattua pinnallista lumesosiaalisuutta, eikä se siis tuota henkilöiden todellisia kohtaamisia, *ipse*-identiteetti ei kehity positiivisella tavalla. Ricoeurin (1992) mukaan ”minuus” syntyy sekä itsereflektiossa että erityisesti suhteessa toisiin. Parhaimmillaan internetissä rakennettu virtuaalinen minä voi kuitenkin olla merkitystiivistymä, joka sisältää konnotaatioita ja viittauksista rikkaita minuuden metaforia ja symboleja (Heinonen ym. 2012).

Todelliset sosiaalisuuteen liittyvät uuden kirjoittamisen taidot sisältävät siis myös tietoisuuden viestinnän laadus-

ta. Pelkkä pinnallinen ja nopea kommunikointi ja sisällöntuotanto eivät useinkaan synnytä niitä merkityksiä eivätkä tyydytä sellaisia yhä moninaistuvia tarpeita, joita elämys- ja merkitysyhteiskunnan kontekstissa korostetaan yksilön hyvän elämän edellytyksinä.

AKTIIVISTA PROCONSUMERISMIA JA SISÄISTÄ MOTIVAATIOTA

Myös kuluttajat itse on merkitys- ja elämysyhteiskunnassa valjastettu tyydyttämään yhä eriytyneempiä, muuttuvampia ja henkisempiä tarpeita. Kuluttajat ovat mukana sisällöntuotannossa innovoimassa ja ideoimassa uusia elämyksellisiä tuotteita ja palveluita. Kuluttaja mielletään yhä useammin niin sanotuksi proconsumeristiksi, joka on eräänlainen kuluttajan ja tuottajan muodostama hybridi. Lähes kaikki tuotantoprosessit ja arvoketjut merkitys- ja elämysyhteiskunnassa rakentuvatkin yhä vahvemmin tälle proconsumeristien tuottamalle ja internetin mahdollistamalle viestinnälle. (Heinonen ym. 2012.)

Tässä asetelmassa yksittäiset kuluttajat eivät ole enää passiivisia kohteita vaan aktiivisia toimijoita, jotka pyrkivät viestinnän kautta vaikuttamaan tuottajiin, innovoimaan, luomaan elämyksiä ja hakemaan itse omalle elämälleen merkitystä. Aktiivinen proconsumeristi toimii pitkälti samalla logiikalla kuin Jenkinsin ym. (2009) osallisuuden kulttuurin jäsen käyttäen laajasti erilaisia uuden kirjoittamisen taitoja kuten multimodaalista viestintää, sosiaalista kommunikointia ja luovuutta. Tekstisisältöjen tuotannon ja vastaanottamisen näkökulmasta proconsumerismi tar-

koittaa myös tekstuaalisten roolien jatkuvaa vaihtelua; lukijan ja kirjoittajan roolit ovat alituisessa muutoksen tilassa (Kirby 2009).

James Porter (2009, 219) kiinnittää huomionsa osallisuuden kulttuurissa kirjoitettavien tekstilajien tuottamista ohjaavaan motivaatioon. Hänen mukaansa tekstin tuottajia ei ohjaa ulkoinen tai taloudellinen vaikutin, vaan tekstejä tuotetaan puhtaasti sisäisen motivaation ohjaamana jakamisen, vuorovaikutuksen, oppimisen, leikkimisen, arvostetuksi tuntemisen ja auttamisen halusta. Tässä piilee proconsumerismin ja osallisuuden kulttuurin välinen jännite. Jotta sisäinen motivaatio ja osallisuuden kulttuuriin kuuluva luovuus eläisivät myös proconsumerismissä ja tuottaisivat tätä kautta myös todellista lisäarvoa esimerkiksi yrityksille, sen on annettava toimia täysin vapaasti, ilman korvausta ja kontrolloimatta.

Käytännössä tämä on kuitenkin vaikeaa. Esimerkiksi monet bloggaajat ovat saattaneet menettää uskottavuuttaan, jos on käynyt ilmi, että yritykset ovat antaneet heille lahjoja tai rahaa, jotta he kirjoittaisivat positiiviseen sävyyn yrityksen tuotteista. Aristoteleen hyvän retoriikan kolme ulottuvuutta eli logos, paatos ja eetos pätevät siis yhä. Näistä varsinkin eetoksella, eli puhujan uskottavuudella, on merkittävällä sija myös merkitys- ja elämisyhteiskunnan proconsumer-viestinnässä. Proconsumerismin paradoksi on juuri siinä, ettei sitä voi valjastaa kaupalliselle elämymarkkinoinnille eikä sisältöjen tuotteistamiselle, sillä jos proconsumeristien sisällöntuotanto on ennalta saneltua ja yritysten määrittelemää, ei proconsumeristin rooli enää eroa lainkaan passiivisen kuluttajan roolista. Elävän ja luovan proconsumeristi-yhteisön ylläpitäminen vaatiikin

yrityksiltä uudenlaista epävarmuuden, sattumanvaraisuuden ja riskien sietoa, jossa proconsumeristien sisäisen motivaation kehittäminen luo ehkä ainoan keinon kanavoida ja hallita heidän luovaa energiaansa (Heinonen ym. 2012, 55).

TEKNOLOGISISTA ARVOISTA HYVÄÄN ELÄMÄÄN

Vaikka olen käsitellyt merkitys- ja elämisyhteiskuntaa pitkälti luovana verkostotaloutena, tähtää siinä tapahtuva vahva siirtymä teknologisista arvoista kulttuurisiin arvoihin ja luovuuteen korkeimmalla tasollaan kuitenkin idealistisesti inhimilliseen, hyvään ja merkitykselliseen elämään (Heinonen ym. 2012). Tästä näkökulmasta nousevat uuden kirjoittamisen taidotkin erilaiseen valoon; ne eivät edusta vain taloudellisen menestyksen resurssia, vaan toimivat enemmänkin merkityksiä tuottavana voimavarana sekä yksilölle että koko yhteisölle. Merkitys- ja elämisyhteiskunnassa uudet kirjoitustaidot voidaan nähdä siis ennen kaikkea eräänlaisena elämänlaadun takeina.

Tätä väitettä voi tarkastella kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin uudet kirjoitustaidot voidaan nähdä *itseisarvoisina* elämänhallinta- ja itseilmaisutaitoina, jotka vertautuvat taiteen ja kulttuurin tuottamaan hyvinvointiin, henkiseen kehitykseen, itsetuntemukseen ja luovuuteen (Kallionpää 2014). Sara Sintosen (2008) mukaan uusia kirjoitustaitoja hyödyntävä, aiemmin käsitelty osallisuuden kulttuuri onkin jo itsessään luova ja yhteisöllinen taidekulttuuri, jossa jäsenet tuntevat itsensä tärkeäksi osaksi yhteisöä ja jossa kynnys omaan luovaan ja ilmaisulliseen sisällöntuo-

tantoon on matalalla. Osallisuuden kulttuuri tukee myös aiemman kulttuurin säilymistä ja uudelleenjulkaisemista, sillä osallisuuden kulttuurin digitaalista kulttuurintuotantoa luonnehtii niin sanottu inkorporaatio. Tämä tarkoittaa, että digitaalisen kulttuurituotannon sovellukset sulkevat sisäänsä ja uudelleentuotteistavat suuren osan myös aiemmista analogisista kulttuuriaineistoista kuten musiikista, teksteistä, tv-ohjelmista ja jopa museoesineistä, joka luo valtavia mahdollisuuksia yleistä elämänlaatua kohottavan kulttuuriperinnön jakamiseen, säilyttämiseen ja elävään hyödyntämiseen. (Kupiainen 2004, 21).

Toisaalta uusia kirjoitustaitoja tarvitaan merkitys- ja elämisyhteiskunnan hyvän elämän eetoksessa myös *välineellisessä* mielessä, sillä tässä visiossa kuvatun uudenlaisen työn tekeminen on vahvasti kytköksissä koko elämän mielekkyyden ja merkityksellisyyden tunteisiin. Heinonen ym. (2012) rinnastaa merkitys- ja elämisyhteiskunnassa vallitsevan ihannetyön sekä osallisuuden kulttuuria myötäilevään Prenskyn (2001) kuvaukseen diginatiivisukupolven työskentelytavoista²⁰ että Pekka Himasen (2001) hakkerietiikkaan.

Himasan hakkerietiikan ydinarvoja ovat intohimo, vapaus, sosiaalinen arvokkuus ja avoimuus, aktiivisuus, välittäminen sekä luovuus. Intohimo nousee tekemisen voimaksi silloin, kun ihminen saa työskennellä itseään

20 Diginatiivit ovat sukupolvi, joka on kasvanut digitaalisten välineiden maailmassa. Tämä on johtanut edellisistä sukupolvista eroavaan oppimis- ja toimintakulttuuriin. Diginatiivit osaavat uuden teknologian kielen, monisuorittavat, arvostavat visuaalisuutta kirjoitetun tekstin sijaan, hakevat tietoa hypertekstien avulla, toimivat verkostoituneina, haluavat välitöntä palautetta ja arvostavat pelejä perinteisen työn sijaan. (Prensky 2001, 2.)

kiinnostavien ja energisoivien asioiden parissa. Vapaus tarkoittaa ajallista vapautta, joka mahdollistaa leikin ja uuden kokeilemisen. Sosiaalisen arvokkuuden ja avoimuuden arvot taas liittyvät haluun kuulua saman intohimon jakaviin yhteisöihin, joissa työskennellään vertaistuotannon tavoin. Aktiivisuus tarkoittaa halua aktiiviseen toimintaan ja omanlaisen elämäntyylin luomiseen. Välittämisen arvo puolestaan korostaa kehittyntä sosiaalista vastuuta ja kaikkien mukaan ottamista luovan työn verkostoihin. Itselleen korkeimman arvon, luovuuden, Himanen määrittelee omien kykyjen mielikuvitukselliseksi käytöksi, itsensä jatkuvaksi ylittämiseksi ja arvokkaan uuden panoksen antamiseksi maailmalle. (Himanen 2001, 125–127.) Hakkerietiikassa realisoituvat monet uuden kirjoittamisen taidot, kuten luovuustaidot ja sosiaaliset taidot. Koska työn tekemisen infrastruktuuri merkitys- ja elämysyhteiskunnassa on internetin luoma tila, myös muut uuden kirjoittamisen taidot, kuten tekniset taidot, multimodaaliset taidot, julkisuustaidot ja monisuorittamis- ja tietoisuustaitojen vaihtelu, nousevat keskeisiksi välineellisiksi taidoiksi työn kautta tavoiteltavassa hyvän ja merkityksellisen elämän kokemuksessa.

Merkitys- ja elämysyhteiskunnan kontekstissa osallisuuden kulttuurin tapainen toimintatapa näyttää kuvaillevan molempia hyvää elämää tuotavaa elementtiä: niin vapaa-ajan luovaa taidekulttuuria kuin uudenvälisen työn tekemistäkin. Valitettavasti on kuitenkin todettava, että suurin osa potentiaalisista merkitys- ja elämysyhteiskunnan kansalaisista, eli tämän hetken nuorista, ei toimi aktiivisina osallisuuden kulttuurin jäsenenä, vaan heitä voi pikemminkin luonnehtia passiivisiksi, mediasisältöjen vastaanottajiksi (Kupiainen 2013). Koska osallisuuden kulttuurin

johdattavaa ja uuden kirjoittamisen taitoihin tähtäävää yleistä kouluopetusta ei ole, jää näiden nuorten kohdalla tulevaisuustaitojen opettelu lähinnä oman ja lähipiirin aktiivisuuden varaan. Merkitys- ja elämysyhteiskunnan dystopiaversiossa voikin nähdä tilanteen, jossa vain pieni eliitti saa mahdollisuuden vaikuttaa ja toteuttaa itseään uusien luovien mediakulttuurien kautta ja tehdä hakkerietiikan maalailemaa unelmatyötä, kun taas suuri enemmistö joutuu passiivisiksi syrjäytyjiksi, jotka kuluttavat tylsistyneenä aikaansa ruutujen ääressä elämys- ja viihdeteollisuuden syöttämällä huonolaatuisella massasisällöllä.

Tämä asetelma, jossa kuluttaja ikään kuin sysätään elämysteollisuuden massasisältöjen passiiviseksi uhriksi, on aina aiemminkin herättänyt paljon keskustelua. Frankfurtin koulukuntaan kuuluvien Max Horkheimerin ja Theodor Adorno teos *Dialektik der Aufklärung* (1944) kritisoi massakulttuuriteollisuutta, jonka pitää tuottaa omistajalleen voittoa. Se johtaa heidän mukaansa kulttuurituotteiden standardointiin ja samanlaistumiseen, jolloin kaikesta tulee vain ”yhtä ja samaa”, jota puolestaan tulee keinotekoisesti erilaistaa, esimerkiksi juuri erilaisilla elämyksillä. Herbert Marcuse (1969) puolestaan kritisoi kulttuuriteollisuuden massasisältöjä siitä, että ne ylläpitävät sekä vääränlaista tietoisuutta että yhteiskunnallista status quota ja niiden tuottama mielihyvä vieraannuttaa käyttäjänsä aidosta ajattelusta.

Nämä tutkijat ovat nähneet kaupallisuuden ja kulttuurin kietoutumisen ja sen synnyttämän populaarikulttuuriteollisuuden pitkälti negatiivisessa valossa. Syynä tähän on oletettu syy-seuraus -suhde kulttuurin köyhtymisestä ja kuluttajien passivoitumisesta. Osallisuuden kulttuurin

ideaalissa kaupallisuus ja populaarikulttuuri on kuitenkin alistettu aktiivisen kuluttaja-tuottajan luovaksi materiaaliksi, josta syntyy jatkuvasti uutta ja omintakeisesti rikasta kulttuuria. Tulevaisuusvisioiden polarisaatioasetelma ei siis välttämättä kytkeydykään enää ensi sijassa kaupallisuuden ja kulttuurin vastakkainasetteluun, vaan merkitystä on nimenomaisesti kuin sillä aktiivisesti yksilö pystyy luomaan merkityksiä ja kokemaan osallisuutta uudenlaisessa ympäristössä.

LOPUKSI

Koska merkitys- ja elämysyhteiskunta ja sen mahdollisia viestinnällisiä käytäntöjä hahmotteleva osallisuuden kulttuuri pohjautuvat pitkälti sosiaalisen internetin avulla tuotettuihin sisältöihin ja kommunikaatioprosesseihin, nousevat uudet kirjoitustaidot tässä kontekstissa todelliseksi avaintaidoiksi niin taloudellisen, kulttuurisen kuin yhteiskunnallisenkin osallisuuden kannalta. Vaikka merkitys- ja elämysyhteiskunta ei toteutuisikaan tässä artikkelissa kuvaillun vision tavoin, monet tähän näkymään liittyvistä rakenteista, kuten internetkommunikaatio, sosiaalisten verkostojen voima ja luovuuden nousu, on arkipäivää jo tällä hetkellä. Tästä näkyvänä todisteena on myös Jenkin sin ym. (2016) kuvailema sosiaalisen median osallisuuden kulttuuri.

Uudenlaisten kirjoitustaitojen hallintaa tässä kehitysprosessissa, jota luonnehtii yhä kiihtyvä tekniikan, kaupallisuuden ja kulttuurin muodostama elämyshakuinen integraatio, voisikin kuvata kyvyksi selviytyä uudenlaisen

ympäristön asettamista haasteista ja taidoksi luoda henkilökohtaiseen elämään mielekkäitä merkityksiä. Uusien kirjoitustaitojen pinnallinen hallinta ei kuitenkaan vielä riitä, vaan taitoja on osattava käyttää myös tietoisesti. Luovuus- ja sosiaalisuustaitojen lisäksi keskeiselle sijalle näyttävät nousevan internetympäristön kiihkeyden, pinnallisuuden ja viriketulvan haittoja estävät vastataidot, jotka liittyvät hidastamiseen ja tietoiseen keskittymiseen. Näiden taitojen avulla on tarvittaessa mahdollista syventyä pitkäjänteiseen työskentelyyn, identiteettiä rakentavaan laadukkaaseen kommunikointiin sekä yleisesti estää teknologisen ympäristön aiheuttamaa stressiä. Hidastaminen ja tietoisuus lisäävät merkitys- ja elämysyhteiskunnan kontekstissa myös todennäköisyyttä luoda sellaisia merkityksiä, joiden avulla on mahdollista saavuttaa tämän yhteiskuntautopian korkein päämäärä – hyvä elämä.

LÄHTEET

- Alzahabi, R. & Becker, M.W. (2013) "The association between media multitasking, task-switching, and dual-task performance". *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 39:5, 1485–1495.
- Carr, Nicholas (2010) *Pinnalliset: mitä internet tekee aivoillemme*. Helsinki: Terra cognita.
- Castells, Manuel (1996) *The Rise of the Network Society*. Cornwall: Blackwell.
- Coiro J.; Knobel M.; Lankshear C. & Leu D (2014) "Central issues in new literacies and new literacies research". Teoksessa Coiro J.; Knobel M.; Lankshear C. & Leu D. (toim.) *Handbook of Research on New Literacies*. London: Routledge.
- Csikszentmihályin, Mihalyi (2005) *Flow – elämän virta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Helsinki: Rasalas.
- Eriksen, Thomas Hylland (2002). *Hetken tyrannia*. Helsinki: Johnny Klinga kustannus.
- Florida, Richard (2005). *Luovan luokan esiinmarssi*. Helsinki: Talentum.
- Heinonen, Sirkka; Ruotsalainen, Juho & Kurki, Sofi (2012) *Luova tulevaisuustila ja tulevaisuuden osaamisen ennakointi. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Tutu e-julkaisuja 4/2012*, Turun yliopisto.
- Hienonen, Kati (2011) *Maaseutu tulevaisuuden merkitysyhteiskunnassa – trendianalyysi. Sitran selvityksiä 52*. Helsinki: Sitra.
- Himanen, Pekka (2010) *Kukoistuksen käsikirjoitus*. WSOY: Helsinki.
- Hesse, Douglas (2010) "The place of creative writing in composition studies". *College Composition and Communication* 62:2010, 31–52.
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor (1944). *Dialektik der Aufklärung*. Uusi painos. Frankfurt: Fischer 1986.
- Inkinen, Sam (2004) "Elämysyhteiskunnan Zeitgeist: havaintoja me-

- diasta, ”sisällöstä” ja 2000-luvun aikalaiskulttuurista”. Teoksessa Kupiainen, Jari & Laitinen, Katja (toim.) Kulttuurinen sisällöntuotanto? Joensuun yliopiston Mediakulttuurin keskus. Helsinki Edita Publishing, 27-43.
- 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.
- Jenkins, Henry; Ito, Mizuko & boyd, danah (2016). *Participatory Culture in a Networked Era*. Cambridge: Polity Press.
- Jensen, Rolf (1999) *The Dream society. How the coming shift from information to imagination will transform your business*. New York: McGraw-Hill.
- Kallionpää, Outi (2014) ”Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys”. *Media & viestintä* 37(2014): 4, 60–78.
- Karvonen, Erkki (2004) ”Koko maailmako elämyspuistoksi? Simuloitujen maailmojen tuottamisen kysymyksiä”. Teoksessa Kupiainen, Jari & Laitinen, Katja (toim.) *Kulttuurinen sisällöntuotanto? Joensuun yliopiston Mediakulttuurin keskus*. Helsinki: Edita Publishing.
- Kirby, Alan (2009) *Digimodernism: How new technologies dismantle the postmodern and reconfigure our culture*. New York: Continuum.
- Kress, Gunther (2003) *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Kupiainen, Jari (2004) ”Kulttuurinen sisällöntuotanto digitaalisen median aikakaudella.” Teoksessa Kupiainen, Jari & Laitinen, Katja (toim.) *Kulttuurinen sisällöntuotanto? Joensuun yliopiston Mediakulttuurin keskus*. Helsinki: Edita Publishing.
- Kupiainen, Reijo (2013) ”Diginatiivit ja käyttäjälähtöinen kulttuuri”. *Wider Screen* 1/2013. <http://widerscreen.fi/numerot/2013-1/diginatiivit/>.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2011) *New literacies: every-*

- day practices and social learning. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Lui, K.F. & Wong, A.C. (2012) "Does media multitasking always hurt? A positive correlation between multitasking and multisensory integration". *Psykonomic Bulletin & Review* 19 (4), 647–653.
- Marcuse, Herbert (1969) An essay on liberation. <https://www.marxists.org/reference/archive/marcuse/works/1969/essay-liberation.htm>.
- Pine, B. Joseph & Gilmore James H. (1998) *The Experience Economy*. Boston, Massachusetts: Harvard University Press.
- Porter, James (2009) "Recovering delivery for digital rhetoric". *Computer and Composition* 26 (4), 207–224.
- Porter, Michael E. (2001) "Strategy and the Internet". *Harvard Business Review*, 33:2001, 62–78.
- Prensky, Marc (2001). Digital natives/digital immigrants. *On the Horizon*, 9: 5, 1–6.
- Ricoeur, Paul (1992) *Oneself as Another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schulze, Gerhard (1995) *The Experience Society*. London: Sage.
- Sintonen, Sara (2007) "Osallisuuden kulttuuri ja taidekasvatus". Teoksessa: Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijaryhmä (toim.). *Taide ja taito – kiinni elämässä!* Helsinki: Opetushallitus, 7–14.
- Stenvall, Sari (2001) *Sisältötuotantoalan osaamistarveskenaario 2005–2010*. Turku: Turun kauppakorkeakoulu, Yritystoiminnan tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Wilenius, Markku (2004) *Luovaan talouteen. Kulttuuriosaaminen tulevaisuuden voimavarana*. Helsinki: Edita.

Outi Kallionpää

ARTIKKELI 2

Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys

Media & viestintä 37(2014): 4, 60–78.

Julkaistu uudelleen Media- ja viestintätieteellinen seura Mevi ry:n luvalla

JOHDANTO

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

Tässä artikkelissa käsittelen näiden uusien mediaympäristöjen vaikutuksia kirjoittamisen käsitteen muuttumiseen sekä pohdin näiden muutosten huomioimista kouluopetuksessa. Muutoksia ja niiden vaikutuksia tarkastelen usean tieteenalan, kuten mediatutkimuksen, kasvatustieteen, kirjoittamisen tutkimuksen ja kielitieteen tutkimustraditioi-

den kautta. Laaja-alaisesta lähestymistavastani huolimatta artikkelini tarkoituksena ei ole kirjoittamisen muutoksen mahdollisimman kattava esittely, vaan olen pyrkinyt lähestymään aihetta erityisesti mediakasvatuksen ja kirjoittamisen opetuksen näkökulmasta.

Muuttuneet kirjoittamisen käytännöt olen halunnut nimetä selkeällä suomenkielisellä termillä. Olen päättänyt käyttämään käsitettä *uusi kirjoittaminen*, jolla ei ole ainakaan vielä vakiintunutta suomenkielistä määritelmää. Käyttämäni käsitettä voi tarkastella suhteessa englanninkieliseen *new writing* -termiin, joka esiintyy laajasti myös lähdeaineistossani. *New writing* -termiä käytetään yleensä kuvaamaan kirjoittamista uusissa digitaalisissa ympäristöissä (esim. Coiro ym. 2014), vaikka se saattaa ainakin luovan kirjoittamisen tutkimuksen yhteydessä viitata uusiin kirjoittamisen käytäntöihin ja teorioihin myös ilman kytköstä digitaalisuuteen ja uuteen mediaan (esim. luovan kirjoittamisen tutkimuksen julkaisu *New Writing – The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*).

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

Uuden kirjoittamisen termin alkuosaa *uusi* lienee kuitenkin syytä problematisoida tässä yhteydessä. Vaikka uuden

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

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

Tämä laajasti muuttunut kirjoittamisen käsite ja siihen liittyvät uudenlaiset käytännöt koko yhteiskunnan tasolla haastavat pohtimaan uuden kirjoittamisen merkitystä myös suomalaisessa koulukontekstissa. Lähestyn aihetta sekä kirjoittamisen opetuksen että mediakasvatuksen näkökulmista, jotka mielestäni vielä tänä päivänä nähdään käytännön kouluopetuksessa valitettavan erillisinä saarekkeina. Näiden osa-alueiden opetuksen yhdistäjänä on ollut aktiivisena uusiin tekstitaitoihin keskittynyt *New literacies* -tutkimustraditio (esim. Coiro ym. 2014, Lankshear & Knobel 2011). *New literacies* -tutkijat jakavat tekstitaitotutkimukseen eli luku- ja kirjoitustaitojen tutkimukseen kuuluvan perusnäkömyksen, jonka mukaan tekstien kanssa toimimista voi ymmärtää ja opettaa vain osana sosiaalisia, kontekstuaalisia ja kulttuurisia konventioita. Tämän lisäksi *New literacies* -tutkijat ovat kiinnostuneita digitaalisista tekstiympäristöistä ja niihin liittyvistä käytänteistä sekä populaarikulttuurin että koulukulttuurin alueella.

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

Silti koulujen mediakasvatus on mielestäni valitettavan usein painottunut vain uusien lukutaitojen opiskeluun. Lukeminen ei kuitenkaan siirry suoraan kirjoitustaidoksi myöskään uusien tekstitaitojen kohdalla (Kauppinen 2011, 374). Lukutaidon painottamisen takana lienee usein

käsitys, jonka mukaan oppilas hahmotetaan edelleen ensisijaisesti median kuluttajaksi ja mediatekstien kriittiseksi lukijaksi mieluummin kuin aktiiviseksi median sisältöjen tuottajaksi ja kirjoittajaksi (esim. Kupiainen 2013; Pepler & Kafai 2007).

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

UUSI KIRJOITTAMINEN KIRJOITUSTAI- DON LAAJENTUMISENA

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

tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvittavia viestintävalmiuksia. (De Abreu & Mihailidis 2014; Coiro ym. 2014).

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

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

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

TEKNIKKAA JA HYPERLINKKIYTYNYTTÄ MULTIMODAAALISUUTTA

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

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

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

tiympäristössä voi enää erottaa kirjallisia vaikutuksia tekstin esteettisistä ja teknologisista vaikutuksista.

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

KIRJOITTAMINEN SOSIAALISENA KÄYTÄNTÖNÄ

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

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

Osallisuuden kulttuuri tarkoittaa kulttuuria, jossa on subteellisen matala kynnyksinen taiteelliseen ilmaisuun ja kansalaistoimintaan.

Se kannustaa vahvasti luomaan ja jakamaan luovia tuotoksia. Lisäksi siinä ilmenee jonkinlaista epävirallista mentorointia, jolloin kokeneet osallistujat jakavat omaa osaamistaan noviiseille. Osallisuuden kulttuurin jäsenet tuntevat myös sosiaalista yhteyttä toistensa kanssa ja uskovat, että heidän panoksellaan ja toiminnallaan on merkitystä.

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

UUSIA, LUOVIA TEKSTILAJEJA

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

- sisällönluonti- ja julkaisutyökalut (esim. blogit, podcastit, wikit)
- yhteisölliset verkkoympäristöt (esim. Facebook, LinkedIn)
- sisällön jakamissivustot (esim. YouTube)
- yhteisölliset sisällöntuotantosivustot (esim. Wikipedia, amatööri uutissivustot)
- virtuaaliset maailmat (esim. Second Life, pelimaailmat) lisäosat ”add-ons” (omien sovellusten tekeminen olemassa oleviin ympäristöihin)

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

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

Vaikka kirjoittamisen tutkimuksen piirissä pidetään jo selvyytensä, ettei luovuus liity vain joihinkin tekstilajeihin (Ekström 2011), ovat uuden median genret mullistaneet radikaalisti perinteistä jakoa luovan kirjoittamisen ja asia-kirjoittamisen välillä. Hesse (2010, 49–50) kuvaa muutosta

artikkelissaan ”The Place of Creative Writing in Composition Studies” ja ehdottaa, että termien luova kirjoittaminen (*creative writing*) ja asiakirjoittaminen (*composition writing*) siiaan puhuisimme uusissa mediaympäristöissä kirjoittamisesta yleisesti vain termillä *creative composition*, jonka voi kääntää vaikkapa *luovaksi tekstien tuottamiseksi*.

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

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

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

JULKISUUSTAITOJA HUOMIOTALOUDESSA

Uusien tekstien ominaisuuksiin kuuluu niiden julkaiseminen verkossa. Ajoittain tekstejä jopa tuotetaan verkossa julkisesti, jolloin koko kirjoitusprosessi on näkyvillä. Niemmi-Pynttari (2007) kutsuu uuteen kirjoittamiseen liittyvää julkisuutta termillä *verkkojulkisuus*. Hän hahmottaa kirjoittamisen verkkojulkisuuden kahtalaisesti. Toisaalta kirjoittamisen julkisuus on massa- tai keskustelujulkisuutta, toisaalta taas sitä, mikä ilmenee, paljastuu ja tulee esille yksittäisen kirjoittajan teksteissä (emt., 474). Julkisuusaspektin tiedostaminen ja hallitseminen on kirjoittajalle tärkeää, sillä molemmilla verkkojulkisuuden lajeilla saattaa olla laajakantoisia vaikutuksia kirjoittajan elämään.

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

Vaikka julkisesti kirjoittavan kohderyhmä on usein laaja, kilpailee kohderyhmän huomiosta usein samanaikaisesti lukuisia tekstejä. Näin ollen lukijoita mielivä kirjoittaja joutuu myös aiempaa enemmän houkuttelemaan potentiaalisia vastaanottajia tekstiensä äärelle. (Hesse 2009, 45.) Tätä tarkoitusta varten kirjoittajan on mahdollista käyttää hyväkseen Kressin (2003) kuvailemaa multimodaaliseen

sommitteluun perustuvaa estetiikkaa tai sopivia sosiaalisen median yhteisöjä, jotka suosittelevat tai jakavat kirjoittajan tekstiä edelleen. Joka tapauksessa uudessa kirjoittamisessa kirjoittaja joutuu usein olemaan itse tekstiensä aktiivinen markkinoija ja etsimään kulloinkin soveltuvimpia keinoja saadakseen kohderyhmäänsä kuuluvia lukijoita.

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

MONISUORITTAMISTA JA TIETOISUUSTAITOJA

Vaikka tekstejä ei aina kirjoiteta verkossa julkisena prosessina, vaikuttavat uuden median käytännöt kirjoitusympäristöön ja -tilanteeseen myös muilla tavoin. Kirjoittaja on usein kirjoittamistapahtuman aikana kytkeytyneenä tietoverkon viriketulvaan ja sosiaalisiin yhteisöihin, jolloin jatkuvat ärsykkeet kuormittavat kirjoittajan lyhytaikaista muistia. Kognitiivisen psykologian piirissä yleistyneen käsityksen mukaan tämä jatkuva *monisuorittaminen* vaikuttaa haitallisesti ajattelua vaativista tehtävistä, kuten kirjoittamisesta, suoriutumiseen (Alzahabi & Becker 2013; Lui & Wong 2012) Kirjoittamisen mielekkyyden kannalta toinen monisuorittamisen haittavaikutus on *flow*-tilan kaltaisten huippukemusten estyminen. Flow tarkoittaa ihmiselle suurta iloa ja tyytyväisyyttä tuottavaa tila, jossa ihmisen tietoisuuteen saa-

puva informaatio on tasapainossa minän tavoitteiden kanssa. Flow:ssa psyykkinen energia käytetään ainoastaan tavoitteiden saavuttamiseen. (Csíkszentmihályi 2005.) Moni, erityisesti luovan kirjoittamisen pedagogi, kuten Natalie Goldberg (2013), pitää *mindfulness- eli tietoisuustaitoharjoitusten* liittämistä kirjoittamisen opiskeluun hyödyllisenä vastavoimana monisuorittamisen aiheuttamille haitoille.

Uusimpien tutkimusten mukaan monisuorittaminen ei kuitenkaan aina heikennä kaiken tyyppisten kognitiivisten prosessien laatua (Lui & Wong 2012; Alzhabi & Becker 2013). Ahkerat median monisuorittajat suoriutuivat tutkimuksessa vertailuryhmää huomattavasti paremmin moniaistillista integrointia vaativista tehtävistä, kuten multimodaalisten tekstikokonaisuuksien rakentamisesta (Lui & Wong 2012). Jenkins ym. (2009) muistuttaa, että erityisesti nuorten vahvuutena näyttää olevan, että he ovat monisuorittamalla oppineet poimimaan työskentelyprosessin aikana informaatiovirrasta tehtävän kannalta merkityksellisiä seikkoja ja samalla seuraamaan uusien ärsykkeiden virtaa.

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

UUDEN KIRJOITTAMISEN KÄSITE TIIVISTETYSTI

Edellä käsitellyt uuden kirjoittamisen taitoalueet voi tiivistää seuraavasti:

- *Tekniset taidot:* Tekstien tuottaminen vaatii jatkuvasti kehittyvien laitteistoiden, muuttuvien sovellusten ja erilaisten verkkotoimintaympäristöjen hallintaa.
- *Multimodaaliset taidot:* Tekstit koostuvat kirjoituksen lisäksi äänistä, kuvista, videoista tai muista merkityksiä välittävistä elementeistä. Luova suunnittelu ja esteettisyys korostuvat. Tähän liittyvät myös uusien tekstilajien tuottamistaidot.
- *Sosiaaliset taidot:* Kirjoittaminen ei ole enää vain yksilötaito vaan ennen kaikkea sosiaalinen taito. Kirjoittaminen on usein aktiivista toimimista internetin osallisuuden kulttuurissa erilaisten yhteisöiden jäsenenä. Tekstiä tuotetaan välillä myös yhteisöllisenä prosessina.
- *Julkisuustaidot:* Kirjoittaminen tapahtuu julkisesti internetissä. Tämä edellyttää kommunikointitaitoja, sosiaalisten käytäntöjen hallintaa, tekstien 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. Se tulee ilmi alati muuttuvien tekstilajien luovana tuottamisena ja yhdistelynä, sisäisesti motivoituneina luovina toimintatapoina sekä alati uutta etsivänä, leikkivänä ja uteliaana asenteena.

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

UUSI KIRJOITTAMINEN KOULUKONTEKSTISSA

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

Vaikka uuden kirjoittamisen taitoja ei kouluissa tavoitteellisesti vielä opeteta, käyttävät äidinkielen opettajat TOLP-tutkimuksen mukaan opetuksessaan jonkin verran internet-sivustoja, verkko-oppimisalustoja, erilaisia vuorovaikutteisia foorumeita ja reaaliaikaisia internet-pohjaisia viestintävälineitä. Tutkimuksen mukaan koulukohtaiset erot opetuksen pedagogisissa toteuttamistavoissa ja niitä

ohjaavissa asenteissa ovat kuitenkin merkittäviä. Lisäksi uusien mediaympäristöjen hyödyntäminen opetuskäytössä vaikutti olevan varsin satunnaista, eikä tutkimuksessa havaittu tavoitteellista tai systemaattista linjaa verkon käytölle. Vaikka opettajien asenne teknologiaa kohtaan näyttäytyi tutkimuksessa varsin positiivisena, olivat opettajien kokemukset teknologiasta kuitenkin rajallisia. Juuri tämä saattaa vaikuttaa uuden median opetuskäytön hitaaseen yleistymiseen. (Emt.)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2009) ovat sittemmin kehittäneet monilukutaitopedagogiikkaa huomioimalla eritoten uuden median tekstikulttuurit, joihin tämänhetkinen luku- ja kirjoitustaitojen muutos pitkälti tiivistyy.

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

Uusien opetussuunnitelmaluonnosten monilukutaitoa koskeva osuus käsittää oppilaan kuitenkin myös aktiivisena tekstien tuottajana. Luonnostekstissä nostetaan esille monia niitä osa-alueita, jotka ovat merkityksellisiä uuden kirjoittamisen opetuksessa, kuten multimodaalisten tekstien tuottaminen, aktiivinen ilmaisu ja osallistuminen uusissa mediaympäristöissä. (OPS 2014 luonnos.)

Monilukutaito ei kuitenkaan vielä sellaisenaan ole vastaus uuden kirjoittamisen tavoitteellisen kouluopetuksen käynnistämiseen. Tynerin (2014, 8) mukaan uusien luku- ja kirjoitustaitojen syvälinen opetus vaatiikin tuekseen laajoja muutoksia koko koululaitoksen tasolla. Näin suureen

uudistusprosessiin lähteminen vaatii kuitenkin painavia argumentteja muutoksen tarpeellisuudesta. Tämän pohdinnan taustaksi esittelen uusien luku- ja kirjoitustaitojen kouluopetuksesta eri näkökulmista käytyjä keskusteluja.

TARVITAANKO UUDEN KIRJOITTAMISEN KOULUOPETUSTA?

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

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

käytäntöihin (Kainulainen 2012).

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

Yleisin argumentti uusien luku- ja kirjoitustaitojen kouluopetuksen vastustamiseen liittyy Preskyn luomaan niin sanotun *diginatiivi*-sukupolven käsitteeseen. Hän kuvaa diginatiivit 1980–1990-luvuilla syntyneeksi sukupolveksi, joka on kasvanut käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa sekä internetiä arjessaan. Preskyn mukaan tämä on johtanut aiemmista sukupolvista eroavaan oppimis- ja toimintakulttuuriin: diginatiivit hallitsevat teknologian, monisuorittavat, painottavat visuaalista esitystapaa ja toimivat verkossa aktiivisesti. He myös operoivat parhaiten sosiaalisesti verkostoituneina ja arvostavat välitöntä palautetta sekä suosivat pelejä perinteisen tuottavan työn sijaan (Presky 2001, 2). Diginatiivi-ajatuksen omaksuminen kouluinstituutiossa onkin johtanut yleiseen käsitykseen, että uusi nettisukupolvi hallitsee jo automaattisesti uudet luku- ja kirjoitustaidot, joita he käyttävät sujuvasti vapaa-ajan informaaleissa mediaympäristöissä. Tämän käsityksen mukaan koulu voi keskittyä perinteisen tiedon ja sivistyksen tarjoamiseen eikä uusien luku- ja kirjoitustaitojen opetusta tarvita. (Kupiainen 2013.)

Uusimmat tutkimukset kumoavat *diginatiivimyytin* vahvasti yleistävänä. Todellisuudessa vain pieni osa nuorista käyttää

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

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

Uusien luku- ja kirjoitustaitojen opetusta voidaan perustella myös osana tulevaisuuden työelämä- ja opiskelutaitoja. Näitä 2000-luvun avaintaidoiksi nimettyjä erilaisia kompetensseja on kartoitettu useissa niin sanotuissa 21st century skills -tutkimuksissa (esim. *Partnership for 21st Centu-*

ry Skills P21; En Gauge, Assessment and Teaching of 21st Century Skills ATCS; National Educational Technology Standards NETS/ISTE; the National Assessment of Educational Progress NAEP). Voogt ja Roblin (2010) ovat tarkastelleet viittä erilaisesta teoreettisesta viitekehyksestä lähtevää tulevaisuustaitotutkimusta, jotka ovat nostaneet esille lähes identtisesti seuraavat avaintaidot:

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

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

Toisaalta näiden tulevaisuuden toimintaedellytysten käsittäminen pelkästään ”uusiksi taidoiksi” voi olla harhaanjohtavaa, sillä uusissa talous- ja yhteiskuntamalleissa on usein kyse koko toimintakulttuurin ja ansaintalogiikan muutoksesta. Uudet taloudet ovatkin monien tutkijoiden mukaan kehitymässä kohti samaa toimintalogiikka kuin

aiemmin käsitelty uuden median osallisuuden kulttuuri (Jenkins ym. 2009, Kupiainen 2013). Tästä näkökulmasta uusien kirjoitustaitojen kouluopetuksen suunnittelun keskeisenä tehtävänä olisikin ennakoita sekä oppilaiden tulevaisuudessa tarvitsemia taitoja että niihin vaikuttavia yhteiskunnallisten toimintakulttuurien muutoksia.

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

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

Uusien luku- ja kirjoitustaitojen opetusta olisikin pystyttävä argumentoimaan myös laajemmasta viitekehyksestä, jossa korustuvat ihmisen koko elinkaaren mittaisen henkisen kasvun, elämänhallinnan ja voimaantumisen näkökulmat. Tähän viittaava uusien taitojen tarkastelutapa on nostettu esille myös OECD:n (2012) tulevaisuustaitomääritelmässä. Siinä mainitaan perinteisten tiedollisten ja teknisten taitojen lisäksi *intrapersonalliset taidot*, joihin liittyvät

muun muassa luovuus, stressinsäätely ja itsehallinta. Myös Euroopan unionin tulevaisuuden avaintaitomääritelmän (2006) kulttuuriin liittyvä taitokokonaisuus sisältää laajoja elämänhallintaan ja itseilmaisuun liittyviä osa-alueita, kuten kyvyn ymmärtää ajatusten, tunteiden ja luovan ilmaisun merkitystä omassa elämässä.

Useiden tutkimusten mukaan näiden elämänhallinta- ja itseilmaisuaitojen ajatellaan kehittyvän parhaiten osana taide- ja kulttuurikasvatusta. Taide- ja kulttuurikasvatuksella onkin monitasoisia ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia, henkistä kasvua, itsetuntemusta ja luovuutta edistäviä vaikutuksia, erityisesti silloin, kun siihen liittyy yhdessä tekemisen aspekti. (Liikanen 2008.) Sintonen (2008) on käsitellyt uuden median osallisuuden kulttuuriin kuuluvia uusia luku- ja kirjoitustaitoja taidekasvatuksen näkökulmasta. Hänen mukaansa osallisuuden kulttuuri onkin jo itsessään luova ja yhteisöllinen taidekulttuuri, jossa kynnys omaan kulttuurituotantoon on matala ja jossa jäsenet tuntevat itsensä tärkeäksi osaksi yhteisöä. Osallisuuden kulttuurilla ja siihen liittyvällä luomistyöllä, jossa nuoret työstävät oman arkielämänsä estetiikkaa, etiikkaa ja filosofiaa, on vahva merkitys nuorten identiteettityössä. Vaikka Sintonen nojaa ajatukseen osallisuuden kulttuurin omaksumisesta pääosin koulun ulkopuolella, korostaa hän, ettei osallisuuden kulttuuriin kasvamisen tarvitse olla pelkästään omaehtoinen prosessi. Myös koulu voi taidekasvatuksen kautta luoda pohjaa yhteistoiminnallisuudelle, luovuudelle ja sitä kautta tapahtuvalle minän kehitykselle. (Emt.) Myös Pepler ja Kafai (2007) jakavat tämän ajatuksen ja painottavat uusien luku- ja kirjoitustaitojen kouluopetusta uusissa mediaympäristöissä tehdyn luovan tuotoksen avulla.

Uuden kirjoittamisen käsittäminen pelkästään taidekasva-

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

LOPUKSI

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

Uuden kirjoittamisen perusopetuksen käynnistämiseen

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

Lukiokoulutuksessa on puolestaan viime vuosina havahduttu laajasti teknisten laitteiden opetuskäyttöön ja sitä kautta osittain uudennlaisiin opetusmenetelmiin. Lukioissa uuden kirjoittamisen kompastuskiveksi saattaa kuitenkin muodostua opetuksen painottuminen ylioppilaskirjoituksissa tarvittaviin taitoihin. Ylioppilaskirjoitukset sähköistyvät vuoteen 2018 mennessä, mutta huomioidaanko uusissa koetyypeissä lainkaan uusia kirjoitustaitoja. Ylioppilaskirjoitukset sähköistyvät vuoteen 2018 mennessä, mutta huomioidaanko uusissa koetyypeissä lainkaan uusia kirjoitustaitoja. Muuttuuko oikeastaan mikään, jos uudistus jää vain välineelliseksi, jos oppilaiden annetaan kirjoittaa kynän sijasta tekstinkäsittelylaitteella, paperiaineistot korvataan multimodaalisilla, mutta tuotettavat tekstilajit säilytetään kutakuinkin ennallaan? Ainakaan tämä visio ei innosta lukion uuden kirjoittamisen opetuksen kehittämistä, vaikka jatko-opiskelu ja työelämä jo näitä taitoja todennäköisesti vaativatkin.

Toisaalta on myös kysyttävä, onko edes kohtuullista vaatia eläkeikää lähestyviä opettajia opettelemaan täysin uudenlaisia sisältöjä, lähestymistapoja ja ajattelumalleja vaativia uusia kirjoitustaitoja. Sisäinen motivaatio, innostus ja luovuus liittyvät vahvasti uuden kirjoittamisen olemukseen

ja sitä kautta myös opetukseen. Näitä ei helposti saavuteta ulkoapäin määrätyn pakkokoulutuksen kautta. Olisiko muutoksen siis lähdeittävä hitaasti pelkästään opettajan-koulutuslaitosten ja vapaaehtoisuuteen perustuvien täydennyskoulutusten tasolla?

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

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

Toisaalta uuden kirjoittamisen oppimisen ei missään tapauksessa voida katsoa rajautuvan vain koululaitoksen piiriin. Informaalit oppimisympäristöt, kuten harrastusympäristöt, internet-yhteisöt, ystävien ja perheenjäsenten kanssa tapahtuva oppiminen sekä itsenäinen oppiminen tekemisen kautta

tarjoaisi tärkeän ja luontevan väylän uusien kirjoitustaitojen opiskelussa. Myös non-formaalit oppimisympäristöt, kuten kerhot, kurssit, järjestöt, työpaikat ja kansalaisopistot, voisivat muodostaa innostavia ja motivoivia tiloja näiden taitojen oppimiseen. Tärkeää uuden kirjoittamisen oppimisen kannalta olisikin madaltaa erilaisten oppimisympäristöjen välisiä raja-aitoja sekä kehittää tapoja jakaa erilaisissa ympäristöissä opittuja taitoja. On myös muistettava, että myös oppivelvollisuusiän ohittaneille olisi tarjottava runsaasti mahdollisuuksia päivittää kirjoitustaitoaan joustavasti laajentuneen kirjoitustaitokäsittteen mukaiseksi.

Vaikka uusien kirjoitustaitojen laajamittainen opetus ei olisi toteutettavissa aivan lähivuosina, on sitä edesauttavaa tutkimusta, opetusta ohjaavia malleja ja toimintatapoja mahdollisuus kehittää monella tasolla. Tärkeiksi yksittäisiksi askeliksi tällä polulla näkinsin uuden kirjoittamisen opetussisältöjen ja niiden tavoitteiden määrittelemisen, innovatiivisten ruohonjuuritason opetusmenetelmien, opetuspaikkojen ja tapojen kehittämisen sekä yleisen koulu-uudistuksen toteutumisen – ei niinkään tieto- ja viestintätekniikan taitoja painottaen, vaan luovia ja yhteisöllisiä oppimisympäristöjä sekä muuhun yhteiskuntaan luontevasti avautuvaa oppimiskulttuuria kehitäten. Toistuvasti kansainvälisten PISA-tutkimusten kärkisijoja saavuttaneella Suomella olisikin loistava mahdollisuus olla edelläkävijänä myös uusien luku- ja kirjoitustaitojen saralla.

LÄHTEET

- Alzahabi, R. & Becker, MW. (2013). The association between media multitasking, task-switching, and dual-task performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 39: 5, 1485–1495.
- Blair, H. & Sanford, K. (2004). Morphing literacy: boys reshaping their literacy practices. *Language Arts* 81: 3, 452–460.
- Brandt, Deborah (2009). Writing over reading: new directions in mass literacy. Teoksessa: Boynham, Mike & Prinsloo, Martin (toim.). *The Future of Literacy Studies*. England: Palgrave MacMillan, 54–74.
- Csikszentmihályin, Mihalyi (2005). *Flow – elämän virta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Helsinki: Rasalas.
- Coiro J.; Knobel M.; Lankshear C. & Leu D. (2014). Central issues in new literacies and new literacies research. Teoksessa: Coiro J., Knobel M., Lankshear C. & Leu D. (toim.). *Handbook of Research on New Literacies*. Lontoo: Routledge.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (toim.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Lontoo: Routledge.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2009). Multiliteracies: new literacies, new learning pedagogies: *International Journal* 4: 3, 164–195.
- De Abreu, Belinha S. & Mihailidis, Paul (toim.) (2014). *Media Literacy Education in Action: Theoretical and Pedagogical Perspectives*. Lontoo: Routledge.
- Ekström, Nora (2011). *Kirjoittamisen opettajan kertomus – kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista (2006). Saatavilla: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/NOT/?uri=CELEX:32006H0962> (luettu 26.5.2014).

- Gee, J. P. (2008.) *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Glazier, Loss Pequeno (2013). *Digital Poetics: Hypertext, Visual-Kinetic text and Writing in Programmable Media*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Goldberg, Natalie (2013). *The True Secret of Writing: Connecting Life with Language*. New York: Atria Books.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.
- Haas, Christina (2013). *Writing Technology – Studies on the Materiality of Literacy*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc.
- Herrington, Anne; Hodgson, Kevin & Moran, Charles (2009). *Teaching the New Writing: Technology, Change, and Assessment in the 21st-Century Classroom*. New York: Teachers College Press; and Berkeley, CA: National Writing Project.
- Hesse, Douglas (2010). The place of creative writing in composition studies. *College Composition and Communication* 62: 1, 31–52.
- Jenkins, Henry; Clinton, Katie; Purushotma, Ravi; Robinson, Alice J. & Weigel, Margaret (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MacArthur Foundation. Saatavilla: https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf. (Luettu 15.2.2014.)
- Jääskeläinen, Miisa (2002). *Sana kerrallaan: johdatus luovaan kirjoittamiseen*. Helsinki: WSOY.
- Kainulainen, Johanna (2011). Tekstikäytänteet, tekstimaiset ja kolmannet tilat koulupuheen rakentajina. Teoksessa: Kauppinen, Anneli; Lehti-Eklund, Hanna; Makkonen-Graig, Henna & Juvonen, Riitta (toim.). *Lukiolaisen äidinkieli – suomen – ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: SKS, 428–459.
- Kauppinen, Anneli (2011). Lukiolaisten tekstimaiset ja kieli-asetteet – kyselyn satoa. Teoksessa: Kauppinen, Anneli; Lehti-Eklund, Hanna; Makkonen-Graig, Henna & Juvonen, Riitta

- (toim.). *Lukiolaisen äidinkieli – suomen – ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: SKS, 303–383.
- Kauppinen, Merja (2014). Luku- ja kirjoitustaitoja päivittämässä – lukutaitopedagogiikkaa opettajankoulutuksessa. *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen Seura ry, 83–86.
- Kela, Maria (2012). Suunvuoro. Kolumni lehdessä *Virittäjä* 4/2012, 499.
- Kemmis, Stephen (2013). *Education, educational research and the good for humankind*. The keynote lecture for the Finnish Educational Research Association Conference on Education 2013. Jyväskylän yliopisto 21.11.2013.
- Kiili, Carita; Kauppinen, Merja & Laurinen, Leena (2012). Yliopisto-opiskelijat multimodaalisten tekstien laatijoina. Teoksessa: Mäkinen, Marita; Annala, Johanna; Korhonen, Vesa; Vehviläinen, Sanna; Norrgrann, Ann-Marie; Kalli, Pekka & Svärd, Päivi (toim.). *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 177–200.
- Kotilainen, Sirkku (2007). Mediakasvatusta nuorisotyössä. Teoksessa: Kupiainen, Reijo; Kynäslahti, Heikki & Lehtonen, Miikka (toim.). *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Helsinki: Mediakasvatustusseura, 151–156.
- Kupiainen, Reijo (2013). Diginatiivit ja käyttäjälähtöinen kulttuuri. *Wider Screen* 1/2013. Saatavilla: <http://widerscreen.fi/numerot/2013-1/diginatiivit/>. (Luettu 20.4.2014.)
- Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara (2009). *Medialukutaidot, osallisuus ja mediakasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Lietsala, Katri & Sirkkunen, Esa (2007). *Social Media. Introduction to the Tools and Processes of Participatory Economy*. Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja – Hypermedia Laboratory Net Series: 17. Tampereen yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/urn:is->

- [bn:978-951-44-7320-3](#). (Luettu 15.4.2014.)
- Liikanen, Hanna-Liisa (2007). Taide- ja taitoaineet oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä – hyvä pohja elämälle. Teoksessa: Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijaryhmä (toim.). *Taide ja taito – kiinni elämässä!* Helsinki: Opetushallitus, 91–96.
- Lui, K.F. & Wong, A.C. (2012). Does media multitasking always hurt? A positive correlation between multitasking and multisensory integration. *Psychonomic Bulletin & Review* 19: 4, 647–653.
- Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna (2008). *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukka, Minna-Riitta (2013). *Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/>. (Luettu 1.3.2014.)
- Merilampi, Ritva-Sini (2014). *Mediakasvatuksen perusteet*. Helsinki: Avain.
- Niemi, H. & Multisilta, J. (2014). Jakamisen pedagogiikka. Teoksessa: Niemi, H. & Multisilta, J. (toim.). *Rajaton luokkahuone*. Jyväskylä: PS-kustannus, 50–64.
- Niemi-Pynttari, Risto (2007). *Verkkoproosa: tutkimus dialogisesta kirjoittamisesta*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies. *Harvard Educational Review* 66: 1, 60–92.
- OECD Skills Strategy (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policy*. Saatavilla: <http://skills.oecd.org/documents/oecdskillsstrategy.html> (Luettu 30.5.2014)
- OPS 2015 – Perus- ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnokset (2014). Saatavilla: Opetushallitus. http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/perus- ja_lisaopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_luonnokset_avoimesti_kom-

- mentoitavina verkossa. (Luettu 16.4.2014.)
- Palttala, Pipsa (2014). Nettipoliisin auttava käsi ei yletä enää kaik-
kialle. *Helsingin Sanomat* 3.9.2014.
- Pepler, Kylie A. & Kafai, Jasmin B. (2007). From SuperGoo to
Scratch: exploring creative digital media production in informal
learning. *Learning, Media and Technology. Special issue: Media Edu-
cation Goes Digital* 32: 2, 149–166.
- Porter, James (2009). Recovering delivery for digital rhetoric. *Com-
puter and Composition* 26: 4, 207–224.
- Prensky, M. (2001). Digital natives/digital immigrants. *On the Hori-
zon*, 9: 5, 1–6.
- Rheingold, Howard (2010). Attention, and other 21st century social
media literacies. *Educause* 45: 5, 14–24.
- Sintonen, Sara (2007). Osallisuuden kulttuuri ja taidekasvatus.
Teoksessa: Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asian-
tuntijaryhmä (toim.). *Taide ja taito – kiinni elämässä!* Helsinki:
Opetushallitus, 7–14.
- Tuominen, Suvi & Mustonen, Anu (2007). Tunteella ja järjellä net-
tiin – Internetissä tarvitaan uudenlaisia mediataitoja. Teoksessa:
Kupiainen, Reijo, Kynäslähti, Heikki & Lehtonen, Miikka
(toim.). *Näkökulmia mediakasvatukseen.* Helsinki: Mediakasva-
tusseura, 137–149.
- Tyner, Kathleen (1998). *Literacy in a Digital World; Teaching and
Learning in the Age of Information.* New York: Routledge.
- Tyner, Kathleen (2014). *Literacy in a Digital World; Teaching and
Learning in the Age of Information.* New York: Routledge.
- Voogt, Joke & Roblin, Natalia Pareja (2010). *21st century skills.*
Discussion paper, University of Twente. Saatavilla: [http://opite.pbworks.com/w/file/attach/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2 .pdf](http://opite.pbworks.com/w/file/attach/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2.pdf) .(Luettu 27.2.2014.)
- Wysocki, Anne; Johnson-Eilola, Johndan; Selfe Cynthia L. & Sirc,
Geoffrey (2004). *Writing New Media: Theory and Applications
for Expanding the Teaching of Composition.* Logan: Utah State
University Press.

Outi Kallionpää

ARTIKKELI 3

Upper secondary school graduates' toward writing

Heikkinen, Hannu L.T; Moate, Josephine & Lerkanen, Marja-Kristiina (toim.). Enabling Education: Proceedings of the annual conference of Finnish Educational Research Association FERA 2013. Suomen kasvatustieteellinen seura, 257–284.

Suomen kasvatustieteellinen seura ei anna lupaa julkaista alkuperäistä artikkelia uudelleen tässä väitöskirjassa.

Outi Kallionpää

ARTIKKELI 4

Uusien kirjoitustaitojen opetus – luovaa ja yhteisöllistä kirjoittamista osallisuuden kulttuurissa

Scriptum: Creative Writing Research Journal. University of Jyväskylä, Department of Art and Cultural Studies, 44-75.

Julkaistaan uudelleen Scriptum: Creative Writing Research Journal -julkaisun luvalla.

JOHDANTO

Sosiaaliset mediaympäristöt ja niihin liittyvät uudenlaiset kommunikoinnin ja sisällöntuotannon käytännöt ovat laajentaneet radikaalisti kirjoitustaidon käsitettä. Näiden uusien, kirjoittamisen käsitettä laajentavien, uusien kirjoitustaitojen 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. Kirjoittaminen on usein aktiivista toimimista internetin osallisuuden kulttuurissa erilaisten yhteisöiden jäsenenä. Tekstiä tuotetaan välillä myös yhteisöllisenä prosessina.
- *Julkisuustaidot*: Kirjoittaminen tapahtuu julkisesti internetissä. Tämä edellyttää kommunikointitaitoja, sosiaalisten käytäntöjen hallintaa, tekstien 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).

Uusien kirjoitustaitojen opetus on kuitenkin haastavaa. Vaikka ne paikantuvatkin pitkälti uusien mediaympäristöihin, 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. Lähdän etsimään kysymyksen vastausta ensin kirjoittamisen pedagogisen tutkimuksen piirissä yleistyneestä Roz Ivaničin (2004) diskurssimallista.

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 Ivanič (2004) on luonut kuutta erilaista kirjoittamisen diskurssia kuvaavan mallin, jonka kautta on mahdollista hahmottaa kirjoittamista ja sen opetusta 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 jo selvää, että uusien kirjoitustaitojen opetukseen Ivaničin malli ei kaikilta osin sovellu, sillä hän rajaa kirjoittamisen vain perinteisen tekstin valmistamiseen, eikä ota 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*. 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 kir-

joitusprosessi perustuu yhteisölliseen työskentelyyn, jossa verkkoryhmien sisällä syntyneet käytännöt ja kirjoittamisen laajempi konteksti määräävät sekä työskentelyprosessin että syntyvät tekstituookset (kts. esim. Jenkins ym. 2009). Nämä yhteisölliset prosessit saattavat vaatia runsaasti myös puheenkaltaista on-line – kommunikointia, jota ei ole prosessidiskurssissa käsitetty lainkaan osaksi kirjoitusprosessia.

Prosessikirjoittamisen mallissa eteneminen vaihteesta 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 Sharplesinkaan 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-Pynttäre (2007, 321) on tarkastellut internetin julkisuuskontekstia kirjoittamisen kannalta. Julkisuuskontekstin huomioiminen viittaa Niemi-Pynttären mukaan sosiaalisesti jaettuun käsityksiin, aistimuksiin ja merkityksiin, jotka edellyttävät sekä vivahde- että suhteellisuudentajua sekä 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 rakentaisikaan ”minäbrändiä”, kuten esimerkiksi *Instagram*-kuvapäivityksillä 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.

Prosessikirjoittamisen rajaa luovuuden vain tekstin suunnittelu- ja ideointivaiheeseen. Monissa uusissa media-tekstilajeissa 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 tarkoituksen mukaisuuden kautta; onko se tekstilajinsa konventioiden mukainen ja toteuttaako se sille asetetun funktion. (Ivanič 2004, 233- 234.)

Mekaaniseen jäljittelyyn ja puhtaaseen tuotokseen perustuvan 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 toimin-

taa (esim. Kauppinen 2008, 269). Genrepedagogiikkaa on mahdollista soveltaa myös Ivaničnin 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 diskurssissa²¹ huomio kiinnittyy tekstin lisäksi kirjoittamisen kontekstiin, yhteiskunnallisiin valta-asemiin ja kirjoittajan identiteettiin. Tätä sosiaalisen diskurssin mukaista näkemystä on kehitetty myös uusia kirjoitustaitoja tutkivan tekstitaitotutkimuksen²² piirissä (esim. Baynham, 1995; Hannon, 2000, Lankshear & Knobel 2011), mutta ainakaan toistaiseksi sitä ei ole jatkokehitetty vastaamaan sosiaalisen median luomiin haasteisiin kirjoittamisen opetukselle. Näitä haasteita ovat esimerkiksi online-kirjoit-

21 Ivanič erottaa sosiaalisen ja sosiopoliittisen diskurssin. Itse olen yhdistänyt nämä kaksi.

22 Literacy Studies ja New Literacy Studies.

taminen, kirjoittaminen tekstimateriaalia kierrättämällä, yhteisölliseen ongelmanratkaisun korostuminen kirjoitusprosessissa sekä lisääntynyt itseilmaisuus tekstilajista riippumatta (Jenkins ym. 2009, 3). Lankshear & Knobel (2011) tosin viittaavat sosiaaliseen diskurssiin uusien tekstitaitojen opettamista koskevassa mallissaan, mutta he painottavat mallin luonnetta formaalin kouluopetuksen ulkopuolisena 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 aktiivisesti osallistumalla.

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)²³. Kommunikaation lisäksi verkkoympäristöihin tuotetaan kuitenkin runsaasti myös luovaan itseilmaisuun ja leikkilliseen sosiaalisuuteen perustuvia tekstilajeja, jotka vaativat erilaisia kirjoittamisen taitoja (Kupiainen & Sintonen 2009).

Vaikuttamista ja valtaa korostava sosiopoliittinen dis-

²³ Diskurssi ei myöskään huomioi aiemmin mainittua spontaania ja usein puheenkaltaista online-viestintää

kurssi 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. Opetuksesta pyritään ohjaamaan uutta synnyttävään ajatteluun, omaääniseen 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 käytännöt 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 uudellaisiksi luoviksi kokonaisuuksiksi (Lankshear & Knobel 2011, 95).

Uusmediatekstekstien 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 leikittely. (Cherny, 1999; Niemi-Pynttari 2007). Myös tiedonrakentamiseen tähtäävät asiategit, kuten wikit, perustuvat luoviaan ja yhteisölliseen ongelmanratkaisuun²⁴ (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

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

luovuudesta vain teknologian ja tehokkuusajattelun väli-
 neenä on antamassa tilaa sosiaalisen median innovatiivisel-
 le sisällöntuotannolle, josta on tulossa sekä yhteiskunnan
 keskeinen tuotantoresurssi että yksillisten merkitysten luo-
 ja. (Heinonen ym. 2012.; Himanen 2010) Tulevaisuustut-
 kija Rolf Jensen (1999) korostaa luovuustaitojen merkitys-
 tä 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 yhe-
 teiskunnan keskeisenä taitona. (Jensen 1999, 24).

Vaikka luovan kirjoittamisen diskurssissa on monia uu-
 sien kirjoitustaitojen opetukseen soveltuvia piirteitä, on se
 silti pedagogisesta näkökulmasta riittämätön. Luovuus kä-
 sitetään siinä vain yksilön itseilmaisuna, jolloin uuden kir-
 joittamisen laajat sosiaaliset ulottuvuudet jäävät kokonaan
 puuttumaan.

Mikään Ivaničnin diskursseista ei näytäkään, edes toisil-
 laan täydennettynä, pystyvän vastaamaan uuden kirjoitta-
 misen opetuksen haasteisiin. Ivaničnin diskurssijaottelua ei
 ehkä pitäisi edes yrittää soveltaa suoraan opetuskäytäntöi-
 hin, sillä se on alun perin kehitetty vain tutkimuksen apu-
 välineeksi (Ivanič 2004, 240). Diskurssien hyöty käytännön
 koulumaailmassa jää helposti vaille laajempaa kontekstuaa-
 lista ja pedagogista viitekehystä, jonka avulla opetuskäy-
 täntöjä olisi mahdollista lähteä aidosti uudistamaan. Tätä
 laajempaa näkökulmaa lähden etsimään mediakasvatuksen
 kontekstista, jonka alaan kaikki medioihin liittyvät uudet
 taidot on ainakin suomalaisessa koululaitoksessa jo pidem-
 män aikaa käsitetty kuuluvaksi.

UUDET KIRJOITUSTAITOT 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 erityisesti kirjoitustaitojen merkitys on korostunut sosiaalisen median ympäristöissä ja niiden hallinta on noussut jopa lukutaitoja oleellisemmaksi (Kallionpää 2014; Brandt 2009; Jenkins ym. 2009).

Medialukutaito liittyykin siis kiinteästi myös kirjoittamisen opetukseen. Angloamerikkalaisessa *literacy*²⁵-opetuksessa kaikkia mediaan liittyviä tekstitaitoja opetetaan jo osana yleistä 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.

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

SOSIOKULTTUURINEN UUSI EETOS

Mediakasvatuksen piirissä yleistynyt sosiokulttuurinen medialukutaitomalli tukee uuden median osallistavaa ja yhteistyötä korostava toimintokulttuuria. Tähän malliin pohjaavassa opetuksessa oppiminen tapahtuu yhteisöllisten internetympäristöjen, 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 tutkijoiden mukaan vielä riitä 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 tekijäkeskisyydestä kohti asiantuntijuuden hajaantumista. Kaikkea tätä kannattelee toimintaan sisältyvä luovuus ja sisäinen motivaatio. (Lank-

shear & Knobel 2011, 25–27.)

Sosiokulttuurisessa mallissa tutkijat pitävät kaiken oppimisen käynnistäjänä sisäistä intohimoa ja siitä kumpuaavaa 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 käsittää myös täysin uudenaikaiseksi, yhteisölliseksi itseilmainsukulttuuriksi (esim. Sintonen 2009; Jenkins ym. 2009). Tässä niin sanottu *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 kynnyksensä 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. (2009,3) tarkentaa osallisuuden kulttuurin käsitettä neljän tunnusmerkin avulla:

1. **Yhteydet** Erilaiset viralliset ja epävirallisen mediakirjoittajien verkostot online-ympäristöissä (esim. foorumit sekä yhteisöt, kuten Instagramm, facebook ja WhatsApp)
2. **Ilmaisut** Luovien ja alati uudistuvien mediatekstilaajien tuottaminen (fanifiktio, vblogit jne.)
3. **Yhteisöllinen ongelmaratkaisu** Yhteisöllinen kirjoittaminen tavoitteiden saavuttamiseksi ja uuden tiedon tuottamiseksi (esim. wikit)
4. **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

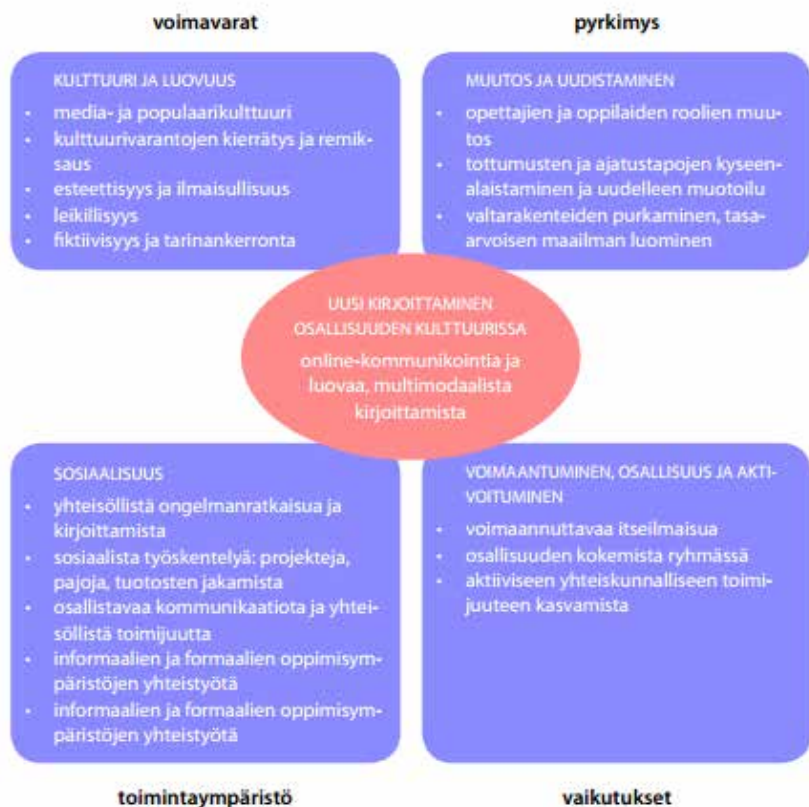
Osallisuuden kulttuuri ilmentääkin eräänlaista siirtymää uudenlaiseen arvopohjaan perustuvaan, informaatioyhteiskunnan jälkeiseen aikakauteen, minkä tulisi näkyä myös kirjoittamisen opetuksessa (Jenkins ym. 2009; Kupiainen 2013; Kupiainen & Sintonen 2008, 163). Kupiainen ja Sintonen (2009, 163- 179) 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 lukemista ja kirjoittamista
- Media- ja populaarikulttuuria
- Esteettistä, luovaa ja ilmaisullisesti vapaata
- Virallisten ja epävirallisten oppimisympäristöjen yhdistelemistä ja digitaalisten kuilujen kaventamista
- Aktiiviseen toimijuuteen, merkitysten tuotantoon ja kommunikaatioon kannustavaa
- Kulttuurivarantojen kierrättämistä ja *remiksaamista*
- Opettajien ja oppilaiden yhteistyötä
- Koulussa vallitsevien valtarakenteiden, piintyneiden tottumusten ja ajattelutapojen purkamista
- Leikillistä, kokeellista, konventioita rikkovaa sekä avoimesti tuotoksia jakavaa
- Sisällöntuotannon prosessia painottavaa digitaalista

tarinankerrontaa sekä kokonaisvaltaisen aistisuuden ja ruumiillisuuden mahdollistavia erilaisia media-projekteja – ja pajoja.

Olen hahmotellut näistä *osallisuuden pedagogiikan* periaatteista (Emt. 2009,143; 163–167) seuraavan nelikenttäkuvion (ks. s. 210), jonka avulla yritän ideoida uudet kirjoitustaidot huomioivaa kirjoittamisen opetusta.

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 sekä luovien, multimodaalisten sisältöjen tuottamisena. Nostamalla kirjoittamisen opetuksen keskiöön nämä erilliset kirjoittamisen muodot, on mahdollista ratkaista aiemmin esittelemissäni Ivanicin 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* nimeämiä nelikenttien avulla.



Kuvio 1. Uuden kirjoittamisen opetuksen nelikenttämalli pohjautuen osallisuuden pedagogiikkaan.

VOIMAVARAT

Ensimmäinen nelikenttä, kulttuuriin ja luovuuteen perustuva *voimavarat*, on mahdollista nähdä eräänlaisena sosiaalisen median aikakauteen päivitettyinä versiona Ivaničnin 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 kulttuuriperimämme klassikkoteoksineen 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 itseilmaisuun ja luovuuteen on kuitenkin erottamaton. Silti on vaikea sanoa, syntykö toimintaa motivoiva osallisuuden kokemus runsaista mahdollisuuksista erilaisiin ilmaisiin 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 tarinankerontaa 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 autenttisissa 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 Ivaničín 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 keskusteluavaruuksien 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 opettajajohtoisiiin menetelmiin, vaan se muistuttaa osallisuuden kulttuurissa tapahtuvaa vastavuoroisuutta ja yhteistoiminnallisuutta ja ”näyttäytyy epälineaarisenä, leikillisenä, kokeellisena, konventioita ja sääntöjä rikkovana.” (Emt. 2009, 164–165).

Pyrkimykset asettavat kuitenkin vahvasti vastakkain kouluinstituution, opettajaroolin ja valtamedian edustaman vallan sekä altavastaajina toimivat oppilaat, joiden oma ääni ja vaikutusvalta nähdään olevan edellisten hallinnassa. Pyrkimyksiin kannattaakin suhtautua eräänlaisena ideaalina, sillä käytännössä lienee mahdotonta, että koululaitos pystyisi toimia 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 JA OSALLISUUDEN KULTTUURI

Radikaaleissa kasvatusteorioissa on kyse pitkälti yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen muuttamisesta. Niiden päämääränä on kasvattaa tiedostavia yksilöitä, jotka ovat vapautuneet ulkoapäin 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 suojelua tarvitseväksi 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 ylhäältä päin (*educare*) opettamisesta, 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 teollisuusyhteis-

kunnassa 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.²⁶

Vaikka Kupiainen ja Sintonen (2009,14)²⁷ 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 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

26 vrt. Marx (1978,91)

27 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.

kulttuuri näyttäytyykin mielestäni sellaisena pakottomana tilana, jossa yhteisöllisyys ja vapaa itseilmaisuus 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 autoteellisen 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 OSALLISUUDEN KULTTUURIN 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 *kyvykkyyden* kokemuksia. Kyvykkyys tarkoittaa osaamisen ja aikaansaamisen kokemusta, joka nousee sekä omien vahvuuksien tunnistamisesta että sosiaalisen ympäristön kannustuksesta. Kyvykkyyden 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 uppoutunut tekemiseensä. Tätä kokemusta pidetään yleisesti yhtenä ihmiselämän suurimmista nautinnoista. Flow-teorian kehittäjä Mihaly Csikszentmihalyi pitää sitä jopa optimaalisimpana olemisen tilana. (Martela 2014; Csikszentmihalyi 2008). 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 kyvykkyyks*. 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 diskursioiden kautta ole mielekästä lähestyä uudet kirjoitustaidot huomioivaa kirjoittamisen. Ivaničnin tutkimukselliset diskurssit eivät näyttäneet taipuvan sellaiseen sosiaalisen median muovaamaan ympäristöön, jossa uusi kirjoittaminen pääosin tapahtuu. Tässä uudenaikaisessa 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 & Sintonen 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 teksti-

muodot: online-kommunikointi ja luova, multimodaalinen sisällöntuotanto. Vaikka nelikentät 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 ei 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

- 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, 99f107.
- 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.
- 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 mediakirjoitustaitojen merkitys”. *Media & viestintä* 37(2014): 4, 60–78.
- Kauppinen, Anneli (2008). Alakoululainen, genre ja kirjallisuus. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000- luvulla*. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 268–289.
- Kupiainen, Reijo (2013). Diginatiivit ja käyttäjälähtöinen kulttuuri. *Wider Screen*1/2013. <http://widerscreen.fi/numerot/2013-1/diginatiivit/>.
- Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara (2009). *Medialukutaidot, osallisuus ja mediakasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age*. New York:

Routledge

- 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*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- 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". Väitöskirja. Turun yliopisto.

Summary

This dissertation examines how the concept of writing skills has been expanded by sociocultural change in a digitalized society. It also deals with the teaching of those new skills, especially in an upper secondary school context. The study consists of four separate articles.

The first article frames the sociocultural change itself. It specifically focuses on the changes in communication practices caused by social media and the growing importance of writing caused by the change. The main research questions of my article address how sociocultural change becomes visible in communication practices situated in the Internet society, what the challenges linked to this process are, and what the importance is of managing these new practices in the future.

On the basis of previous studies, I attempt to show that new social and creative communication skills might be essential in a society that is based on interaction, online communication, and creative content development. In my article, I call these new skills *new writing*.

My second article tries to define new writing skills in a school context. I reflect on several previous studies and propose six new, separate competence areas:

- *Technical skills:* Writing in the new media environment means that one should have the ability to use different devices, constantly changing applications, and a range of network environments.
- *Multimodal writing skills:* Texts are no longer only alphabetical signs but also different visual, audio and aesthetic modes. The multimodal writer is also a creative designer, who needs the competence to write in several new genres on the Internet.
- *Social skills:* Writing is no longer only an individual skill but, above all, a social one. Writing means being an active member in participatory culture and different Internet groups. Texts are often written in collaborative processes.
- *Publicity skills:* Writing on the Internet is public. That means that writers need communication skills and they need to be familiar with a range of social practices. They also need to know how to market their own texts to attract readers and what laws and legislations regulate online publication.
- *Multitasking and concentration skills:* Switching between multitasking and concentration as the situation demands is an important competence when writing in different genres in a hectic online environment.
- *Creativity skills:* When writing in a new media environment, the writer should be creative in many ways. New genres are prominently more creative writing than traditional composing and multimodal writing means also being a creative designer. The writer should also have an ability to write and mix

texts in the creative collaborate process and develop new creative practices. He should also be playful, open minded and curious attitude for writing.

In that article, I also discuss if the new skills should be taught in school. Those skills can be seen to be important future skills and they might narrow the gap between students' in-school and out-of-school textual practices.

The third article is based on qualitative research data. I examine 64 'Me as a writer' essays written by upper secondary school students in their final year. My main research question asks what motivates students to write and to study writing. The results suggest that writing in new media environments, creative writing, and different creative and social practices can motivate students. New writing consists of all these motivating elements.

In my fourth article, I try to develop, based on my previous results, a pedagogical model, *participatory pedagogy*, to teach new writing in upper secondary school a high school context. My model uses imagination, creativity, and fiction as motivators. For participatory pedagogy, the study atmosphere should be supportive and social, and the teaching method should be based on collaborative workshops and projects. The multimodal eTexts written by students as part of participatory pedagogy can be seen as promoting social action. Participatory pedagogy is not only the model for teaching new writing, but it also has effects on three different levels: individual, social and societal. The first two levels can be seen as parallel and synergic. Creative self-expression embraces the writer on the individual level while social practices and collaboration strengthen the feeling of

participation on the social level. Both of these influences can be seen as motivators of writing: they empower the individual as well as create a sense of participation. The third level shows how the actions of writing made by individuals and groups also influence society. The texts might represent active citizenship and equality and even have the power to change society.

All four articles share the idea that creativity and social actions are the most important factor of the new writing skills that are needed for the participatory culture of new media. For this reason, I suggest that creative and collaborative eWriting might be a potential method for learning those skills and gaining the motivation to write and to study writing.

Tiivistelmä

Väitöstutkimukseni käsittelee digitalisaation käynnistämän sosiokulttuurisen muutoksen aikaansaamaa kirjoitustaitojen käsitteellistä laajentumista. Tämä laajentuminen näkyy uudenaikaisina kirjoittamiseen liittyvinä taitona. Tutkimuksessani käsitelen myös näiden uusien taitojen kouluopetusta, erityisesti lukiokontekstissa. Työni koostuu neljästä erillisestä artikkelista sekä johdanto-osuudesta.

Ensimmäinen artikkelini pyrkii hahmottelemaan internet-yhteiskunnassa tapahtuvaa sosiokulttuurista muutosta, joka on kirjoitustaitojen laajentumisen taustalla. Erityisesti keskityn sosiaalisen median aikaansaamiin viestintäkäytäntöjen muutoksiin sekä kirjoitustaidon kasvavaan merkitykseen. Artikkelini pääasialliset tutkimuskysymykset ovat: miten sosiokulttuurinen muutos näkyy internet-kommunikoinnissa, mitä haasteita tähän prosessiin liittyy sekä kuinka merkittäväksi tulevaisuustaidoksi näiden uusien käytäntöjen hallitseminen voi nousta? Artikkelini osoittaa, että erityisesti sosiaalisuuteen ja luovuuteen liittyvät uudenlaiset kommunikointitaidot saattavat nousta yhä tärkeämmäksi yhteiskunnalliseksi avaintaidoksi on-line kommunikointiin ja luovaan sisällöntuotantoon perustuvassa internet-yhteiskunnassa. Tekstissäni miellän sosiokulttuuri-

siin muutokseen kytkeytyvät uudenlaiset kommunikaatio- ja sisällöntuotantotaidot *uudeksi kirjoittamiseksi*.

Toisessa artikkelissani haen vastausta siihen mitä uuden kirjoittamisen taidot voisivat olla erityisesti koulukontekstiin vietyinä. Pohdin asiaa aiempiin tutkimuksiin perustuen ja esitän tuloksena uuden kirjoittamisen taidoiksi kuutta erillistä kompetenssialuetta:

- *Tekniset taidot:* Tekstien tuottaminen uusissa mediaympäristöissä vaatii jatkuvasti kehittyvien laitteistoiden, muuttuvien sovellusten ja erilaisten verkko toimintaympäristöjen 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 yksilötaito vaan ennen kaikkea sosiaalinen taito. Kirjoittaminen on usein aktiivista toimimista internetin osallisuuden kulttuurissa erilaisten yhteisöiden jäsenenä. Tekstiä tuotetaan usein myös yhteisöllisenä prosessina.
- *Julkisuustaidot:* Kirjoittaminen tapahtuu julkisesti internetissä. Tämä edellyttää kommunikointitaitoja, sosiaalisten käytäntöjen hallintaa, tekstien markkinointitaitoja ja erilaisten internet-julkaisemiseen liittyvien säännösten tuntemista.
- *Monisuorittamis- ja tietoisuustaidot:* Tilannekeskeisen monisuorittamisen ja tietoisuustaitojen vuorottelun hallinta liittyy erilaisten uusien tekstilajien taitami-

seen sekä hektisessä verkkoympäristössä työskenteleeseen.

- *Luovuustaidot*: Luovuus on läsnä uuden median ympäristöissä kirjoitettaessa monin tavoin. Uusien tekstilajien kirjoittaminen muistuttaa enemmän luovaa kirjoittamista kuin asiatekstin tekemistä. Luovuus näkyy myös taitona tuottaa ja yhdistellä uusia, innovatiivisia tekstilajeja yhteisöllisessä, luovassa prosessissa, kykynä etsiä innovatiivisia toimintatapoja sekä alati uutta etsivänä, leikkivänä ja uteliaana asenteena kirjoittamista kohtaan.

Pohdin lisäksi vielä näiden uusien taitojen kouluopetuksen tarpeellisuutta eri näkökulmista. Päänäkökulmiksi nousivat uusien taitojen merkitys tärkeinä tulevaisuustaitoina sekä niiden merkitys koulun ja oppilaiden vapaa-ajan tekstikäytäntöjen välisen kuilun kaventajana.

Kolmas artikkelini perustuu kvalitatiiviseen, empiiriseen tutkimukseen. Olen tutkinut 64 abiturientin kirjoittamia ”Minä kirjoittajana” -esseitä. Tutkimuskysymyksekseksi muodostuu erityisesti niiden seikkojen kartoittaminen, jotka tekevät kirjoittamisesta ja sen opiskelusta mielekäästä. Tutkimustuloksissa motivoivina tekijöinä nousevat uuden median ympäristöissä kirjoittaminen, luova kirjoittaminen ja erilaiset luovat ja sosiaaliset käytännöt. Uusi kirjoittaminen sisältää juuri näitä abiturientteja motivoivia elementtejä.

Viimeisessä artikkelissani kehitän osittain aiempiin tutkimustuloksiini liittyen uuden kirjoittamisen opetuksen pedagogista mallia, jota hyödyntäen uutta kirjoittamista olisi mahdollista opettaa, erityisesti lukiossa. Luomassani osal-

lisuuden pedagogiikan nelikenttämallissa kirjoittamisen innoittajana toimii mielikuvitus, luovuus ja fiktio. Opiskeluympäristössä korostuu sosiaalisuus, joka näkyy yhteisöllisenä kirjoittamisena, monimuotoisena online-kommunikointina sekä erilaisina yhteisöllisinä kirjoittamisen työpajoina ja projekteina. Näiden tuloksena syntyvät multimodaaliset verkkotekstit voidaan nähdä monenlaisina yhteiskunnallisen vaikuttamisen tapoina. Osallisuuden pedagogiikkaa ei voikaan pitää ainoastaan metodina opettaa kirjoittamista, vaan sillä on itseisarvoisia vaikutuksia kolmella tasolla: yksilöllisellä, sosiaalisella ja yhteiskunnallisella. Näistä kaksi ensimmäistä voidaan nähdä myös rinnakkaisina ja toisiaan täydentävinä. Ensinnäkin luovuus ja itseilmaisuus voimaannuttavat kirjoittajaa yksilötasolla. Toiseksi sosiaaliset toimintatavat luovat yksilöä motivoivaa ja ryhmää vahvistavaa osallisuuden kokemusta. Ja kolmantena, osallisuuden pedagogiikan pyrkimys muutokseen ja vaikuttamiseen näkyy yksilön ja ryhmän yhteiskunnallisena aktivoitumisena

Kaikki neljä artikkeliani korostavat erityisesti luovuuden ja yhteisöllisyyden merkitystä uudenlaisessa, uuteen mediaan paikantuvassa viestintäkulttuurissa. Siksi luova ja yhteisöllinen verkkokirjoittaminen saattaa olla eräs varteentotettava menetelmä sekä opettaa uutta kirjoittamista että herättää motivaatiota kirjoitustaitojen opiskeluun yleisesti.