

## **”YKSI KAIKKIEN, KAIKKI YHDEN PUOLESTA!”**

Yhteisöllinen verkkokurssi lukiolaisille ja luovan kirjoittamisen olemuksellinen ymmärrys

Pro gradu – tutkielma  
Jyväskylän yliopiston taiteiden  
ja kulttuurin laitos  
kirjallisuuden oppiaine  
kevät 2009  
Outi Kallionpää

## TIIVISTELMÄ

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Outi Kallionpää	
Työn nimi – Title ”Yksi kaikkien, kaikki yhden puolesta!” Yhteisöllinen verkkokurssi lukiolaisille ja luovan kirjoittamisen olemuksellinen ymmärrys	
Oppiaine – Subject kirjallisuus	Työn laji – Level Pro gradu – tutkielma
Aika – Month and year maaliskuu 2009	Sivumäärä – Number of pages 90+1
<p><b>Tiivistelmä – Abstract</b></p> <p>Pro gradu – tutkielmani käsittelee luovan kirjoittamisen opetusta lukiolaisille. Olen luonut käsitteen <i>luovan kirjoittamisen olemuksellinen ymmärrys</i>, josta luovan kirjoittamisen opetus olisi mielestäni hyvä aloittaa. Hypoteesiksi muotoiltu termi tarkoittaa omakohtaisesti sisäistettyä luovan työn olemuksen ja kirjoitusprosessin ymmärrystä sekä kirjoittajan sisäisen motivaation ja kirjoittajaidenteetin vahvistamista. Olen pyrkinyt myös esittämään, että yhteisöllisyys tukee luovan kirjoittamisen olemuksellisen ymmärryksen opettamista. Suunnittelemassani opetusmateriaalissa käytän yhteisöllisyyttä voimistamaan kollaboraalisia menetelmiä, kuten verkko-opetusta ja roolipeliä. Yhteisöllisyyttä perustelen myös filosofisesta näkökulmasta.</p> <p>Olen toteuttanut <i>luovan kirjoittamisen olemuksellista ymmärrystä</i> opettavan opetusmateriaalin verkkokurssina Moodle-oppimisalustalle. Toivon, että verkkokurssin perinteisestä kouluopetuksesta poikkeava toteutus houkuttelisi luovan kirjoittamisen pariin myös niitä lukio-opiskelijoita, jotka eivät ole vielä omakohtaisesti löytäneet kirjoittamista ilmaisumuotona. Kurssini sanoutuu irti suorituskeskeisestä tuotosajattelusta ja painottaa luovan kirjoittamisen opiskelua yhteisesti koettuna prosessina. Tämän uskon hälventävän negatiivisia ennakkokäsityksiä, joita erityisesti pojilla on kirjoittamisen opiskelua kohtaan.</p> <p>Toivon, että Pro gradu – tutkielmani kannustaisi opettajia ja sanataideohjaajia etsimään uusia näkökulmia luovan kirjoittamisen opettamiseen. Erityisesti toivon, että tutkielmani herättäisi myös laajempaa keskustelua luovan kirjoittamisen asemasta maamme lukiokoulutuksessa.</p>	
Asiasanat – Keywords Luova kirjoittaminen, yhteisöllisyys, verkko-opetus, roolipeli, lukio-opetus	
Säilytyspaikka – Depository Kirjallisuuden oppiaine	
Muita tietoja – Additional information	

## SISÄLLYSLUETTELO

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>4</b>
1.1 Tutkielmani lähtökohtia ja tavoitteita	4
1.2 Tutkielman hypoteesi	5
1.3 Työn kulku	10
<b>2 LUOVA KIRJOITTAMINEN</b>	<b>12</b>
2.1 Luovuuden käsite	12
2.2 Yhteistoiminnalliset luovat yhteisöt	15
2.3 Luova kirjoittaminen luovuusprosessin mahdollistajana	16
2.4 Luovan kirjoittamisen suhde muuhun kirjoittamiseen	18
2.5 Yhteisöllinen luova kirjoittaminen	19
<b>3 KIRJOITTAMISEN KOULUOPETUS</b>	<b>22</b>
3.1 Kirjoittamisopetuksen lähestymismalleja	22
3.2 Yhteisöllinen luovan kirjoittamisen kouluopetus	28
3.3 Kirjoittamisen kouluopetuksen tutkimus Suomessa	28
3.4 Kirjoittamisen opetuksen kansainvälinen tutkimus	31
3.5 Luovan kirjoittamisen asema suomalaisessa lukiokoulutuksessa	32
<b>4 VERKKO-OPETUS</b>	<b>37</b>
4.1 Verkko-opetus koulussa	37
4.2 Yhteisöllisyys koulun verkko-opetuksessa	38
4.3 Yhteisöllisen verkko-opetuksen suunnittelu koulussa	39
4.4 Luovan kirjoittamisen verkko-opetus koulussa	40
4.5 Yhteisöllisyys verkkoroolipeissä	41
4.6 Roolipelaaminen luovan kirjoittamisen verkko-opetuksessa	43
4.7 Verkko ja roolipelit motivoimassa luovan kirjoittamisen opiskelua	46
4.8 Moodle verkko-oppimisolustana	49
<b>5 YHTEISÖLLISYYS</b>	<b>52</b>
5.1 Yhteisöllisyys verkkokurssin lähestymistapana	52
5.2 Yhteisöllisyyden filosofista taustaa	52
5.3 Kirjoittamisen ontologinen yhteisöllisyys	56

## **6 LUOVAN KIRJOITTAMISEN OLEMUKSELLINEN YMMÄRRYS 57**

6.1 Luovan kirjoittamisen olemuksellisen ymmärryksen hypoteesit	57
6.2 Kirjoittaminen olemisena syklisessä prosessissa	58
6.3 Luovaan prosessiin heittäytyminen	60
6.4 Flow kirjoittajan palkintona ja sisäisenä motivoijana	61
6.5 Luova prosessi subjektin rajojen rikkomisena	62
6.6 Tekstin käsittäminen autonomisena	63
6.7 Kirjoittaja arvioimassa kirjoittamaansa	65
6.8 Miten hypoteesit sisäistänyt opiskelija toimii?	66

## **7 VERKKOKURSSI 68**

7.1 Verkkokurssin tavoitteet	68
7.2 Verkkokurssin rakenne	69
7.3 Kurssin vaiheittainen eteneminen	70
7.4 Hypoteesit kurssisuunnitelma perustana	76

## **8 PÄÄTÄNTÖ 81**

## **LÄHTEET 85**

## **LIITTEET**

**Liite 1** Yhteisöllisyys lähestymistapana luovan kirjoittamisen olemuksellisen ymmärryksen opetuksessa (kuva)

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkielmani lähtökohtia ja tavoitteita

Kunnianhimoisena tavoitteenani on luoda uudenlainen luovan kirjoittamisen lukiokurssi, joka nostaa itseisarvokseen sekä yhdessä kirjoittamisen kokemuksen ja tekstin kehittelyn että luovuuden individuaalisen, elämykselliseen prosessin. Perinteisessä koulun ainekirjoituksessa on panostettu jokaisen kirjoittavan subjektin yksilölliseen tuotokseen, jota on arvioitu autoritäärisesti opettajan toimesta ilman mahdollisuutta tekstin työstämiseen. Näin on kokonaan jätetty käyttämättä se valtava potentiaali, joka sisältyy ryhmän vertaispalautteeseen, kirjoittajan omiin intenttioihin sekä tekstin jatkokehittelyyn.

Luovaa kirjoittamista toisella asteella opettaessani olen alkanut pohtia, että fiktion kirjoittamisen opettaminen narratiivisten käsitteiden, rakenteen tai lajien kautta ei välttämättä ole tuloksellista, ellei opiskelija ymmärrä niitä olennaisia lainalaisuuksia, joiden puitteissa kirjoittaja joutuu operoimaan. Ellei hänellä myöskään ole ymmärrystä siitä, mitä luova kirjoittaminen pohjimmiltaan on ja miten siihen voi suhtautua, saattaa prosessi näyttäytyä kaoottiselta toiminnalta vailla oman kontrollin mahdollisuutta. Kutsuisin tätä ymmärrystä *luovan kirjoittamisen olemukselliseksi ymmärrykseksi* ja jonka sisäistämisen oletan olevan helpompaa yhteisöllisen luovuuden kautta. Ajatus yhteisöllisyyden merkityksestä syntyi lukiessani fenomenologista filosofiaa ja eritoten Martin Heideggerin *Dasein*-teoriaa, jonka mukaan koko olemassaolon perusolemusta kuvaa *täälläolemisen* yhteisöllisyys. Heideggerin ajatuksiin erityisesti estetiikan alueelta olen perehtynyt erinomaisten sekundaarilähteiden kautta kuten esim. Haapalan ja Lehtisen toimittaman (2000) *Elämys, taide ja totuuskirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta*. Yhteisöllisyyden merkitystä korostavat myös Heideggerin ajattelua hyödyntäneet Jean-Luc Nancy (1991) teoksessaan *The inoperative community* ja Maurice

Blanchot (2004) suomennetussa teoksessaan *Tunnustamaton yhteisö*. Kirjoittamisen käsitän osittain heidän ajatteluunsa pohjautuen olemassaolon mikrokosmoksi, tietynlaiseksi analogiaksi, jossa pätevät kaikki samat lait kuin olemassaolossa ylipäätään.

## 1.2 Tutkielman hypoteesi

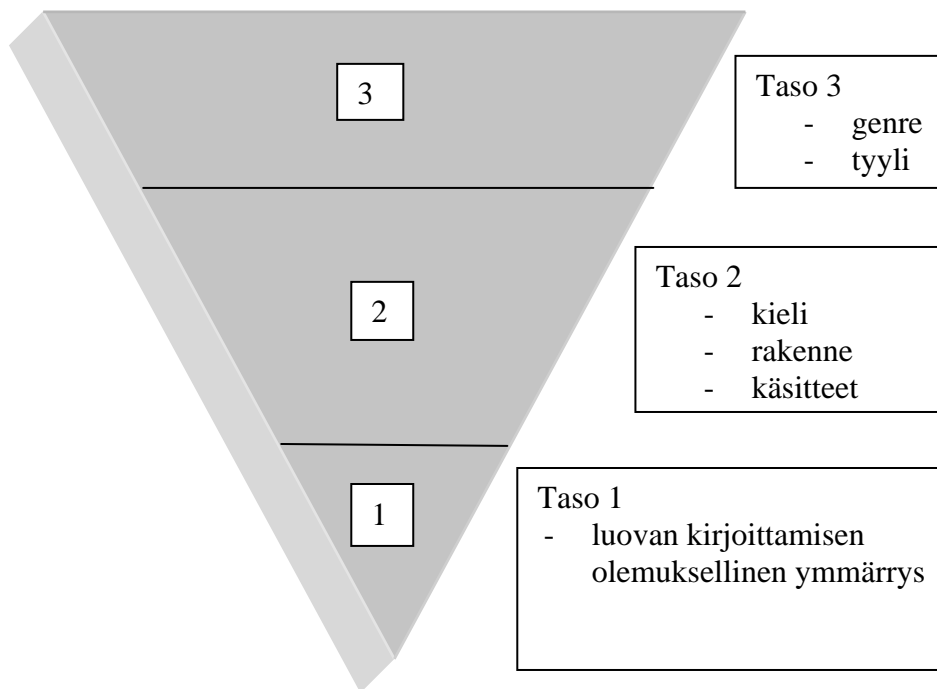
*Luovan kirjoittamisen olemukselliseen ymmärryksen olen rakentanut hypoteesinomaiseksi luetteloksi. Tähän luetteloon olen kerännyt keskeisiä seikkoja, joilla oletan olevan merkitystä luovan kirjoittamisen olemukselliselle ymmärrykselle. Teoreettisina päälähteinäni olen psykologian ja luovuustutkimuksen alueelta käyttänyt Mihaly Csíkszentmihályin (2005) teosta *Flow — elämän virta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu* sekä Kari Uusikylän ajatuksia luovuudesta ja motivaatiosta teoksissa *Luovuus: taito löytää, rohkeus toteuttaa* (1999) ja *Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusi suunta* (2002).*

Kirjoittamisprosessin luonnetta käsittäessäni tukeudun vahvasti Mike Sharplesin (1999) teokseen *How we write- writing as creative design*, vaikka en täysin yhdykään Sharplesin näkemykseen siitä, että sekä luovaan että asiakirjoittamiseen pätsivät täysin samat lainalaisuudet. Myös Linda Flowerin (1989) teos *Problem solving strategies for writing* on vaikuttanut suuresti siihen mutkattomaan suhtautumistapaan, jolla luovan kirjoittamisen opetusta on mielestäni lähestyttävä. Pidän myös Flowerin ajatuksesta, että aloittelevakin kirjoittaja voi hyödyntää ammattikirjoittajien käyttämiä ajatusmalleja ja metodeja. Toisaalta suhtaudun kuitenkin skeptisesti Flowerin ajatukseen, että kaikki kirjoittaminen olisi pohjimmiltaan vain erilaisten keinojen oikea-aikaista hyväksikäyttämistä. Ainakin luovaan prosessiin liittyy mielestäni aina, jos ei nyt mystinen, mutta ainakin tietty ennakoimattomissa oleva tekijä, jolle kirjoittajan on opeteltava antautumaan.

Hypoteesiksi laadittuun luetteloon, joka hahmottaa ainakin jollakin tasolla luovan kirjoittamisen olemuksellisuutta, liittäisin seuraavia konkreettisia epiteettejä, joita olen löytänyt luovuuden ja kirjoittamisen teorioita tutkiessani:

1. Kirjoittaminen on subjektin olemista syklisessä luovassa prosessissa, jota ohjaavat rajoitteet.
2. Luovaan kirjoitusprosessiin tulee uskaltaa heittäytyä
3. *Flow*-tila on kirjoittajan palkinto ja sisäinen motivaattori
4. Luova prosessi on subjektin rajojen rikkomista
5. Teksti tulee ajatella autonomiseksi
6. Kirjoittajan tulee itse oppia arvioimaan kirjoittamaansa eikä kirjoittaa ulkoisen auktoriteetin varassa.

Luovan kirjoittamisen perusolemuksen ymmärrys on mielestäni se pohja, josta koko luovan kirjoittamisen opiskelu tulisi aloittaa. Seuraavalla kuviolla haluan osoittaa, kuinka luovan kirjoittamisen opiskelun voisi ajatella koostuvan hierarkkisista komponenteista.



**Kuva 1** Luovan kirjoitustaidon opiskelun hierarkkiset peruskomponentit

Suunnittelemani verkkokurssi keskittyy tasoon 1 eli luovan kirjoittamisen olemuksellisen ymmärryksen opettamiseen, jonka jälkeen opiskelijan on mahdollista lähteä kehittämään ylemmillä hierarkiatasoilla olevia taitoja. Ilman ensimmäisen tason hallintaa, kirjoittaja saattaa lukkiutua kriittisen egonsa vangiksi, hän ei välttämättä hallitse eikä ymmärrä omaa kirjoittamisprosessiaan ja antaa ulkopuolisten auktoriteettien määritellä itsensä oman tekstinsä kautta. Tällöin on mahdollista, että kirjoittaminen koetaan egoa uhkaavana, epämiellyttävänä toimintana, jota halutaan mieluummin välttää kokonaan. Näin motivoitunut eteneminen ylemmille tasoille estyy kokonaan.

Viime vuosina julkaistut Opetushallituksen tutkimusraportit suomalaisten nuorten kirjoitustaidon ja myös innon katoamisesta ovat huolestuttavaa luettavaa. Näiden tutkimusten tuloksia valottaa kootusti äidinkielen ja opetustieteen alueelta Katri Sarmavuoren (2007) teos *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta?* Vaikka tutkimuksissa ei juuri ole eroteltu luovaa kirjoittamista asiakirjoittamisesta, on kuitenkin nähtävissä selkeä trendi, jossa



kirjoittamisen opetuksen painopiste on siirtymässä vapaamuotoisesta ainekirjoituksesta kohti erityyppisten asiatekstigenrejen hallintaa.

Itse näkisin, että *luovan kirjoittamisen olemuksellisesta ymmärryksestä* kumpuava opetus saattaisi olla juuri se kipinä, jolla monen nuoren orastava kirjoittamisen into olisi mahdollista herättää. Suunnittelemani kurssillani haluaisinkin houkutella luovan kirjoittamisen maailmaan juuri niitä oppilaita, jotka eivät ole vielä löytäneet luova kirjoittamista tai muuta luovaa harrastetta omaksi ilmaisumuodokseen.

Jotta luovan kirjoittamisen olemukselliseen ymmärrykseen tähtäävän opetuksen oppimistavoitteet saavutettaisiin, tulee kiinnittää erityistä huomiota optimaalisen oppimisympäristön luomiseen. Itse olen valinnut suunnittelemani kurssin pedagogiseksi toteutusvälineeksi verkko-opetuksen, lähinnä sen voimakkaasti yhteisöllisyyttä tukevan luonteen vuoksi. Verkko antaa myös anonymitteille mahdollisuuden, jolloin on helpompi toteuttaa hypoteesien tekstikeskeistä näkökulmaa sekä subjektin rajojen ylittämistä. Verkko-opetuksen lähdekirjallisuutta on julkaistu viime aikoina huomattavan paljon. Oivallisena perusteoksena verkko-opetuksen saralta käytän Tella ym. (2001) teosta *Verkko opetuksessa –opettaja verkossa*.

Roolipelin keinoja haluan käyttää kurssissani useasta eri syystä. Ensinnäkin rooli mahdollistaa jokaiselle kirjoittajalle uuden identiteetin, jonka puitteissa voi saada etäisyyttä ja poikkeavia näkökulmia, jotta luominen irrallaan oman egon rajoitteista onnistuisi. Toisaalta roolipelaaminen tukee verkkoyhteisön sosiaalista perusluonnetta ja madaltaa kynnystä luopua perinteisestä tekijäroolista suhteessa tekstiin. Roolipelin käytössä on myös ilmeinen motivaatioon ja luovuuteen liittyvä seikka; roolipeli ns. *eduntainmentina* tukee oppimisprosessin mielekkyyttä ja liittää oppimisen leikkiin, joka taas on luovuuden edellytys.

Kohderyhmäni lukiolaiset edustavat sukupolvea, jonka arkitodellisuuteen kuuluvat sosiaalisen verkon tarjoamat yhteisölliset mahdollisuudet: blogit, irc-kanavat ja erilaiset nettiyhteisöt. Kouluopetus jää helposti tästä yhä kiintyvällä vauhdilla kasvavasta kehityksestä ulos liitutauluineen ja piirtoheittimineen, vaikka aivan viime vuosina onkin havahduttu sosiaalisen median luomiin uusiin mahdollisuuksiin opetuksen saralla. Tammikuussa 2009 julkaistiin Kallialan ja Toikkasen teos *Sosiaalinen media opetuksessa*, jota tukemassa on aktiivinen Ning-yhteisö ja useat blogit. Samaa aihepiiriä käsittelevä Haasio & Haasion (2008, 5-7) teos *Pulpetit virtuaalivirrassa* painottaa vahvasti sitä, että koulu ei saisi jättää nuoria yksin verkkomaailmaan ja myös opettajien ja opetuksen tulisi liikkua siinä virtuaalisessa maailmassa, joka on nuorille arkipäivää. Teoksen mukaan verkkoa ei silti saa ajatella minään erillisenä saarekkeena, irrallaan ”todellisesta” maailmasta, vaan se on osa nykyaikaista elämismaailmaamme. Risto Niemi-Pynttärin väitöstutkimus (2007) *Verkkoproosa - tutkimus dialogisesta kirjoittamisesta* avaa verkkomaailmaan ja kirjoittamiseen teoreettisen näkökulman.

Haluan vielä painottaa yhteisöllisyyden tärkeää roolia, joka toimii monitasoisena punaisena lankana koko työssäni, ja joka on avainasemassa kurssini oppimistavoitteiden saavuttamisen kannalta. Yhteisöllisyyden synonyymeinä käytän myös termejä sosiaalinen, kollaboratiivinen ja ryhmä. Pasi Sahlbergin ja Sholomo Sharanin (2002) toimittama *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja* taustoittaa yhteisöllisen opiskelun peruseriaatteita ja merkitystä. Teosta olen käyttänyt pääasiallisesti taustakirjallisuutena, sillä en katso, että yhteistoiminnallinen pedagogiikka olisi laajassa mielessä työni keskiössä, vaikkakin se vaikuttaa varmasti myös yhteisöllisen luovan kirjoittamisen opetuksen taustalla sekä verkkopedagogiikassa.

### 1.3 Työn kulku

Pro gradu – tutkielmani voisi määritellä löyhästi monimuoto-opinnäytteeksi, joka koostuu sekä käytännön verkkokurssin suunnittelusta että teoreettisesta osuudesta. Varsinaista kenttätutkimusta en työssäni tee, vaan pyrin teoriaa hyväksikäyttäen suunnittelemaan lukiolaisia motivoivan ja roolipelin keinoja hyväksikäyttävän yhteisöllisen verkkokurssin, jonka avulla olisi mahdollista opettaa *luovan kirjoittamisen olemuksellista ymmärrystä*. Työtäni voisi siis myös pitää eräänlaisena opetuspaketitoteutuksena, jonka perustana on filosofista yhteisöllisyyden ontologiaa, kirjoittamisen ja luovuuden teorioita, äidinkielen opetustiedettä sekä verkkopedagogiikkaa.

Tutkielmani johdantoluku koostuu tutkimuksellisten peruslähtökohtien sekä *luovan kirjoittamisen olemuksellisen ymmärryksen* – hypoteesin yleisestä esittelystä. Luvuissa 2-4 pyrin taustoittamaan työni keskeisiä alueita eli luovaa kirjoittamista, luovan kirjoittamisen lukio-opetusta sekä verkkoa ja roolipeliä pedagogisesta näkökulmasta. Tätä teoreettista taustoitusta katson vahvasti yhteisöllisyyden perspektiivistä.

Tutkielmani teoreettisen viitekehyksen hahmottamiseksi, olen laatinut työn liitteenä (liite 1) löytyvän kaavion. Kaavion tarkoituksena on osoittaa, kuinka työni hypoteettiset perustat muodostavat ajatuksellisen kokonaisuuden ja perustella yhteisöllisen metodin käyttöä *luovan kirjoittamisen olemuksellista ymmärrystä* opettaessa. Osa kuvioista on jo käsitelty teoreettisen taustoituksen kannalta, joten viitekehityksessä varsinainen kuvion läpikäynti alkaa yhteisöllisyyden merkityksen pohtimisesta fenomenologisen filosofian näkökulmasta. Siitä etenen kirjoittamisen filosofiaan ja tämän jälkeen käsittelen erikseen jokaista *luovan kirjoittamisen olemuksellisen ymmärryksen*-hypoteesia teoreettisesti perustellen. Luvussa 6 esittelen suunnittelemani kurssin sekä kerron kuinka *luovan kirjoittamisen*

*olemuksellisen ymmärryksen-* hypoteesit on huomioitu kurssisuunnitelmassa. Päätäntöosuudessa pohdin vielä hypoteesieni relevanssia, arvioin kurssini vastaavuutta rakentamiini hypoteeseihin sekä tuon esille kurssin käytännön toteuttamiseen liittyviä huomioita

Kurssi löytyy kokonaisuutenaan Porvoon ammattiopisto Amiston yksityisen verkon URL - osoitteesta <http://moodle.amisto.fi/course/info.php?id=98>. Kirjautuminen tähän verkkoon vaatii kuitenkin voimassa olevat tunnukset. Kurssia on tarkoitus käyttää Porvoon ammattioppilaitoksen kaksoistutkinto-oppilaiden lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa, joko kurssilla kolme tai erillisenä syventävänä luovan kirjoittamisen kurssina lukuvuonna 2009-2010.

## 2 LUOVA KIRJOITTAMINEN

### 2.1 Luovuuden käsite

Ennen kuin voidaan pohtia luovan kirjoittamisen ontologiaa, lienee syytä määrittää tarkemmin termiä luovuus nimenomaisesti kirjoittamisen kontekstissa.

Luovuudesta on olemassa lukuisia teorioita eri tieteenalojen piiristä. Mikään teoria ei kuitenkaan selitä luovuuden olemusta täysin tyhjentävästi. Yleisenä käsityksenä pidetään, että luovuus koostuu sekä synnynnäisistä että ympäristöllisistä tekijöistä. (Jääskeläinen 1985, 25-26.) Itse vierastan ajatusta ns. deterministisestä luovuudesta, joka määrittelee ihmisen luovuusasteen geneettisen perimän ja ympäristötekijöiden summaksi. Mieluummin haluaisin ajatella tällä hetkellä vallalla olevan suuntauksen mukaisesti, että kaikki yksilöt ovat luovia, mikäli heille vain tarjoutuu mahdollisuus luovuuden toteuttamiseen. Kari Uusikylän mukaan luovuus on lähtökohtaisesti kaikkien ulottuvilla mutta hän näkee sen samalla myös erityislahjakkuuden ylimpänä tasona (Uusikylä ym. 1999, 54).

Luovuuden käsite on voimakkaan positiivisesti latautunut. Luovuustutkija, psykologi Mihály Csíkszentmihályin (2005) on selittänyt tätä luomansa *flow*-käsitteen avulla. Hänen mukaansa *flow* on luova tila tai virta, optimaalinen kokemus, jossa toiminta on itsetarkoituksellista ja vie ihmistä kuvainnollisesti mukanaan. *Flow* ta on myös kuvattu intohimoksi ja auvoksi kokemukseksi, joka on hyvin tyypillistä ennen kaikkea luovassa, innostusta täynnä olevassa toiminnassa. *Flow*-kokemuksen ydin on siinä, että ihminen sijoittaa omaa psyykkistä energiaansa tietoisesti itselleen arvokkaaksi kokemaansa toimintaan. *Flow*-käsite liittyy myös onnellisuuskäsitteeseen, sillä Csíkszentmihályin (2005) mukaan ihminen on onnellisimmillaan kokiessaan voimakkaan *flow*-elämyksen. (Csíkszentmihályin 2005, 15-30.)

*Flow* –kokemuksen edellytykset Csíkszentmihályin (2005, 94-112) listaa seuraavasti:

1. Tehtävällä on selvät päämäärät
2. Yksilön keskittyminen on täydellistä
3. Oman minän arviointi vähenee
4. Ajantaju katoaa
5. Tehtävän etenemisestä saa välitöntä palautetta
6. Yksilön kyvyt ja tehtävän vaativuus ovat tasapainossa
7. Yksilö tuntee pystyvänsä kontrolloimaan tilannetta
8. Tehtävä on itsessään palkitsevaa

*Flow*'lla on vahva taipumus kumuloitua ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Jaettu *flow* eli yhteisöllisesti koettu *flow* on Csíkszentmihályin mukaan kaksinkertainen *flow* – huippuhetki. (Csíkszentmihályin 2005, 238-242.)

Omassa tutkielmassani korostuu yhteisöllisyyden näkökulma. Myös luovuus itsessään, vaikka se usein ainakin arkipuheen tasolla käsitetään puhtaasti yksilön ominaisuudeksi, omaa yhteisölliset piirteensä. Kari Uusikylän mukaan luovuuden toteutumisessa täytyy olla olemassa yhteisö, joka tunnistaa luovuuden, arvostaa sitä ja on yleisönä luovan yksilön toiminnalle. Hän sanoo myös, että luovan yksilön astumista luovuuden kentälle edeltää, että on olemassa valmis näyttämö ja yleisö. (Uusikylä ym. 1999, 50-72.) Mielestäni tämäkään ei vielä riitä, vaan tarvitaan myös joukko kanssanäyttelijöitä ja riittävän hyvä ohjaaja.

Ruth (1985, 21) kuvailee luovuutta eräänlaisena yhdistämisprosessina, jossa toisilleen etäisiä ja uusia elementtejä liitetään erilaisia tarpeita tyydyttäväksi ja uudenslaisiksi yhdistelmiksi. Prosessin merkitystä luovuuden edellytyksenä korostaa myös Miisa Jääskeläinen, jonka mukaan luovuuden voi löytää, kun yksilö pääsee osalliseksi tästä yhdistämisprosessista (Jääskeläinen 2002, 26).

Kuten Uusikylän metafora luovuudesta teatterin näyttämönä osoittaa, luovuus on siis sidoksissa jonkinlaiseen prosessiin, jonka toteuttaminen vaatii aina toimintaa. Luovuudella ei näin ollen yksinään ole itseisarvoa, vaan vasta kun yksilö toimii ja käyttää luovuuttaan, se saa merkityksensä (Jääskeläinen 2002,26).

Luovuuden edellytyksenä voisi siis kaiken edellä kuvatun perusteella pitää pidäkkeetöntä ja osin uskaliastakin heittäytymistä luovuuden toiminnalliseen prosessiin. Tähän prosessiin tempautuminen vaatii oman tietoisien ja kriittisen minän hetkellistä unohtamista eli irtoamista subjektikeskeisestä toimijuudesta. Yhteisön merkitys tässä prosessissa on toimia eräänlaisena katalyyttina, jolloin tietoinen minä katoaa helpommin yhteisen tavoitteellisen toiminnan virtaan ja ihminen sulautuu joukkoon suuntautuen koko energiallaan kohti yhteistä päämäärää. Tällöin häiritsevälle itsetarkkailulle ei jää tilaa ja onnistuneen yhteisöllisen luovuusprosessin palkinto, vahva *flow*, valtaa ihmisen.

## 2.1 Yhteistoiminnalliset luovat yhteisöt

Michael P. Farrel määrittelee teoksessaan *Collaborative circles – Friendship Dynamics & Creative Work* (2001, 7-11) luovan yhteistoiminnallisen ryhmän tiimiksi, joka yhdistää ystävyysdynamiikan ja työryhmän. Ryhmä työskentelee yhdessä, keskustelee ja jakaa yhteisen vision. Kehittyessään ryhmä luo omat rituaalinsa ja jargoninsa ja ennen pitkää jokaisella on tietty roolinsa. Farrel korostaa tällaista ryhmää nimenomaisesti ystävyysnäkökulmasta, jolloin keskiöön nousee epävirallinen sosiaalistuminen.

Kouluopetuksessa ryhmän muodostaminen ei lähde ystävyysryhmän sisältä, vaan se muodostetaan ulkopuolelta ohjaten ja tiettyä formaalisuutta painottaen. Onko kouluolosuhteissa siis mahdotonta muodostaa toimivaa luovaa yhteisöä, varsinkin kun koulun ryhmät ovat lyhyitä projektiluontoisia, ulkopuolelta pakotettuja eikä ryhmä

näin ehdi Farrellin kuvailemaan evoluutioon? Voisiko koulun mahdollisuutena kuitenkin olla pitkäaikainen, harrastusluonteinen ryhmä, jonka epävirallista sosiaalistumista tuettaisiin? Tosin nykyinen, tiivis ja kurssimuotoinen opiskelu antaa tähän varsin huonot lähtökohdat. Farrel antaa kuitenkin lukuisia esimerkkejä siitä, kuinka erilaiset luovat yhteisöt ovat toimineet menestyksekkäästi nimenomaisesti kirjoittamisen alueella.

*Inklings*-ryhmään kuuluivat mm. J.R.R Tolkien ja C.S Lewis. Ryhmän tapaaminen lähti tekstikommenttien vaihtamisesta. Joukko jakoi saman mytologis-poeettisen vision ja kristillisen elämäkatsomuksen. Monet *Sormusten herran* ja *Narnian tarinoiden* tekstit syntyivätkin juuri näissä viikoittaisissa keskusteluissa. (Farrel 2001, 9-10.) Tämä havainto johdattaakin mielenkiintoiseen tekijyyttä koskevaan kysymykseen. Vaikka nämä yhteistoiminnalliset ryhmät eivät edustakaan varsinaista yhdessä kirjoittamisen – traditiota, tullaan silti ns. laajennetun tekijyyden käsitteeseen. Jack Stillingen määrittelee monitekijyyttä suhteessa myyttiin yksinäisestä tekijästä kirjassaan *Multiple Authorship and the Myth of Solitary Genius* (1991) ja pyrkii osoittamaan, että kirjallisuuden takana on nimetyn tekijän lisäksi useita henkilöitä, jotka ovat eri tavoin vaikuttaneet kirjallisten tuotosten syntymiseen.

Dramaturgian puolella on menestyksellisesti kokeiltu ryhmälähtöistä yhdessä kirjoittamista ns. *devising*-teatterin avulla. *Devising*-menetelmässä on mielenkiintoista, että se nostaa itse luovuuden prosessin tärkeämmäksi kuin aktiivisen tähtäämisen lopputulokseen ja tiettyyn päämäärään. Ryhmää kannustetaan tuottamaan luovasti valitsemastaan lähtökohdasta tai annetusta aiheesta materiaalia, jota työstetään prosessin kuluessa, ja mikä tahansa ryhmän tuottaman elementti voi olla tärkeä siinä vaiheessa, kun esitys alkaa hahmottua. (Kjølnner 2001, 1.)



### 2.3 Luova kirjoittaminen luovuusprosessin mahdollistajana

”Kirjoitan pakosta. Tarvitsen sitä samoin kuin tarvitsen nukkumista ja kuntoilua ja ruokaa ja seksiä.” John Irving

Luovuus vaatii aina toimintaa. Luovassa kirjoittamisessa luovuusprosessin mahdollistaa itse kirjoittamisen akti. Onko kirjoittamisella luovuuden syntymisen kannalta siis vain välineellinen merkitys? Luovan työn ammattilaisen Ralf Gothonin (1998,20) mukaan tarvitsemme aina jonkin välineen luovuuden toteuttamisvälineeksi. Välineen pitää kuitenkin olla tarpeeksi vaikeasti hallittavissa, ilman lopullista osaamisen mahdollisuutta. Tämän näkemyksen mukaan itse luovuus olisi siis jotakin itsessään olevaa, joka vain purkautuisi jonkin välineen kautta, jota voisi mahdollisesti myös vaihtaa. Joillekin yksilöille luova kirjoittaminen on kuitenkin identiteettiin sidoksissa oleva itseilmaisun muoto, jota ei voi edes ajatella korvattavan millään muulla luovuusprosessin mahdollistavalla instrumentilla. Sisäinen ”kirjoittamisen pakko” toistuu lähes poikkeuksetta kirjoittamista ja luovuutta käsittelevissä teoksissa (esim. Haavikko 1984, Jääskeläinen 2002).

Pauliina Vanhatalon (2008) mukaan se, että tietyt ihmiset valitsevat nimenomaisesti kirjoittamisen luovuuden toteuttamisen välineeksi, johtuu ensinnäkin siitä, että heillä on tarve oman elämänsä ja identiteettinsä tutkimiseen. Kirjoitus on semioottinen väline, joka mahdollistaa sen, että tulemme tietoiseksi omista ajatteluprosesseistamme ja voimme kehittää niitä. Kirjallinen hidas ja yksityinen luomisprosessi sekä tekstiin syntyvä etäisyys mahdollistavat identiteetin kaltaisen monitahoisen, haastavan ja herkän ilmiön tutkimisen. (Vanhatalo 2008,22.)

Toisaalta kieltä ei voi käsittää vain luovuuden välineeksi, sillä kielellä on myös uutta luova, subjektiivinen, ulottuvuutensa. Risto Niemi-Pynttärin mukaan Paul Ricour sanoo, että luovuus kuuluu kielen

olemukseen yhtä lailla kuin sanojenkin systeemi. Pyrkiessään todistamaan maksimiin, että *kieli on rajallisten mahdollisuuksien rajatonta käyttöä*, hän samalla paikantaa kielen luovan olemuksen ihmisten toimintaan ja kielen käyttötilanteisiin, ei niinkään kielisysteemiin (Niemi-Pynttari 2007, 59). Myös Blanchot vastusti Kristian Blombergin mukaan kielen asettamista vain merkitysten kuljettajaksi. Hänen mukaansa surrealistit todistivat, että kieli muotoili ja ohjasi kulloinkin syntymässä ollutta ajatusta aktiivisesti. Kieli myös saattoi tuottaa ilmaisun aikana täysin uusia ja ennakoimattomia merkityksiä. Blanchot'n esittää, että edellä mainittu ilmiö olisi merkki kielen omasta logiikasta tai jopa kielen alitajunnasta. Kristian Blomberg pitää kielen allitteroitumista, joka suomen kielessä on verrattain yleistä, eräänä kielen subjektiivista todistavana piirteenä sekä esittelee käsitteen *kieleenjuolahdus*. Ilmiössä on yksinkertaisimmillaan kyse sanojen hahmoissa olevista poikkeamista, jotka luovat uusia, kielelle aiemmin tuntemattomia sanoja. (Blomberg 2008, 168-170.)

Jotta kielen uutta luovaa aspektia voisi käyttää uuden kirjoituksen luomiseen, tarvitaan siis tila, jossa kirjoittaja antautuu kielen voimien vietäväksi. Näkisin tässä tietyn yhteyden aiemmin kuvaamani *flow*-kokemukseen dynamiikkaan. Kummassakin tapauksessa kirjoittajan oma tietoinen minä heikkenee ja kirjoittaja ikään kuin heittäytyy luovuuden virtaan. Tosin *flow*-käsitteen yhteydessä korostetaan myös päämäärätietoisuutta, joka ei välttämättä liity alitajuisuutta korostavaan kielen subjektisuuden käsitteeseen.

Kuten aiemmin totesin, *flow*-kokemuksen mahdollisuus lisääntyy yhteisöllisen toiminnan kautta. Miksei siis myös kielen uutta luova potentiaali karttuisi sosiaalisen yhteisön kautta? Kristian Blomberg on sivunnut asiaa *kieleenjuolahdus* – käsitteen kautta ja hänen mukaansa kielen ilmaisun uudistamiseen liittyvät kysymykset ovat poikkeuksetta kytkeytyneet aina kielenkäytön sosiaalisiin tasoihin, eivätkä ne usein edes näy yksilötasolla. (Blomberg 2006, 182-183.) Yhteisöllisyyttä

kielen luovan potentiaalin katalyyttina puoltaa myös aiemmin käsitelty Ricourin ajatus siitä, että kielen luova aspekti asuu nimenomaisesti sosiaalisessa kontekstissa.

#### 2.4 Luovan kirjoittamisen suhde muuhun kirjoittamiseen

Luova kirjoittaminen tarkoittaa yleensä kirjoittamista, jossa tavoitteena on tuottaa kaunokirjallisia tekstejä. Kaunokirjallisuus eli sanataide jaetaan yleensä kertomakirjallisuuteen, runouteen ja draamaan. Myös jotkut asiatekstityypit, kuten esseet, lasketaan joskus kaunokirjallisuudeksi. (Hosiaisuus 2003, 115.)

Miisa Jääskeläisen (2008, 36-38) mukaan luovaa kirjoittamista ilmentävät seuraavat seikat:

- itseilmaisu ja ilmaisun vapaus
- omaehtoisuus
- luova prosessi on lopputulosta tärkeämpi
- innovatiivinen kielenkäyttö ja kokeilevuus suhteessa lajeihin
- mahdollinen terapeuttisuutta sekä henkistä kasvua ja hyvinvointia korostava tehtävä
- kirjoittamisella on esteettinen päämäärä

Luovan kirjoittaminen, kuten mikä tahansa kirjoittaminen, käsitetään nykyään usein luovaksi suunnitteluprosessiksi. Luovan kirjoittamisen yhteydessä korostuu prosessin merkitys yksilöllisellä tasolla, kun taas muuhun kirjoittamiseen liitetään helposti tuotosnäkökulma. Asia ei kuitenkaan ole näin yksiselitteinen, sillä esim. Mike Sharples (1998) ja Linda Flower (1989) puhuvat vain kirjoittamisesta, eivätkä erota luovaa kirjoittamista ja asiakirjoittamista toisistaan. Myös Ritva Rainio (1974,8) on samoilla linjoilla teoksessaan *Asiatyylit ja viestintä*. Hänen mukaansa kaikki kirjoittaminen voi olla luovaa, vaikka kaikkea luovuuden arsenaalia ei aina tarvitsekaan käyttää. Itse olen kuitenkin eri mieltä, sillä nämä eri kirjoittamisen lajit eroavat selkeästi jo alkulähtökohdissaan; asiakirjoittaminen pyrkii yleensä objektiiviseen

totuuteen, kun taas luovan kirjoittaminen olemukseen kuuluu subjektiivinen tulkinnallisuus ja tieteen rakennettu monimerkityksellisyys. Vaikka näiden genrejen reseptio onkin lähtökohtaisesti erilaista, hämmentää tätä käytäntöä uusi postmoderni kirjallisuus, joka ei tunnusta perinteisiä lajirajoja lainkaan.

Luovaan kirjoittamiseen liittyy kuitenkin aina luovuus -termin kautta tietynlainen vapaa rajojen rikkominen sekä erilaiset kokeilut. Luova kirjoittaminen rikkoo usein juuri niitä sääntöjä, joita asiakirjoittamisessa edellytetään. Luovaa kirjoittamista voitaisiin siis yksinkertaisesti kuvata toisenlaiseksi kielenkäytön tilaksi kuin asiakirjoittamista.

## 2.5 Yhteisöllinen luova kirjoittaminen

”Yhteisöllisessä kirjoittamisessa useampi henkilö kirjoittaa tekstiä yhdessä osallistumalla tasavertaisesti tekstin tuottamiseen sekä olemalla myös tasavertaisesti vastuussa tehtävän tavoitteen saavuttamisesta (Giroud 1999, 149).”

Yhteisöllisellä kirjoittamisella on varsin pitkät perinteet tietyillä tieteen aloilla. Fysiikan, biologian ja lääketieteen tutkimuksessa usein koko tiimi vastaa yhdessä julkaistavasta tekstistä. Ei myöskään ole harvinaista, että tieteellisen artikkelin kirjoittajina mainitaan jopa 7-8 nimeä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki olisivat tasaveroisesti osallistuneet itse kirjoitustyöhön. (Sharples 1999, 169.) Miksi kirjoittaja sitten työskentelee ryhmässä? Oddey tarjoaa mahdolliseksi motiiviksi, että kirjoittaja saa tilaisuuden jakaa luovaa tilaa ja aikaa muiden kanssa (Oddey 1999, 50).

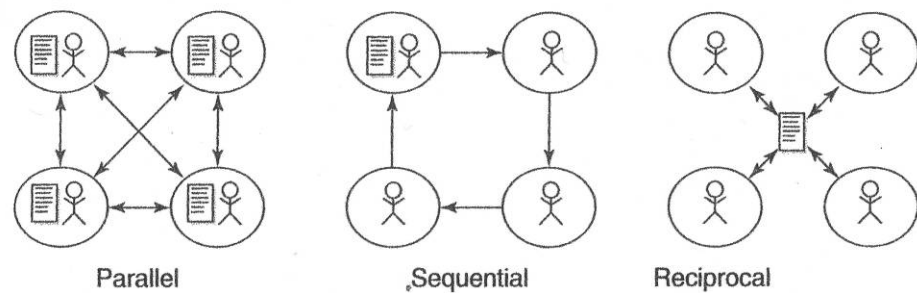
Mike Sharples korostaa, että kollaboraallinen kirjoittaminen on kuin mitä tahansa tiimityötä etuineen ja vaikeuksineen. Hyvin organisoitunut ja toimiva ryhmä saavuttaa usein paljon enemmän kuin erillisinä saman määrän työtätekevät yksilöt. (Sharples 1989, 170.) Kyse on siis synergiaedusta, mutta aktualisoituakseen etu vaatii yleensä selkeää koordinoitua. Tässä en tarkoita spontaanisti syntyvää

yhteisöllistä työskentelyä, joka voi lyhyellä aikavälillä tuottaa runsaasti uusia ideoita, vaan pitkäjänteistä, päämääräorientoitunutta ja prosessimaisesti etenevää kirjoittamista. Oddey'n mukaan kirjoittaja motivoituu yhteisölliseen kirjoittamiseen, koska hän saa tilaisuuden jakaa luovaa tilaa ja aikaa muiden kanssa (Oddey 1999, 50).

Sharples (1989, 170-171) jakaa yhteisöllisen kirjoittamisen toteutustavat kolmeen eri tyyppiin, joista jokaisella on omat etunsa ja haittansa:

1. ***Paraller working*** – mallissa työ on jaettu useisiin osasiin, joista jokainen suorittaa oman osansa. Tämä malli sopii mielestäni kirjoitusprosessin rutiininomaisiin vaiheisiin, kuten tekstin oikolukuun. *Paraller working* on enemmän työn jakamista kuin varsinaista yhteisöllistä kirjoittamista, jossa ollaan kytköksissä kielelliseen, sosiaalisesti aktualisoituvaan luovuuspotentiaaliin. Toisaalta *paraller working*- tyylistä metodia voidaan hyödyntää luovasti silloin, kun kirjoitusosuuteen kytketään ryhmän sisällä jälkeinpäin keskustelu, jossa tuotoksia kehitellään kollaboraalisesti eteenpäin.
2. ***Sequential working***- malli vertautuu tuotantolinjaan, jossa jokainen työstää kirjoitusta siitä mihin edellinen kirjoittaja on jäänyt. Itse en käyttäisi tätä mallia siten, että eri kirjoittajat osallistuisivat työstöön vain jossakin kirjoitusprosessin vaiheessa, vaan kokisin tärkeäksi, että jokainen osallistuja saa aina kokemuksen kokonaisesta prosessista. Tämä malli painottaa myös lukemisen tärkeyttä, sillä oma kirjoittaminen sujuvasti voitava yhdistää aiemmin kirjoitettuun. Työprosessin edistymisen kannalta *sequential working* –mallilla saattaisi olla tiettyjä etuja siinä, ensimmäistä kirjoittajaa lukuun ottamatta malli itsessään luo ne rajoitteet, joiden puitteissa kirjoittaja voi työtään kustakin kohdasta jatkaa.

3. **Reciprocal working-** malli on selkeästi joukkuepelaamista muistuttava tyätapa. Koko tiimi toimii kokoaikaisen aktiivisesti yhdessä seuraten tilanteen elämistä. Kommunikaation rooli on tässä mallissa oleellinen ja koko toiminnan keskiössä. Mikäli jokainen yksilö sitoutuu tähän työskentelytapaan, tuottaa se eittämättä suurimmat yhteisölliseen työskentelyyn liitetyt edut – niin osanottajien kuin tuotoksenkin kannalta. Malli sopii erinomaisesti ideointivaiheeseen, mutta oikein organisoituna ja sisäistettynä myös mihin tahansa muuhunkin kirjoittamisprosessin vaiheeseen. Tämä ja *sequential working*-malli ovat mielestäni ehdottomasti parhaita senkin vuoksi, että niissä luetaan toisten tekstiä ja kirjoitetaan itse sen pohjalta. Nora Värre toteaa, että toisen teksti herättää halua kirjoittaa itse samasta aiheesta (Värre 2001,162).



**Kuva 2** Kollaboraallisen kirjoittamisen mallit ( Sharples 1999, 171)

Omassa työssäni olen pyrkinyt käyttämään monipuolisesti hyväksi kaikkia Sharplesin kuvailemia malleja. Osittain olen myös sekoittanut malleja 2 ja 3, jolloin kurssilaiset kirjoittavat omalla vuorollaan mutta voivat myös vapaasti muuttaa aiemmin kirjoitettua ja kommentoida sitä. Tämä toimii mielestäni erityisen hyvin verkko-oppimistilanteessa, ainakin silloin kun reaaliaikaiseen kommunikointiin ei ole mahdollisuutta.

### 3. KIRJOITTAMISEN KOULUOPETUS

#### 3.1 Kirjoittamisopetuksen lähestymismalleja

Kirjoittamisen kouluopettamisen lähestymismalleja voidaan jaotella useiksi eri ryhmiksi (Sarmavuori 173,2006):

1. proosamallien käyttö
2. kokemuspohjainen
3. episteeminen
4. prosessimalli

Proosamallin käyttö perustuu mallitekstin lukemiseen, sen rakenteen analyysiin ja omaan kirjoittamiseen. Mallia on kritisoitu siitä, että ammattikirjoittajan tekstin ja oppilaan oman tekstin välinen etäisyys on liian suuri ja se tuottaa kilpailuasetelman, jonka oppilas tietää häviävänsä. (Sarmavuori 2006,173.) Myös valmiisiin malleihin sitoutumisen on väitetty kahlitsevan pitkällä aikavälillä luovuutta (Jääskeläinen 2002, 121). Instrumentaalinen kirjallisuuden opetuksen lähestymistapa korostaa kirjallisuuden kuitenkin ensisijassa olevan väline, jonka avulla opitaan kirjoittamista, kielentaitoja ja tyyliä (Sarmavuori 2006,115). Proosamallin yksipuolinen käyttö ainoastaan rakenteen ja kielen jäljittelyyn sekä sen asettaminen aina oman tuotoksen yläpuolelle, ei ole mielestäni mielekäs keino oppilaan oman ilmaisun kehittämiseen.

Proosamallista on kehitelty genre-pedagogiikka, joka uskoo vankasti ns. eksplisiittiseen opettamiseen ja mallintamisen voimaan. Se jäsentyy kolmeen perusvaiheeseen: mallintamiseen, oppilaan ja opettajan väliseen neuvotteluun ja oman tekstin tuottamiseen. Lopulta teksti arvioidaan. Arvioinnin voi tehdä joko oppilas, opettaja tai oppilasryhmä. (Luukka 2004 , 148.)

Genre-pedagogiikassa opettajan ja oppilaan suhde rakentuu mestari-kisälli – suhteeksi, jossa opettaja on tekstikäytänteiden ja kielen asiantuntija, joka ”taluttaa” oppilasta kädestä pitäen ja auttaa häntä tutustumaan teksteihin ja tekstinteon käytänteisiin, jopa kirjoittamalla itse ja näyttämällä esim. muokkausstrategioita. Mallissa ei ole kyse intuitiivisesta ja yksilöllisestä luovasta prosessista, vaan tekstien ja kielen tiedostumisen kautta opiskeltavasta ja opetettavissa olevasta toiminnasta tekstien kanssa. (Luukka 2004, 148.)

Genre-pedagogiikan vahvuutena näkisin sen, että tekstiä ei lähestytä mekaanisten rakenteiden läpi, vaan merkitysten ja tehtävien kautta. Näin huomioidaan myös se yhteisö, jolle teksti on kirjoitettu ja jonka kautta se elää. Genre-pedagogiikkaa on kuitenkin kritisoitu eniten juuri sen mallintamista painottavan luonteensa vuoksi, joka jähmettää oppilaat prototyypiseen tapaan rakentaa tekstejä. Toisaalta, on totta kuten Minna-Riitta Luukka (2004, 158) toteaa, että konventiot on tunnettava, jotta niitä pystyisi rikkomalla uudistamaan. Risto Niemi-Pynttäre (2007) puolestaan huomauttaa, että genreä ei tule pitää vain ulkokohtaisena muotona, vaan genre vaikuttaa kirjoittajaan myös luovana voimana. Koska lukijan odotushorisontti ja orientoituminen tekstiin muotoutuvat pitkälti genren avulla, leikkii hyväksi koettu kirjoitus aina lukijan odotuksilla ja genrellä, varsinkin vapaamuotoisemman kirjoittamisen saralla. (Niemi-Pynttäre 2007, 99.)

Kokemuspohjainen malli taas lähtee näkemyksestä, että kaikilla ihmisillä on iästä riippumatta laaja kokemusvarasto (unet, toiveet, pelot, kuvitelmat, oma menneisyys), joista on mahdollista ammentaa omaan kirjoitusprosessiin. Kokemuspohjainen malli ei painota kirjoittamisen struktuuria, vaan näkee, että muoto kasvaa sisällöstä silloin, kun kirjoitetaan tietoisesti tietylle lukijakunnalle. (Sarmavuori 2007,173.) Kokemuspohjaisessa mallissa on mielestäni useita vahvuuksia: se antaa kirjoittamiselle runsaasti aikaa ja painottaa monipuolisesti kirjoittamismuotojen kokeilua. Toisaalta kokemuspohjainen kirjoittamisen opettamisen malli jättää oppilaan



varsin yksin omien kokemustensa varaan. Varsinkin kokemattomilla kirjoittajilla voi olla vaikeuksia aiheen etsimisessä, kirjoittamisen jäsentelyssä ja muodon löytämisessä. Mike Sharples (1989,6) korostaakin optimaalisen luovuustason syntyvän silloin, kun opettaja asettaa oppilaalle riittävän määrän rajoitteita kuten esim. genren, ja aiheen.

Espisteeminen lähetymistapa korostaa kieltä, kirjoittajaa ja todellisuutta. Sen keskeisiä oletuksia ovat (Dowst 1980, 66-68):

- o Emme tunne maailmaa välittömästi; muodostamme tietomme kielen avulla
- o Se kuinka voimme toimia, riippuu siitä mitä tiedämme, koska ymmärrämme maailman kielen avulla
- o Vakava kirjoittamisen kokeilu on uusien, ehkä parempien tietämistapojen kokeilua.

Episteeminen malli lähestyy kielifilosofiaa ja perustuu Wittgensteinin näkemykseen: ” *kielesi rajat ovat maailmasi rajat*”. Episteemisessä menetelmässä itseäni kiehtoo eritoten se, että opetus painottuu yhteisöllisen ryhmän toimintaan. Oppilaiden kirjoitukset monistetaan koko ryhmälle nimettöminä ja kirjoituksista keskustellaan runsaasti. Rohkaistakseen opiskelijoita kirjalliseen löytöretkeilyyn, riskinottoon ja itsensä tutkimiseen opettaja ei tavallisesti korjaa eikä arvostele numeroin kirjoituksia, vaan kirjoittaa kommentteja ja kysymyksiä. Episteemistä kirjoittamisen opetuksen lähestymistapaa ei juuri ole toteutettu Suomessa. (Sarmavuori 2006,174). Tämä on harmi, sillä juuri episteemisen lähestymistavan avulla opiskelijan kirjoitustaidon on todettu kehittyvän varsin nopeasti (Dowst 1980, 84).

Prosessikirjoittaminen tarkoittaa kirjoittamisen tarkastelua vaiheittaisen tekemisen, ei niinkään lopputuloksen näkökulmasta. Ero aiempaan syntyy siitä, että perinteisesti kirjoittamista arvioidaan ja muutenkin tarkastellaan nimenomaan konkreettisen lopputuloksen eli

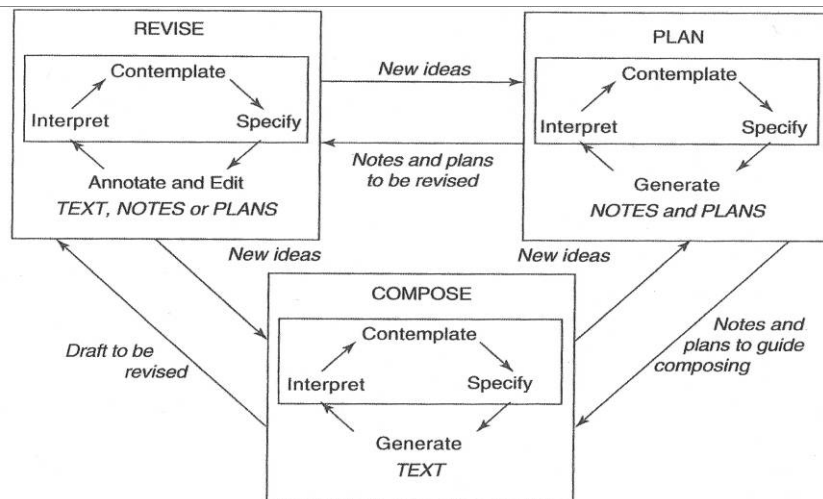
syntyneen tekstin perusteella. Prosessikirjoittamisessa ei vaadita valmista tuotetta heti, vaan oppilaalle annetaan aikaa valmistautumiseen, aineiston käsittelyyn, luonnosteluun ja muokkaamiseen (mm. Elbow 1981). Prosessikirjoittamisen strategia jakaakin kirjoittamisen kahdeksaan eri vaiheeseen. Myös tekstin julkaisu ja palautteen anto ovat tärkeitä vaiheita prosessissa. Periaatteena on, että jokaisen kirjoittajan on saatava jotakin myönteistä palautetta prosessin kuluessa ja jokainen oppii antamaan vertaispalautetta. (Sarmavuori 2005, 177).

Opettajan rooli prosessikirjoittamisessa on ohjaava ja kannustava. Hän on myös usein mukana itse kirjoittamassa ja osallistuu vahvasti prosessiin. *Bay Area Writing* -projektin kehittämään malliin kuuluu myös ns. lokikirje, jonka avulla opettaja on vuorovaikutuksessa jokaiseen oppilaaseen. Lokikirjeen tarkoituksena on, että jokainen oppilas kirjoittaa tunnin lopussa 10 min. kirjetä opettajalle, jossa arvioi oppimaansa, jäsentelee ajatuksiaan ja esittää kysymyksiä. Opettajan rooliin kuuluu vastata näihin henkilökohtaisiin kirjeisiin. (Sarmavuori 2005, 177).

Kirjoittamisen prosessimaista etenemistä ei voine mitenkään kiistää ja prosessikirjoittamisen malli onkin tuonut selkeän edistysaskeleen kirjoittamisen opiskeluun. Mielestäni mallin heikkous on kuitenkin sen yksisuuntainen eteneminen, jossa ajatellaan kirjoittamisen tapahtuvan aina lineaarisesti tietyssä järjestyksessä. Koska kirjoittaminen on luova prosessi, se ei noudattele aina samaa etenemiskaavaa. Mike Sharples (1989) esitteleekin prosessikirjoituksesta parannellun mallin, jossa prosessit etenevät syklisesti ja voivat myös liikkua taaksepäin.

Sharplesin malli korostaa kirjoittamista suunnitteluprosessina ja vertaa sitä minkä tahansa muun luovan artefaktin eli tuotoksen suunnitteluun. Malli koostuu kolmesta ydintoiminnosta: suunnittelu, työstäminen ja uudelleen tarkastelu. Kaikilla näillä ydintoiminnoilla on lisäksi

alisykliset prosessinsa, jotka koostuvat tekstin tulkinnasta, suunnittelusta, erittelystä ja luomisesta tai editoinnista. Ärsykkeet, kuten teksti, muistiinpanot, luonnokset, ideat, suunnitelmat ja uudelleen muotoiltu teksti, saattavat sysätä jostakin kohdasta joko uuden syklisen ydin- tai aliprosessin käyntiin. Kirjoittaminen voi siis alkaa mistä tahansa ydinprosessista eikä sillä ole välttämättä edes selkeää alkupistettä. Kirjoittaminen ei myöskään selkeästi pääty, sillä kirjoitettu teksti saattaa olla sysäys uuteen kirjoitusprosessiin tai muokkaukseen. (Sharples 1999, 72.) Alla Sharplesin suunnitteluprosessimalli on kuvattu kaaviolla:

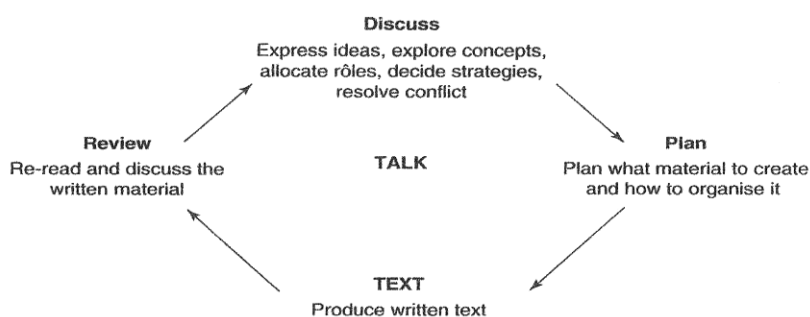


**Kuva 3** Kirjoittaminen syklisenä suunnitteluprosessina (Sharples 1999,72)

Sharplesin malli on opetuksen kannalta haastava, sillä toteutuakseen täysin, se vaatii runsaasti aikaa ja yksilöllistä ohjausta. Kaikki opiskelijat kulkevat prosessissaan täysin ennakoimattomasti omia polkujaan. Toisaalta malliin kuuluvat myös selkeät opettajan asettamat rajoitukset (aihe, genre) ja strategiset työkalut, joilla kussakin vaiheessa edetään.

Sharplesin malli ottaa kantaa myös yhteisöllisen kirjoittamisen opetukseen. Kollaboratiivisessa kirjoittamisessa aiemmin esiteltyyn

sykliseen malliin lisätään vielä kommunikatiivinen elementti: puhe, joka toimii kaiken keskiössä. Sharplesin mukaan puheen rooli on yhteisöllisessä kirjoittamisessa erittäin keskeinen, koska ryhmässä kirjoittajan täytyy suorittaa funktioita, kuten tehtävien jakaminen, roolitus ja töiden allokointi, joita yksin kirjoittajan ei tarvitse huomioida. Lisäksi täytyy ottaa huomioon, että jokainen ryhmässä kirjoittava yksilö suorittaa samanaikaisesti omaa individualistista prosessiaan. (Sharples 1999, 178.) Alla olevassa kuviossa on esitetty tekstin ja puheen interaktio kollaboraalisessa kirjoittamisessa:



**Kuva 4** Tekstin ja puheen interaktio kollaboraalisessa kirjoittamisessa ( Sharples 1999, 177)

Itse pidän yhteisöllisen kirjoittamisen kannalta onnistuneimpana synteisiä, joka yhdistää elementtejä episteemisestä lähestymistavasta Sharplesin sykliseen malliin. Koska kurssimuotoinen kouluopetus asettaa kuitenkin selkeän ajallisen rajoitteen kirjoittamisen suorittamiselle, lisäisin malliin vielä tiettyjä lineaarisesti määriteltyjä rajapyykkejä perinteisen prosessikirjoittamisen mallin mukaisesti. Roolipeli lähestymistapana on ainakin perinteisesti ollut sidoksissa fantasian genreen, jolloin voisi ehkä olla perusteltua tutustua ennen kurssia genre-pedagogiikan keinoin fantasiaan omana lajimuotonaan.

### 3.2 Yhteisöllinen luovan kirjoittamisen kouluopetus

Yhteisöllistä kirjoittamista ei ole Suomessa käytetty juuri lainkaan luovan kirjoittamisen lukio-opetuksessa. Jyväskylän yliopistossa on kuitenkin parhaillaan vireillä ns. COALITION- hanke (Collaborative argumentation and argument visualisation in knowledge construction and problem solving). Hankkeen tiimoilta on tutkittu mm. yhteisöllisen oppimisen merkitystä toisella asteella sekä lukemista yhteisöllisen kirjoittamisen eri vaiheissa.

Yhdysvalloista on sen sijaan saatu lukuisiakin onnistuneita esimerkkejä siitä, kuinka yhteisöllinen kirjoittaminen toimii luovan kirjoittamisen kouluopetuksen metodina. Sutherland ja Topping (1999) toteavat tutkimuksessaan, että pareittain kirjoittavat oppilaat saavat merkittävästi parempia kirjoitustuloksia ja pitävät kirjoitusprosessia mielekkäämpänä kuin yksin kirjoittava verrokkiryhmä. Charlotte Brucen artikkeli *Spy Works: A Collaborative Creative Writing Model* (2001) kertoo kuinka McLean High Schoolissa on opetettu luovaa kirjoittamista menestyksellisesti kollaboraation menetelmän avulla. Eva Vassin (2007) tutkimus *Exploring processes of collaborative creativity — The role of emotions in children's joint creative writing* painottaa tunteiden merkitystä luokkahuoneessa tapahtuvassa luovan kirjoittamisen opetuksessa.

### 3.3 Kirjoittamisen kouluopetuksen tutkimus Suomessa

Kirjoittaminen on keskeinen äidinkielen opetukseen liittyvä alue ja eräs äidinkielen opetustieteen tutkimuskohteista. Kirjoittaminen käsitetään tutkimuksissa yleisesti entiteetiksi eikä tutkimusta ole jaettu sisällöllisesti luovaan kirjoittamiseen ja asiakirjoittamiseen.

Kirjoittamisen opetustutkimus on Suomessa kuitenkin varsin nuorta, sillä vasta prosessikirjoittamisen tulo Suomeen 1980-luvulla aloitti

varsinaisesti kirjoittamisen laajamittaisemman pedagogisen tutkimuksen. Ainoat väitöskirjat alalta ovat Pirjo Linnankylän *Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun strategiat peruskoulun keskiluokilla ja yläasteella* (1983), Sirkka Rauramon *Kansakoulun ja peruskoulun kolmas- ja neljäsluokkalaisten kirjoitelmien vertailu* (1989) ja Annamari Murtorinteen *Tuskan hauskaa!* (2005). Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen *Luovuus-projektin* kautta on syntynyt luovan kirjoittamisen tutkimusta, jossa kirjoittaminen nähdään ongelmanratkaisun prosessointimallin kautta.

Lukiolaisia kirjoittajina on tutkinut Anette Kronholm-Cederberg (2005), joka selvitti kirjoittamisen ehtoja ja lukiolaisten kirjoittamiskulttuuria. Uusin lukiolaisia tutkiva Jyväskylän yliopiston ja Helsingin yliopiston laaja tutkimushanke *Kielitaidon kirjo* on kartoittanut mm. lukiolaisten kirjoitustaitoa ja oppimisympäristöjä.

Suomessa on perinteisesti elänyt romanttinen myytti kirjailijasta synnynnäisenä, luovana nerona. Tästä on seurannut, että luovaa kirjoittamista ei ole opetettu läheskään samalla intensiteetillä kuin muita taiteenaloja. Tähän on viime aikoina tullut ilahduttava asenteellinen muutos, joka on johtanut siihen, että luovaa kirjoittamista opetetaan nykyään laajasti avoimen yliopiston ja vapaan sivistystyön piirissä. Tätä kautta luova kirjoittaminen on tullut hitaasti mutta varmasti myös osaksi yliopistokoulutusta ja sitä kautta myös tutkimuksen kohteeksi, lähinnä Jyväskylän yliopiston pioneerityön kautta.

Perinteellisintä luovan kirjoittamisen opettaminen, *creative writing*, on ollut Yhdysvalloissa, jossa kirjoittajakoulutuksen päämäärät ei ole niinkään Jyväskylän yliopiston tapaan akateemisia, vaan ammatillisia (Lahdelma 2008, 193). Jyväskylän yliopistossa syntyneet kirjoittamisen tutkimukset lähtevät siitä perusoletuksesta, että kirjoittaminen on ongelmanratkaisutaitoa, jota voi opetella ja opettaa. Nora Värre (os.Ekström) on tehnyt kirjoittamisen opetusta sivuavan

liseniaatintyön vuonna 2001 *Ei sanataidetta ilman taitoa-kirjoittamisen taidon kuva: käsitteen sisältö kaunokirjallisuuteen liittyvänä taitona, kognitiotieteen ja opetuksen näkökulma sekä kirjoittajaoppaiden taidolle antamat merkitykset*. Tällä hetkellä hän valmistelee väitöskirjaansa kirjoittamisen opetuksen alueelta, jossa käsitellään myös palautteen antamista. Toistaiseksi ainoa Jyväskylän yliopiston kirjoittamisen tutkimuksen väitöskirja on Risto Niemi-Pynttärin väitös *Verkkoproosa- tutkimus dialogisesta kirjoittamisesta* (2007). Pirjo Suvilehto (2008) on tehnyt Oulun yliopistossa terapiakirjoittamisen alaan kuuluvan väitöskirjan *Lasten luova kirjoittaminen psyykkisen tulpan avaajana*.

Luovan kirjoittamisen opetusta käsitteleviä oppaita on ilmestynyt Suomessakin runsaasti 2000-luvulle tultaessa. Suurin osa oppaista on tarkoitettu kuitenkin aikuisopiskeluun. Peruskoulu- ja lukio-opetusta ajatellen Heikkilän ja Kantolan opas *Luova kirjoittaminen* (1981) sisältää paljon ohjeita luovan kirjoittamisen opetuksen toteuttamiseen ja suunnitteluun koulukontekstissa. Helena Linnan *Prosessikirjoittamisen suuri seikkailu* (1994) on vaiheittain etenevän kirjoitusopetuksen perusteoksia. Lisäksi viime vuosina on ilmestynyt eri-ikäisiä kirjoittajia ja myös kouluopetuksen huomioivia sanataideoppaita, esimerkiksi äidinkielenopettajien Johanna Karhumäen ja Sari Toivakan *Sininen kynä. Luovan kirjoittamisen opas* (2004) ja kirjailijoiden Seita Parkkolan ja Niina Revon luovan kirjoittamisen opas *Timantinmetsästäjä* (2004). Paitsi oppikirja, *Timantinmetsästäjä* on myös artikkelikokoelma, johon on kerätty asiantuntija-artikkeleita kirjoittamisesta taidekasvatuksen näkökulmasta sekä kirjoittamisesta koulun äidinkielen opetuksessa. Lisäksi teokseen liittyvät interaktiiviset verkkosivut, joiden kautta on mahdollista saada omia tekstejään julki.

### 3.4 Kirjoittamisen opetuksen kansainvälinen tutkimus

Yhdysvalloissa, jossa kirjoittamisen tutkimuksella on pitkä historia, on kirjoittamisen pedagogista tutkimusta tehty paljon kirjoittamisen prosessiin liittyen.

Kirjoittamisprosessin analyysin vaiheista näkevät Karin L. Dahl ja Nancy Farnan (1998) käänteentekeväksi L.S Flowerin ja J.R Hayesin (1980) mallin, joka perustuu kognitiiviseen psykologiaan. Malli on kehitetty ääneen ajattelun pohjalta ja siinä on eroteltu lukuisia kirjoittamisen osaprosesseja. Se esittää kirjoittamisprosessin vaiheista *suunnittelun* (tavoitteiden asettelu, ideoiden tuottaminen ja järjestely), *kielellistämisen* (yleisö, sävy, tyyli, syntaksi ym.) ja *uudelleen tarkastelun* (arviointi ja muokkaus). Prosessit ovat yhteydessä tehtäväympäristöön, joka sisältää aina seuraavat kysymykset: mitä? kenelle? ja missä olosuhteissa? Prosessielementit ovat taas yhteydessä kirjoittajan muistiin ja hänen individuaaliseen tapaansa käsitellä tietoa, jolloin malli luo selvän kytkennän konstruktiiiviseen oppimismalliin. (Sarmavuori 2007, 167-168.)

Pedagogisissa kirjoittamistutkimuksissa (Goldstein & Carr 1996, Dahl & Farnan 1998) on saatu yhä lisää vahvistusta niistä kirjoittamisen opetusstrategioista, jotka painottavat prosessielementtejä. Goldstein & Carr ovat tutkineet neljäs-, kahdeksas- ja kahdestoistaluokkalaisia päämääränään selvittää hyötyvätkö oppilaat prosessikirjoittamisesta. He ovat saaneet tulokseksi, että oppilaat, joita rohkaistaan käyttämään prosessikirjoittamisen elementtejä, saavat selvästi paremmat tulokset kuin vertailuryhmä.

Dahlin & Farnan ovat kritisoineet Goldsteinin & Carrin tutkimusta kehäpäätelmäsyytteeseen perustuen: koska kirjoittaminen itsessään on prosessi, ei ole ihme, että ne opetusstrategiat, jotka korostavat prosessielementtejä, lisäävät kirjoittajan kykyä. Heidän mukaansa pitäisi mieluummin selvittää, mitkä toiminnot ja luokkahuonerakenteet



edistävät erilaisten kirjoittajien kirjoittamista.(Dahl & Farnan 1998, 14-18).Tutkimus- ja opettajälähtöistä tutkimussuuntausta edustavat Robin Bright (1995) ja Katherine Schulz (2006).

Bahtinin ja Vygotskyn jalanjäljissä ovat sosiaalisuuden ja yhteisöllisyyden merkitystä kirjoittamisen opetuksessa ovat tutkineet mm. Paul Prior (2006) ja Cooper & Holzman (1989), joiden mukaan kirjoittamista on tarkasteltava sitä harjoittavan kommunikatiivisen ryhmän kannalta. Roger Säljö (2000,18) korostaa, että kirjoittamisen tutkimuksen painopiste on kollektiivin ja yksilön välisessä yhteistoiminnassa.

Marilyn Cooperin ja Michael Holzmanin teos *Writing as a social action* on 15 esseen kokoelma, joissa kirjoittajat mm. kritisoivat Flowerin ja Hayesin teoriaa seuraavasti (1989,54 ):

” Writing is not, then, simply a cognitive process but more fundamentally a way of interacting with others”

Tähän ajatukseen palaan vielä myöhemmin käsitellessäni yhteisöllisyyden filosofista taustaa.

### 3.5 Luovan kirjoittamisen asema suomalaisessa lukiokoulutuksessa

”Oppiaineena äidinkieli ja kirjallisuus on lukio-opetuksen keskeinen taito-, tieto-, kulttuuri- ja taideaine, joka tarjoaa aineksia kielelliseen ja kulttuuriseen yleissivistyksen. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.)”

Luovaa tai fiktiivistä kirjoittamista ei ole nykyisessä opintosuunnitelmassa integroitu osaksi lukion kirjallisuuden opetusta, vaikka äidinkieli ja kirjallisuuden asemaa korostetaan opetussuunnitelmassa myös taideaineena. Asetelma on sinänsä paradoksaalinen, sillä muissa lukion taideaineissa, musiikissa ja kuvataiteessa, opiskellaan myös omaa taiteellista ilmaisua teorian ohessa. Tätä taustaa vasten olisi luontevaa yhdistää luovan

kirjoittamisen opetus kirjallisuuden opetukseen. Kurunen ja Linkopuu (2004, 34) toteavatkin seuraavaa:

”Yksi luovan kirjoittamisen päämääristä on tekstin rakenteen opettaminen, mikä käy hyvin yksiin kirjallisuuden analysoinnin opettamisen kanssa. Näin luova kirjoittaminen ja kirjallisuuden opetus voidaan yhdistää mielekkääksi kokonaisuudeksi. Yhdysvalloissa, missä kirjoittamista ja kirjallisuutta opetetaan suurille määrille hyvin erilaisista olosuhteista tuleville ihmisille, on todettu, että luova kirjoittaminen auttaa niitä oppilaita, joilla on puutteita kirjallisessa tietämyksessä ja kirjallisuuden tuntemisessa. Luovaa kirjoittamista ei siis saisikaan missään nimessä ajatella ’kivana lisänä’ opetuksessa, vaan se on ehdottomasti kilpaileva vaihtoehto muiden kirjoittamisen ja kirjallisuuden opettamisen tapojen kanssa”

Miksi lukiokoulutuksessa on kuitenkin fiktion lukemisen ja oman fiktiivisen kirjoittamisen liitto purettu, ja tilalle on tuotu yksipuolinen kirjallisuuden analyttiseen tulkintaan ja narratiivisten käsitteiden erittelyyn pohjautuva opetus? Vastaus löytynee sieltä, mihin yleissivistävä suomalainen lukiokasvatus pohjimmiltaan tähtää - ylioppilaskirjoituksista. Ilmeisesti äidinkielen ja kirjallisuuden keskeinen asema hajautettujen ylioppilaskirjoitusten ainoana pakollisena aineena on karsinut ”turhan” ja ei mitattavan aineiston opetusta. Tästä näkökulmasta katsottuna opetuksen voimallinen suuntaaminen analyttiseen asiakirjoittamiseen on toki ymmärrettävää, sillä vaikka fiktiivisen tekstin tuottamista ylioppilaskokeessa ei suoranaisesti ole kielletty, ei nykyinen kaksiosainen luetun ymmärtämistä ja selkeää asiakirjoittamista painottava koetyyppi tarjoa siihen käytännössä mahdollisuutta. Kronholm-Cederberg (2005) on todennut, että Yo-koe on lukion kirjoittamisen opetuksen ja koulukulttuurin ehdottomasti vaikuttavin tekijä (Sarmavuori 2007, 184).

Timo Saariniemen mukaan toinen syy luovan kirjoittamisen vaatimattomaan asemaan lukioissamme on asenteellinen (Saariniemi 2000, 27-28):

”Perinteinen käsitys on ollut, että koululaitoksen ei tarvitse kouluttaa kirjailijoita, vaan asiatyölin ja oikeinkirjoituksen hallitsevia kielenkäyttäjiä. Fiktiivinen kirjoittaminen on mystifioitu erityislahjakkuuksien yksioikeudeksi”.

Luovan kirjoittamisen opiskelun tärkeyttä lukiossa voi perustella myös henkisen kasvun näkökulmasta. Oppilaan tulisi saada toteuttaa ja kehittää koulussa omaa persoonallista ominaislaatuaan. Heikkilä (1981,51) ehdottaa, että oppilaille tulisi tarjota runsaasti avoimia ongelmanratkaisutilanteita, joihin voi heittäytyä koko persoonallisella panoksellaan itseään etsimään.

Kiintoisan ja ajankohtainen näkökulman luovan kirjoittamisen merkityksestä kouluopetuksessa tarjoaa luovan kirjoittamisen kytkös oppilaan koko persoonallisuuden eheytymiseen ja mielenterveyden edistämiseen. Harjoitusaineet, kuten musiikki ja kuvataide, ovat sallineet työtavoissaan jonkin verran oppilaan persoonallista ilmaisua. Näin opetettuina ne ovat Heikkilän mukaan oppilaan persoonallisuuden tasapainottajia ja eheyttäjiä. Erityisesti luova kirjoittaminen voi vaikuttaa myönteisesti oppilaan persoonallisuuden eheytymiseen. (Heikkilä 1981, 52–53.) Myös Pirjo Suvilehto (2007) toteaa väitöskirjassaan:

”Taideaineiden tuntimäärien vähentäminen koulujen opetuskokonaisuuksissa on virhe, joka tulisi korjata. Taide tekee hyvää ja sillä on parhaimmillaan terapeuttisia merkityksiä, jotka kantavat pitkälle lapsen ja nuoren elämässä. Myös lasten ja nuorten kasvava pahoinvointi on hälyttävää. Ennalta ehkäisevänä toimintana voidaan sanataiteen keinoin käsitellä monenlaisia tunteita ja asioita. Kirjoittaminen jäsentää ja antaa fiktion suomaan turvallista tarttumapintaa vaikeina koetuille asioille. Se voi olla kokemus, jossa tarinan kirjoittaminen ikään kuin avaa psyykkisen tulpan.(Suvilehto 2007,7).”

Vaikka luova kirjoittaminen ei olekaan varsinaisesti osa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöä, tarjotaan sitä osassa lukioita erillisenä, soveltavana kurssina. Näiden kurssien esiintymislaajuutta ei ole juuri viime aikoina kartoitettu, mutta 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 kyselyyn vastasi 64 lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa. Tutkimuksen mukaan luovan kirjoittamisen kursseja järjestettiin vain joka viidennessä lukiossa (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.) Se, että luovan kirjoittamisen opettamisen laajuutta ei ole viime vuosina lukioissa edes kartoitettu, puhunee osaltaan luovan kirjoittamisen alhaisesta statuksesta muiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineiden joukossa.

Toisaalta pelkkä luovan kirjoittamisen lukio-opetuksen määrällinen lisääminen ei ole vielä tyydyttävä ratkaisu, vaan pitäisi kiinnittää huomiota myös siihen miten ainetta opetetaan. Nora Värre toteaaakin, että on hyvä huomata, että luovan kirjoittamisen opetus eroaa kouluopetuksesta. (Värre 2001, 135). Onko luovan kirjoittamisen kouluopetus siis lainkaan mahdollista? Ehkäpä asian voisi kääntää näin, että luovaa kirjoittamista on kyllä mahdollista opettaa koulukontekstissa, mutta sen metodit eivät ole samat kuin perinteisten teoria-aineiden.

Ongelmallista luovan kirjoittamisen opetuksen lisäämisessä valinnaisten kurssien kautta on myös se, että suurin osa pojista pitää äidinkieltä ja kirjallisuutta ja varsinkin kirjoittamista epämiellyttävänä oppiaineena. Tätä väitettä tukevat Opetushallituksen säännöllisin väliajoin tekemät äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten, joissa

tulee ilmi myös, että aineen kokeminen korreloi vahvasti poikien heikon kirjoitustaidon kanssa.(<<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,444,3784>> 15.2.2009.) Anja Reims (1995) on selvittänyt toisen asteen oppilaiden äidinkielen opiskeluun liittyviä negatiivisia mielikuvia ja hän toteaa, että kielteiset mielikuvat ovat oppimisen este, kun taas myönteiset edistävät oppimista. (Sarmavuori 2007, 257.) Viimeisimmän 2008 tehdyn oppimistulosten arvioinnin mukaan vähintään tyydyttävän kirjoitustaidon tason saavutti 60 % tytöistä, mutta vain 28 % pojista. Myös asenteissa oli eroja: tytöistä 64 % kertoi opiskelevansa mielellään äidinkieltä ja kirjallisuutta, pojista ainoastaan 36 % . (Lappalainen 2008, 87-88.)

Raportin kehitysehdotusten mukaan kirjoittamista tulee harjoitella oppilaiden mielekkäinä pitämässä tilanteissa ja luonteissa yhteyksissä opiskeluun ja harrastuksiin. Myös poikien ja tyttöjen erilaisia kiinnostuksen kohteita ja työskentelytyylejä tulisi ottaa nykyistä paremmin huomioon oppiaineen opiskelua suunniteltaessa. Erityisesti painotettiin viestinnän teknisten välineiden käyttöön totuttautumista oppiaineen opiskelussa ja monipuolisten verkkopohjaisten aineistojen kehittämistä. (Lappalainen 2008, 87). Anja Reims (1995) haki tutkimuksessaan keinoja äidinkielen ja kirjallisuuden mielekkyyden kasvattamiseksi ja myös hän sai tuloksiksi mm. tietotekniikan käytön laajentamista opetuksessa ja ryhmätyöskentelyn lisäämistä. (Sarmavuori 2007, 357).

## 4 VERKKO-OPETUS

### 4.1 Verkko-opetus koulussa

”Verkko-opetuksen käsitteellä tarkoitetaan opetusta, opiskelua ja oppimista, jota tuetaan tai jonka jokin osa perustuu tietoverkkojen, erityisesti Internetin kautta saataviin tai siellä oleviin aineistoihin ja palveluihin. (Tella ym.2001,21).”

Kouluissa Internet on ollut käytössä jo yli kymmenen vuotta, mutta vieläkin se ei ole vakiinnuttanut asemaansa koulujen pedagogisena työvälineenä. Kuitenkin sekä suomalainen että kansainvälinen oppimistutkimus on pyrkinyt todistamaan, että verkko-opetuksella saavutetaan lisäarvoa, kunhan tietotekniikan mahdollisuuksia käytetään oikealla tavalla. Yksi tärkeimmistä tekijöistä verkko-opetuksen laadukkaassa toteutuksessa on opettajan toiminta ja valmius toimivien verkkoympäristöjen luomiseen (Koivisto 2007, 10-12).

Tällä hetkellä on kuitenkin nähtävissä koulujen voimakasta verkottautumista. Kouluverkot jakavat osaamistaan ja tuottavat kursseja ja opintokokonaisuuksia opiskelijoiden käyttöön. (Koivisto 2007,14). Myös etälukiotoiminta on ollut edelläkävijänä vapaasti jaettavien verkkopohjaisten kurssien kehittämisessä.

Verkko-opetus on tuonut kouluihin myös uudenlaisen oppimisen arviointimenetelmän. Verkkopohjaiset opiskelumenetelmät ovat usein osoittautuneet sellaisiksi, että perinteinen oppimisen mieltäminen yksilön omaksi prosessiksi, jonka tulos mitataan yksilöarvioinnilla, ei välttämättä ole paras mahdollinen. Opetusneuvos Jari Koiviston mukaan parhaimpia oppimistuloksia tuottaa opiskelumenetelmä, jossa opiskelijaryhmän toiminta on suunnattu yhteiseen päämäärään pääsemiseksi (Koivisto 2007, 14). Kuusinen (2001, 22) toteaa, että koulussa saatu itsekeskeisen tiedonkäsittelyn malli ei sovellu tietämyksen ryhmäprosessointiin vaan malliin liittyviä oppeja on ensin poisopittava, samalla kun ryhmän jäsenenä on suunniteltava ja yhdessä opeteltava ryhmäkeskeisiä tiedonkäsittelymalleja.

## 4.2 Yhteisöllisyys koulun verkko-opetuksessa

Yhteisöllinen opiskelu voidaan määritellä vastavuoroiseksi yhteiseksi tekemiseksi, josta syntyy jotakin sellaista, jota kukaan ei voisi saavuttaa yksin (Tella ym. 2007, 207).

Tieto- ja viestintätekniiikan käytön yleistymisen opetuksessa on tuonut esille yhteisöllisyyden merkityksen opetuskäytänteisiin ja opiskelukulttuureihin. Myös 2000-luvun koulutusta käsittelevissä raporteissa, mietinnöissä ja tulevaisuusbarometreissä hahmotetaan ja toivotaan oppilaitoksiin uusia yhteisöllisen toiminnan malleja ja uudenlaista yhteisöllisyyttä, joka muun muassa lisäisi yhteiskunnallista tasa-arvoa. (Tella ym. 2007, 203.)

Verkko-opetuksen käytäntöihin siirtyminen vaatii kouluissa täysin uudenlaisen ajattelumallin omaksumista. Koulussa saatu yksilökeskeisen tiedonkäsittelyn malli ei sovellu tietämyksen ryhmäprosessointiin, vaan malliin liittyviä oppeja on poisopittava ja yhdessä opetettava ryhmäkeskeisiä tiedonkäsittelymalleja. (Koivisto 2007,14.)

Toisaalta verkko-opiskelun olemus edesauttaa itsessään yhteisöllisten toimintatapojen syntymistä. Uudehkot verkko-opetuksen tutkimukset (mm. Tella 2001; Matikainen 2001) kertovat selvän viestin: oppilaissa herää verkossa aito tarve työskennellä yhdessä ja olla vuorovaikutuksessa keskenään. Myös motivaatio lisääntyy ja kurssin keskeyttäminen on yksilöllistä opiskelua vähäisempää. (Tella ym. 2007,208.)

### 4.3 Yhteisöllisen verkko-opetuksen suunnittelu koulussa

Verkko-opetuksen suunnitteluun liittyy pitkälti samaa pedagogista problematiikkaa kuin perinteiseen luokkahuoneopetukseenkin. Ero löytyy lähinnä opettajan asenteesta uutta toimintaympäristöä kohtaan. Suunnittelua ohjaavana periaatteena tulisi olla se, miten opettaja tukee aitoa dialogista viestintää ja vuorovaikutusta yksisuuntaisen viestinnän sijasta. Samalla haasteena on pohtia, miten yhteisöllistä opiskelua ja yhteisöllisiä työtapoja konkretisoidaan ja kontekstualisoidaan. (Tella ym. 2007, 215.)

Toimintakonseptiltaan verkkomateriaalien suunnittelu on aina dialogista. Suunnittelija pyrkii viestimään määrittellemälleen kohderyhmälle (Tella 2007, 194). Suunnittelussa on huomioitava myös ajan ja paikan funktio sekä asioiden tarkastelu käyttäjien ja kehollisuuden viitekehyksestä. Verkko-opetuksen pedagogis-didaktiset periaatteet voidaan rakentaa hyvin suunnitellun fyysisen toimintaympäristön ja tilanteiden luomisen varaan. Rytmitys ja ajan jaksottaminen näyttäisikin olevan opettajan tärkeimpiä tehtäviä sosiaalisesti painottuvassa verkko-opetuksessa. (Tella ym. 2007, 216.)

Myös käyttäjät ja heidän tarpeensa tulee parhaiten huomioitua yhteissuunnittelun kautta, joka on aitoa yhteisöllisyyttä tukeva lähtökohta. Opiskelijoiden aktiivinen osallistuminen materiaalin suunnitteluun ja tuottamiseen antaa opittavasta sisällöstä paremman kokonaiskuvan ja saavuttaa syvemmän ymmärryksen. Samalla myös opiskelijoiden sosiaalinen kompetenssi kehittyy. Tulee kuitenkin huomioida, että verkko-opiskelu vaatii opiskelijoilta myös uudenlaista kulttuurista taitoa, mediataittoa, joka vaatii runsaasti harjoittelua. (Tella ym. 2007, 217-218.) Myös yhteissuunnittelun käytäntö eroaa eri kohderyhmissä; mitä nuoremmista opiskelijoista on kyse, sitä suurempi osa perussuunnittelutyöstä on opettajan vastuulla.



Vaikka opettajan rooli muuttuu verkkoon siirryttäessä, tulee muistaa, että pedagogisen ohjauksen tarve pikemminkin kasvaa kuin vähenee. (Tella 2007,218.) Oppimisympäristöä suunniteltaessa tuleekin siis huomioida riittävän ja yksilöllisen ohjauksen mahdollisuus.

Verkko-opetuksen suunnittelun keskeisenä periaatteena on myös kokemuksellisuuden ja elämyksellisyyden luominen, mikä toimii opetuksessa motivoivana ja aktivoivana tekijänä. Erityisen lupaavilta verkko-opetuksessa näyttävät ongelmalähtöiset strategia- ja roolipelit, joista voidaan löytää yhteisöllisyyden ja kokemuksellisuuden tuottamiseen liittyviä periaatteita. (Tella 2007, 216.) Juuri kokemuksellisen oppimisen keinoin voidaan tehokkaasti kehittää opiskelijan vuorovaikutustaitoja ja edistää sosiaalista oppimista (Juuti 1998, 129).

Kokemuksellista oppimista edustaa saksalaisen reformipedagogi Kurt Hahnin (1886-1974) kehittämä elämyspedagogiikka. Hahnin pedagogisena ideana oli, että oppiminen ja kasvaminen tapahtuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa heidän kohdatessaan haasteita uusissa olosuhteissa (Lehtonen 1998,7-12).

#### 4.4 Luovan kirjoittamisen verkko-opetus koulussa

Antti Joensuu ja Juha-Matti Latvala ovat tehneet tapaustutkimuksen prosessikirjoittamisen etäopetuksesta ja oppimisesta verkkopohjaisissa oppimisympäristöissä (2002). Kurssilla kirjoitettiin myös fiktiota. Selvityksen tulokset painottuvat verkko-oppimisympäristöille asetettaviin vaatimuksiin alakouluikäisten lasten näkökulmasta. Tärkeimpinä havaintoina tutkimuksessa ovat lasten lähtötason ja motivaation kartoittamisen tärkeys etukäteen ja se, että kirjoitustehtävien tuli olla havainnollisia ja liittyä lasten elämysmaailmaan. ( Joensuu ym. 2002, 104-107.)

Lukion verkkopohjaisista luovan kirjoittamisen toteutuksista ei ole tehty tutkimuksia mutta kurssitoteutuksia löysin Internetin avulla

useita. Tampereen Hervannan lukion luovan kirjoittamisen verkkokurssista, joka toteutettiin v. 2007 kymmenen opiskelijan voimin, toteaa kurssin opettaja Pirkko Turunen sivustolla *Verkko-opettajan nettiopas* seuraavaa:

”Kurssini *Luovan kirjoittamisen verkkokurssi* lähti vauhdikkaasti liikkeelle, kun sain mukaan oikean kirjailijan, jolta sai kysyä kaikkea kirjoittamiseen ja julkaisemiseen liittyvää. Koulun ulkopuolinen asiantuntija nosti tunnelmaa – tosin vain kirjoittamisen harrastajat olivat keskustelussa aktiivisia.

Luovan kirjoittamisen kurssilla olen parhaillaan vaiheessa, jossa kurssilaiset pitäisi saada ymmärtämään, että on tehtävien tekemisen aika. Olen lisännyt tehtävänantoihin palautuspäivämääriä ja yrittänyt kaikissa mahdollisissa väleissä motivoida tehtävien tekoon. Osa näyttää kuitenkin toimivan niin kuin normaaliopetuksessakin: tekstien kirjoittaminen aiotaan ilmeisesti jättää viimeisiin päiviin. Tästä on tulossa iso ongelma, sillä olen rakentanut harjoitukset niin, että kurssilaiset antavat palautetta toisilleen.

Palautteen antamista varten määräsin parit, mutta sekään ei toimi, koska kaikki eivät ole tehneet tekstejään. Nyt siirryin sellaiseen järjestelmään, että määrään palautteen antajat sitä mukaa kun tekstit valmistuvat. Tehtävänantoja saa miettiä näköjään todella paljon. Olen viilannut niitä koko kurssin ajan selveemmiksi. Onneksi rohkeasti kertovat, jos eivät ole ymmärtäneet. (<http://lukiot.tampere.fi/seututarjotin/vopas/index.php?sivu=116> 31.10.2008)

#### 4.5 Yhteisöllisyys verkkoroolipeissä

Koska yhteisöllisyys on tässä työssä keskeinen lähestymistapa luovan kirjoittamisen opetukseen, perustelen seuraavassa roolipelin käyttöä myös voimakkaasti yhteisöllisyyttä painottavana työmuotona.

Verkkoroolipelit (*engl.* Massively Multiplayer Online Roleplaying Game tai MMORPG) ovat eräs tietokonepelien alatyyppejä, jonka juuret ovat 1970–80 –luvulla syntyneissä tekstipohjaisissa verkkopeleissä. Peleissä ohjataan pelihahmoa virtuaalimaailmassa, jossa samaan aikaan saattaa seikkailla tuhansia muitakin pelaajia. Tavoitteena on usein pelimaailman tutkiminen ja pelihahmon kehittäminen erilaisten tehtävien avulla, mutta monille pelaajille sosiaalinen vuorovaikutus on pelien kantava voima. Monipelattavissa verkkoroolipeleissä on

arvioitu olevan maailmanlaajuisesti yhteensä lähes 16 miljoonaa pelaajaa (Lehtonen 2008,7).

Verkkoroolipelit ovat siis lähtökohtaisesti yhteisöllisiä. Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan sitä, että pelaajan on mahdollista pitää yhteyttä toisiin pelaajiin ja että pelaajan teot pelissä heijastuvat myös tietyllä tapaa muihin. Sklar ja Pollack (2000) sekä Ermi ym. (2004) ovat pohtineet yhteisöllisen roolipelaamisen hyötyjä muun muassa seuraavasti:

- Pelaaja voi kokeilla erilaisia lähestymistapoja ja asenteita, jotka poikkeavat täysin pelaajan henkilökohtaisista asenteista.
- Anonyymin naamion takaa pelaaja voi kokeilla monenlaisia rooleja, ja havaita toisten reaktiot omiin tekoihinsa. Pelaaja voi saada näin laaja-alaisemman näkemyksen eri tilanteisiin ja asioihin.
- Pelaaja voi haastaa yhteisössä muita pelaajia, jolloin pelin tarjoama haasteellisuus lisääntyy
- Pelaaja havaitsee välittömästi muiden reaktiot omiin tekoihinsa ja saa heiltä palautetta
- Verkossa pelaaja joutuu perustelemaan valintojaan ja tekojaan muille, mikä tukee kognitiivisesti oppimista.
- Yhteispelaaminen edesauttaa sosiaalisten taitojen kehittymistä

Ryhmäidentiteetin muotoutumista ja vahvistumista verkkoroolipelissä on tutkinut Miikka Lehtonen (2006). Lehtosen mukaan ryhmäidentiteetin kokemus pelissä lisää pelaamiskokemuksen mielekkyyttä ja että yhteisöllisyyden kokeminen, ryhmäidentiteetti, on verkkoroolipelin maailmassa rakenteeltaan samankaltainen kuin perinteisissä ryhmissä. (Lehtonen 40, 2008).

Tietoverkot oppimis- ja työympäristössä – tutkimusryhmän jäsenen, tutkija Marja Kankaanrannan mukaan yhdessä pelaaminen on lasten ja nuorten mielestä motivoivampaa, mielekkäämpää ja innostavampaa kuin yksin pelaaminen. Yhdessä pelaamisen ja yhteistoiminnallisten roolipelien on todettu tukevan oppilaiden aktiivista osallistumista, tehostavan työskentelyä, laajentavan ja monipuolistavan oppilaiden ajattelua ja vuorovaikutusta. (Kankaanranta 2007,79.)

Haluan taas tässä yhteydessä painottaa roolipelaamisen yhteyttä luovaan kirjoittamisprosessiin, sillä pelin tai leikin käsite voidaan siirtää myös kirjoittamiseen. Luovaa kirjoittamista onkin usein verrattu leikkiin. Vygotskyn (1978, 87-91) mukaan leikin ja kirjoittamisen ontologia on sama. Risto Niemi-Pynttäre toteaa jopa, että leikki on koko inhimillisen olemassaolon peruselementti (Niemi-Pynttäre 2007,230).

#### 4.6 Roolipelaaminen luovan kirjoittamisen verkko-opetuksessa

Roolipeliä ja roolileikkiä on käytetty kasvatuksessa 1970-luvulta lähtien lähinnä psykodraaman osa-alueena. Roolipelaamisen käyttö opetusmetodina on maamme kouluissa vielä suhteellisen harvinaista, mutta menetelmää sovelletaan varsin runsaasti vapaan sivistystyön järjestämässä sanataiteen opetuksessa. Oulun Nuku-keskuksessa järjestettiin vuonna 2006 pelikarnevaalit, jossa tutustuttiin muun muassa tarinankerrontapeleihin (<http://ludocraft.oulu.fi/pelikarnevaalit/>). Myös KAUK – projektissa (<http://www.geocities.com/kansista/index.htm>) on yhdistetty roolipelejä ja sanataidetta. (Ikonen 2008,41-43.)

Monesti roolipelin käyttämistä opetuksen välineenä sanelee motivaatiolähtökohta. Tämä ei kuitenkaan koskaan tulisi olla verkkoroolipelin käytön ainoa peruste. (Tella ym. 2007, 95.) Itse en myöskään käytä verkkoroolipelin keinoja työssäni vain opiskelumotivaation lisääjänä, vaan korostan roolipelaamiseen ja luovaan kirjoittamisprosessiin liittyviä yhteneväisyyksiä

Roolipelaamisen ytimenä on eläytyminen toiseen, fiktiiviseen henkilöön. Tällöin pelaajan oma minuus ikään kuin hetkeksi häviää ja tilalle astuu kuviteltu toiseus. Pelaavan henkilön kannalta tämä merkitsee uuden, vieraan näkökulman avautumista ja mahdollisuutta oman persoonan rajojen rikkomiseen. Risto Niemi-Pynttari (2007) toteaa verkkoroolipeliinkin kuuluvasta online-dialogista seuraavaa:

”Online- dialogeihin välittyy näin draamasta periytyviä keinoja hyödyntää puheen ja kirjoituksen eroa. Koska henkilöhahmo puhu itse, mutta ei ole täysin sama kuin kirjoittaja, niin siten niiden välille avautuu tietty ilmaisutila, monenlaiset roolien ja fiktiivisten hahmojen luomisen mahdollisuudet. Online-dialogeissa kirjoittaja itse esiintyy henkilöhahmona. Hän replikoi joko omana itsenään, tai omaksutun roolin mukaan. Tämän hahmon esittäminen perustuu enemmän improvisaatioon kuin distanssiin. Olisi kuitenkin virhe ajatella, että spontaanisuus merkitsisi itseilmaisua, ja että distanssin katoaminen johtaisi kirjoittajan itsensä paljastumiseen. Spontaanit roolit osoittavat päinvastoin sitä, että subjektiivista minuutta korostava ilmaisu on varsin rajallinen tapa kirjoittaa.” (Niemi-Pynttari 2007, 233-234).

Rooliin liittyy myös psykososiaalinen kehitysnäkökulma: Eriksonin (1950) psykososiaalisen kehityksen teoria pitää identiteettiä nuoruusiän kehityskriisin onnistuneena lopputuloksena. Onnistumisen edellytykset ovat paremmat silloin kun identiteettityö on aktiivista etsimistä ja nuori voi rauhassa kokeilla erilaisia rooleja ja minuuksia (Mustonen 2007,60). Sherry Turkle on tutkinut identiteettiä MUD -virtuaaliympäristöissä, joissa ihminen voi pelata erilaisina valitseminaan roolihahmoina juonellista tietokoneella pelattavaa roolipeliä. Hänen mukaansa ”tietokoneen näytöt ovat fantasioittemme uusi koti, sekä eroottisesti että älyllisesti”. Me siis me rakennamme virtuaaliympäristössämme omaa draamaamme, jossa ihminen voi olla itse ohjaaja, tuottaja ja tähtenä. Verkon myötä ihminen on ikään kuin vapautunu minuuksillaan leikkimiseen. MUD-tutkimuksen myötä Turkle on päätenyt pitämään erilaisia rooleja objekteina, joilla ajatellaan. Mahdollisuus kokeilla ja leikkiä virtuaalipeleissä tekee mahdolliseksi myös itselleen tärkeiden kysymysten työstämisen ja läpikäymisen. (Turkle 1997, 19–26,77–82, 255–269.)

Roolipelin voisi sanoa olevan jonkinlainen interaktiivinen, narratiivinen elämys, sillä pelaaja on usein mukana luomassa pelin fiktiivistä maailmaa ja tapahtumasarjoja. Särkijärvi ja Sotala huomauttavat, että roolipeleissä tärkeintä on roolin pelaaminen ja tarinan luominen (Särkijärvi & Sotala 2007, 11). Samaa eläytymiskykyä ja luomispotentiaalia tarvitsee myös luovan tekstin kirjoittaja. Kaisa Ikonen (2008) toteaa roolipelin ja sanataiteen yhtäläisyyksistä seuraavaa:

”Sanataide ja roolipeli palautuvat molemmat tarinaan. Roolipeli on yksi tarinankerronnan ja sanataiteen ilmaisumuoto, jolla voi olla paljon annettavaa sanataidekasvatukselle.(Ikonen 2008,42.)”

Verkkoroolipeli on osa digitaalista kulttuuria. Digitaalisuuteen pohjautuva visuaalisuus on viime vuosikymmenien kuluessa jatkuvasti sekä lisääntynyt että monimuotoistunut (Mäyrä 2007, 3).Vaikka nykyiset verkkoympäristöt mahdollistavatkin näyttävän ja toiminnallisen visuaalisuuden, sopii luovan kirjoittamisen opetukseen mielestäni parhaiten yksinkertainen, tekstuaalinen pelimuoto. Kun visuaaliset viestit eivät ole ohjaamassa tajuntaa, pystyy opiskelija paremmin käyttämään mielikuvitustaan ja luovuuttaan. Mediakulttuurin professori Mikko Lehtonen (2006) toteaa, että kuvallistunut kulttuuri hämärtää kielen ja kuvan rajat, sillä kuvien synnyttämät konnotaatiot ohjaavat vahvasti ihmisen ajattelua tiettyyn suuntaan<sup>1</sup>. Keskeisintä visuaalinen näyttävyyys ei myöskään ole verkko-opetuksen näkökulmasta, vaan tärkeämpää on pelillisyyden ymmärtäminen opetusta ohjaavana ajattelumallina (Tella ym. 2007,95).

Roolipelaamisen käyttö luovan kirjoittamisen opetuksessa lähestyy voimakkaasti draamakasvatuksen kenttää. Tapio Toivanen (2007) sanoo teoksessaan *Lentoon! Draama ja teatteri koulussa*, että draamatyötävät ja draamatarinat sopivat kirjallisuuden toiminnalliseen

---

<sup>1</sup> Luento 12.3.2006 Tampereen yliopiston tilaisuudessa  
”Tieteiden iltapäivä ja yö: Löydetty luovuus”

ja kokemukselliseen tutkimiseen eli kirjoittamiseen (Toivanen 2007, 11). Myös tarinoiden kertomisen hän nostaa tärkeäksi draamakasvatuksen lajiksi. (Toivanen 2007, 12).

Verkkoroolipelin käyttäminen luovan kirjoittamisen opetuksessa tarjoaa mielestäni parhaimmillaan katalyytin, jonka avulla kirjoittavan subjektin on helpompi omaksua *luovan kirjoittamisen kirjoittamisen olemukselliseen ymmärrykseen* liittyviä seikkoja, kuten esim. heittäytyä luovaan prosessiin roolin turvin, saavuttaa *flow*-tila ja rikkoa subjektin rajoja.

#### 4.7 Verkko ja roolipelit motivoimassa luovan kirjoittamisen opiskelua

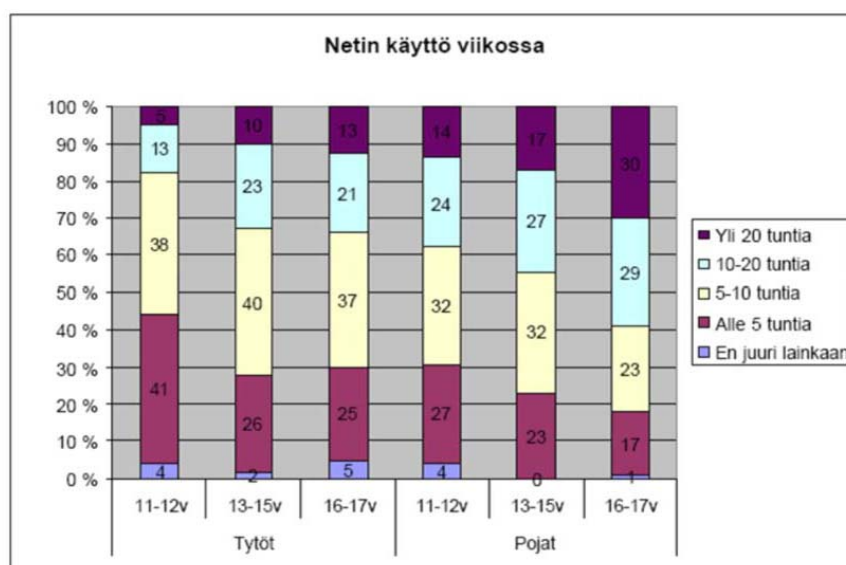
Aiemmin esittelemissäni Opetushallituksen tuottamissa raporteissa tuli selkeästi ilmi useiden opiskelijoiden, erityisesti poikien, negatiiviset ennakkokäsitykset kirjoittamisen opiskelua kohtaan. Koska luovan kirjoittamisen kurseja järjestetään usein valinnaisena lisäkurssina, on selvää, etteivät kursseille yleensä osallistu ne jotka pitävät kirjoittamista jo entuudestaan vastenmielisenä. Tästä seuraa, että ennakkoluulojen kumoaminen on jatkossakin vaikeaa, mikäli oppilasta ei saada edes houkuteltua osallistumaan kurssille.

Verkko-opiskeleminen saattaisi olla eräs mahdollisuus voittaa näitä esteitä. Se on joustava opiskelumuoto niin ajallisesti kuin paikallisestikin, jolloin opiskelijan on tuntea olevansa täysin itse vastuussa omasta opiskelustaan, ilman koulumaisen kontrollin tuntua. Jo perusopiskelusta poikkeava opiskeluympäristö saattaisi houkutella niitäkin opiskelijoita luovan kirjoittamisen pariin, jotka eivät sitä varsinaisesti harrasta. Myös ujut ja sosiaalisesti varautuneet opiskelijat saattaisivat kokea verkon kiinnostavaksi opiskeluympäristöksi. Shepherd ja Edelman ovatkin todenneet, että verkko voi tarjota tärkeän sosiaalisen tuen lähteen ja reaali maailmaa helpomman kontaktipaikan, eritoten niille, jotka muuten arastelevat kontaktin ottoa muihin ihmisiin. (Shepherd ym. 2005,5.)

Verkon käyttö on nykylukiolaisille tuttua. Heidi Pelkonen toteaa artikkelissaan, että verkko-opettajan kannattaakin hyödyntää opetusväyläänsä motivoidessaan oppilaita:

”Useimmat nuoret ovat tottuneita käyttämään Internetiä myös vapaa-ajallaan. He mailaavat, chattaavat, irkkaavat, googlettavat ja päivittävät blogejaan. Näitä samoja metodeja voivat verkko-opettajat hyödyntää kursseillaan”. (Pelkonen 2007,44.)

Taulukko 7. 11 – 17 –vuotiaiden netin käyttö viikossa



**Kuva 5** Nuorten viikoittainen netin käyttö (Tossavainen 2008, 14)

*Kielitaidon kirjo* – tutkimuksen mukaan lukion toisen luokan opiskelijoista lähes puolet kirjoittaa säännöllisesti Facebookin tyyppisiin tiloihin ja noin kolmasosa bloggaa. Poikien ja tyttöjen välinen ero näkyi siinä, että pojat kirjoittivat useammin Internetin keskustelufoorumeille, kun taas tytöt suosivat irc-galleriaa. Kyselyyn vastasi 1500 lukion toisen vuosikurssin opiskelijaa. (HS 9.3.2009.)

Toisaalta, vaikka nuoret ovat arkielämässään tottuneet käyttämään tietoverkkoja vuorovaikutukselliseen toimintaan, he eivät välttämättä kuitenkaan ole valmiita soveltamaan näitä välineitä samassa määrin muodollisessa kouluopetuksessa. Epämuodollisissa



verkkoympäristöissä vuorovaikutuksen mahdollisuudet ovat täysin toisenlaiset. Ensinnäkin nuoret toimivat näissä ympäristöissä tarvelähtöisesti, eivätkä suoritusmerkinnän toivossa. Toiseksi motivaatiota nostaa se, että verkkosivustojen ympärille muodostuneisiin yhteisöihin kuuluu yleensä huomattava määrä aiheesta kiinnostuneita käyttäjiä. (Haataja & Perttula 2004, 5). Näin ollen opiskelijoita motivoivan ja aktiivisuuteen pyrkivän verkkooppimisympäristön pitäisi ainakin jollakin tavalla viestiä epämuodollisuutta.

Peppi Taalas toteaaakin artikkelissaan *Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio – kielenopetuksenmuuttuvat mediamaiset*, että myös verkko-opetusta tulisi kehittää ja monipuolistaa. Eräs keino tähän on nuorten mediataitojen ja luontaisten kiinnostusten kohteiden tuominen lähemmäs muodollista oppimista. Taalas näkee verkkoroolipelin eräänä tällaisena keinona (Taalas 2007, 424-426).

Pelastakaa lapset ry. vuosittain toteuttaman *Lapsen ääni-* kyselyn mukaan erityisesti poikien netinkäyttöä värittää pelaaminen (Tossavainen 2008, 14). Pelaamisen keskeinen syy on usein sosiaalinen vuorovaikutus (Lehtonen 2008,2). Pelaamisen pariin hakeudutaan vapaaehtoisesti, sillä se koetaan positiiviseksi ja motivoivaksi toiminnaksi. Itsemääräämisteorian mukaan aktiivisen yksilön valinnanvaraista toimintaa ohjaavat motiivit tuntee itsensä autonomiseksi ja päteväksi. Saman teorian kolmas päämotiivi on yhteenkuuluvuus muiden kanssa, joka toteutuessaan kohottaa yhä pelaajan motivaatiota ja hyvinvointia. (Lehtonen 2008,4.)

Roolipelaamisen hyödyntämistä verkko-opetuksessa voi tarkastella myös ns. *eduntainmet* – näkökulmasta, jota Sari Walldenin (2003) kuvaa seuraavasti:

”*Eduntainment* tarkoittaa opetusjärjestelyjä tai oppimateriaalia, jossa yhdistyy oppijan elämään kiinnittyvä, ajankohtainen ja häntä motivoiva aines sekä opetettava aines. ”

Roolipelaamisen keinojen käyttäminen opetuksessa liittyy siis oleellisesti siihen, että opetustilanteesta pyritään luomaan positiivinen. Waldenin mukaan miellyttävä oppimistilannekokemus voi syntyä juuri viihdyttävästä ja mielenkiintoisesta opetussisällöstä. Tällainen kokemus parantaa oppilaan motivaatiota ja metakognitiivisia taitoja. (Wallden 2003)

#### 4.8 Moodle verkko-oppimisympäristönä

Moodle on käyttäjälle ilmainen ohjelmisto, jonka avulla voidaan julkaista valmiita kursseja ja sivustoja Internetissä. Oppimisympäristö on saanut alkunsa Australiassa Martin Dougiamasin toimesta, joka teki tohtorinväitöstyönsä ohessa oppimisympäristön, jonka tahtoi antaa muidenkin käyttöön. Moodle on avoin, jatkuvasti kehittyvä oppimisympäristö, jonka kehitystyöstä vastaavat ympäri maailman. Moodlen tarkoituksena on tukea aktiivista tiedon etsimistä ja yhteistoiminnallisuutta oppimisessa. (www.moodle.fi 1.11.2008.)

”Verkossa tapahtuvaa vuorovaikutusta tukemassa Moodlella on työkaluina *keskustelualue* eli *Foorumi*, *Chat* reaaliaikaiseen keskusteluun tallennusmahdollisuudella sekä *vuoropuhelu* kahden tai useamman käyttäjän kahdenkeskiseen viestintään. Moodleen voidaan tuoda aineistoa joko ympäristön ulkopuolelta tai aineisto voidaan laatia ympäristön sisällä Moodlen omalla HTML - editorilla. Moodle tukee ympäristön ulkopuolelta tuotavia kaikkia yleisimpiä tiedostomuotoja. (www.moodle.fi 1.11.2008.)”

Opettajalle Moodlen kurssinäkökulma on muokattavissa erilaisten sivupohjien avulla, joita tällä hetkellä on viikko-, aihe- ja keskustelunäkökulma. Opettaja voi hallinnoida opiskelijanäkymää piilottamalla tai näyttämällä haluamansa objektit ja tiedostot. Lisäksi opettajalla on mahdollisuus hallinnoida kurssin muita opettajia ja opiskelijoita. (www.moodle.fi 1.11.2008).

Moodlesta löytyy myös työkalut opiskelijan seurantaan ja arviointiin. Arviointi voidaan tehdä joko numeerisesti tai sanallisesti valmiita arvosanoja tai avointa palaute-mahdollisuutta käyttäen. Opettaja voi luoda myös valmiita arvosteluasteikkoja kurssikohtaisesti käytettäväksi. Opiskelijan seuranta varten opettajalla on työkalu kurssin tapahtumien seurantaan tai yksittäisen opiskelijan seurantaan. (www.moodle.fi 1.11.2008).

Itse valitsin Moodlen verkkokurssini alustaratkaisuksi lähinnä sen selkeyden ja helppokäyttöisyyden vuoksi. Lisäksi Moodlen tarjoama opiskelijan vaivaton vuorovaikutus sekä ohjaavan opettajan että muiden kurssilaisten kanssa on ehdoton edellytys suunniteltaessa yhteisöllisyyteen perustuvaa verkkokurssia. Opiskelijoiden aktiivisuuden seurantomahdollisuus on tässä tapauksessa myös itselleni tärkeä, sillä kurssin jatkokehittelyn kannalta aktiivisuus on tärkeä mittari tehtävien onnistuneelle suunnittelulle. Mikään täydellinen ratkaisu Moodle ei kuitenkaan ole, varsinkaan silloin, jos tarkoituksena olisi käyttää samaa kurssia eri koulujen Moodle-ympäristöissä, sillä kurssin kopioiminen Moodlesta toiseen ei ole mahdollista.

Jäin myös kaipaamaan opiskelija-roolilla kirjautuvan opiskelijan mahdollisuutta julkaista tiedostoja kaikkien näkyville. Suurimman ongelman aiheutti se, että nimimerkillä kirjautuminen ei ole Moodlella oletustoiminto, vaan nimimerkkejä varten täytyy tehdä kurssilaisille täysin omat käyttäjätunnukset, jotka poistetaan järjestelmästä kurssin päätyttyä. Jos kursseja on useita, työllistää tämä jonkin verran koulun tietohallintoa. *Wiki*-toiminto tarjoaa Moodlella todellisen mahdollisuuden yhteisölliseen kirjoittamiseen. *Wiki* tarkoittaa yhteisöllisesti muokattavaa sivustoa, jolloin yhteisiä dokumentteja on helppo suunnitella ja tuottaa.

Teknisestä näkökulmasta katsoen, Moodlen, kuten muidenkin avoimien ja ilmaisten järjestelmien ongelmana, on usein

järjestäytymätön ja usein riittämätön tuki ongelmatilanteissa (www.moodle.fi 1.11.2008). Koulukontekstissa järjestelmäongelmat saattavat pahimmassa tapauksessa estää koko kurssin järjestämisen, tai ainakin ne hidastavat ja vaikeuttavat kurssin työskentelyä.

## 5 YHTEISÖLLISYYS

### 5.1 Yhteisöllisyys verkkokurssin lähestymistapana

Hypoteesinani olen esittänyt, että yhteisöllisyys tukee luovan kirjoittamisen olemuksellisen ymmärryksen opetusta. Tätä väitettä havainnollistamaan olen luonut kaavion, joka avaa hypoteesia yhteisöllisyydestä luovan kirjoittamisen opetuksen lähestymistapana, opetettaessa *kirjoittamisen olemuksellista ymmärrystä* lukiolaisille (ks. liite 1). Seuraavassa pohdin tarkemmin yhteisöllisyyden filosofista taustaa ja sen yhteyttä kirjoittamisen ontologiaan.

### 5.2 Yhteisöllisyyden filosofista taustaa

Yhteisöllisyys on olevaisuuden perustila ja siten luonnollinen ihmisenä olemisen ja maailmassa toimimisen tila. On oikeastaan outoa, että nykyaikainen länsimainen yhteiskunta on yhä rakennettu kartesiolaisen subjekti-objekti dikotomian varaan, jossa arvostamme korkealle yksittäisen subjektin tai egon erillistä toimintaa ja luovuutta. Heideggerin mukaan tällainen käsitys maailmasta on selkeästi virheellinen. Hänen mukaansa ihminen ei edes ole subjekti tai ego, vaan ns. täällä olemisen, *Dasein*. Se voidaan ymmärtää pikemminkin jatkuvaksi aktiviteetiksi ja erilaisten aktiviteettien kautta muiden olevaisiin suhteissa olevaksi jatkumoksi kuin määriteltävissä olevaksi selkeärajaiseksi subjektiksi tai sisäiseksi minuudeksi. Subjekti ja ego ovat siis representaatioita. Täällä olemisen luonne tulee siis ymmärtää lähinnä ”verbaalisena” eikä substantiivinomaisena: se on siis jatkuvaa toteutumista, ei valmiina kokonaisuutena eksistoinista. (Haapala 2000,125.)

Heideggerille *Dasein* on aina kanssaolemista *Mitsein*, jossa olevat luovat yhteisiä horisontteja, avaavat yhdessä totuutta ja elämismaailmaa. Heideggerin mukaan inhimillinen olemassaolo on ensi hetkestä alkaen maailmassa-olemista muiden kanssa, kanssaolemista. Toisten maailmansisäinen olemisen sinänsä on

kansatäälläoloa. Toiset ovat niitä, joiden joukossa ja "kanssa" ollaan maailman sisällä. Täälläolon olemisymmärrykseen kuuluu Heideggerin mukaan jo lähtökohtaisesti ymmärrys toisista. Tämä ymmärtäminen ei ole, kuten ei ymmärtäminen yleensäkään, mitään tietämisestä nousevaa tietoa, vaan "alkuperäinen eksistentiaalinen olemistapa, joka vasta mahdollistaa tietämisen ja tiedon". "Maailma on aina jo se, minkä minä jaan muiden kanssa." Ensisijaisesti täälläolo kohtaa toiset ja löytää "itsensä" ympäristöllisesti käsilläolevasta, josta yhdessä huolehditaan samalla toisista huolehtien. (Jalava 2000.)

Yhteisöllisyys saa Heideggerin ajattelussa myös individualistisen ulottuvuuden: ihmisen subjektiivisuus voi siis eksistentoitua paradoksaalisesti vain kanssaolemisen kautta. Juuri huoli *Sorge* tekee olemassaolosta jatkuvaa aktiviteettiä mutta toisaalta se myös antaa elämälle mielekkyyden ja toiminnalle suunnan. Huoli perustuu ykseyden kokemukseen: tuntiessaan olevansa lähtökohtaisesti yhtä muiden kanssa ihminen toimii näiden hyväksi, ei toisia vastaan. (Haapala 2007, 157.)

Ihmisen oleminen on aina kuolemaa kohti olemista. Kuolema, olemattomuus, tekee olemiselle rajan, jonka puitteissa oleminen saa mielensä. Ihmisen ollessa "langennut" (*verfallen*) arkipäivän askareisiin ja puuhiin, jutellessaan toisten ihmisten kanssa, on ihminen ottanut kenen tahansa *das Manin* roolin. Tämä "kuka tahansa" on kansatäälläoloa, *Mitseinia* eli ihmisen sosiaalisuutta ja välttämätöntä kanssakäymistä. Tätä olemisen tapaa Heidegger kuvaa käsitteellä "epävarsinainen" vastakohtana "varsinaiselle", autenttiselle olemiselle. Tässä epävarsinaisuuden tilassa ihminen ei enää omista itseään. Kenen-tahansa, *das Manin*, syntyminen perustuu sille, että sivuutamme kysymyksen omasta olemisestamme, olemisemme omalaatuisuuden. *Das Manin* tilassa otamme itseemme etäisyyttä, ja kadotamme sen. Kohtelemme omaa olemistamme kuin se olisi esillä tai käsilläoleva; jokin niistä olevista jotka näyttäytyvät kokemuksessamme. Epävarsinaisuus viriää erityisesti silloin, kun

ymmärrämme itsemme kartesiolaisiksi minuuksiksi ja elämme siten, että katsomme koko ajan olkapäämme yli ja vertailemme omia ”minuuksiamme” toisten minuuksiin. Heideggerin mukaan kuka tahansa opettaa meidät lähestymään kaikkea tuttua ja turvallisenä. Ihmisen olemiseen liittyy vahvasti vieraus. Vieraus voidaan tässä käsittää oleminen jatkuvaksi muutokseksi, ihmisen olemisen perustattomuudeksi. *Das Manin* oleminen kuitenkin peittää tämän vierauden, ja siten kuolemaa kohti olemisen. (Steiner 1997, 93-118.) Näin Heidegger siis paradoksaalisesti kanssatäälläolon myös negatiivisesti; eksistenssimme ei muodostu omilla ehdoillamme, vaan suhteessa toisiin ja heidän ehdoillaan.

Jean-Luc Nancy jatkaa Heideggerin ajatusta ja sanoo, että ihmisen oleminen kuolemaa kohti olemisena on yhteisöllisyyden perusta. Nancy puhuu olemisen tavoista, eli yhteisessä ja singulaarisessa olemisesta. (Nancy 1991, 10-15.) Singulaarisen eksistoida on hänen mukaansa asettautumista yhteiseen, ja vain tämä yhteinen oleminen tekee mahdolliseksi yksityisen, erillään olemisen. (Niemi-Pynttäri 2007, 336). Yhteisö ontologisella tasolla voidaan siis nähdä välttämättömyytenä, jotta yksilön oleminen mahdollistuu.

Yhteisön perusta ei Nancyn mukaan ole heideggerilaiseen tapaan kuitenkaan toiminnassa, vaan jakamisessa eli osallistumisessa. Nancyn ajattelusta poikkeavat subjektikeskeiset teoriat olettavat yhteisön joksikin, joka koostuu yksilöistä, jotka päättävät toimia yhteistyössä. Sen seurauksena yhteisön oleminen peittyy ja jää toisarvoiseksi. Nancyn, kuten Heideggerinkin ajattelussa nousee kuitenkin itse oleminen keskiöön, passiivisena kuulumisena ja osallisuutena. Yhteinen oleminen ei ole siis ole sama asia kuin kommunikaatio, sosiaalinen seurallisuus tai ideologinen hegemonia. Tälle olemisen tavalle Nancy on kehittänyt termin *être-encommun* (being-in-common), joka on käännetty suomeksi ilmaisulla ”yhteinen oleminen”. (Niemi-Pynttäri 2007, 336-337).

Maurice Blanchot tarjoaa Nancyn ajattelulle vastineen teoksessa *La communauté inavouable* (1983). Teos on suomennettu nimellä *Tunnustamaton yhteisö* (2004). Blanchot'n mukaan Nancyn korostama toimeton yhteisö pikemminkin tähdentää salaisuutta ja korostaa yhteisön mahdottomuutta. Hänen mielestään ihanteellisen yhteisön olemus on jo sellainen, että siihen kuulumisen tunnustaessaan tulee jo rikkoneeksi sitä määritteleviä käsitteitä. (Blanchot 2004, 8-9.)

Miten Blanchot'lle sitten yhteisöllisyys ylipäättään on mahdollista?

Katseen merkityksestä Maurice Blanchot'n tuotannossa 2007 väitellyt Outi Alanko-Kahiluoto toteaa, että Blanchot'n mukaan yhteisön problematiikassa onkin viime kädessä kyse minän suhteesta toiseen. Hänen mukaansa Blanchot esittää, ettei minän mahdollisuutta olla erillinen yksilö kyseenalaista suinkaan oma äärellisyyteni, eli Heideggerin mukaan olemiseni "kohti kuolemaa", vaan pikemminkin toisen kuolema, "läsnäoloni toiselle tämän kuollessa pois. Blanchot'lle toisen kuoleman on yhteisökokemuksen perustava ja äärimmäinen muoto. Vasta toisen kuoleman aiheuttama turvallisuuden tunteen pirstoutuminen synnyttää tietoisuuden siitä, että "mitä ajattelen, en ajattele yksin". Tietoisuuden synty on näin ollen oivalluksessa, ettemme ole erillisiä tietoisuuksia vaan aina jo suhteessa toiseen. (Alanko 2004.)

Yhteisö ei siis pelasta meitä yksinäisyydeltä tai kuolemalta. Yhteisö on Blanchot'n mukaan aina kuolevien yhteisö, sillä vasta oivallus toisen poismenon mahdollisuudesta perustaa yhteisön. Myös yksinäisyyden kokeminen, kokemus toisen puuttumisesta, edellyttävät yhteisyyden ja yhteisön mielikuvaa. Äärellisyydestä alkunsa saava yhteisö on kuitenkin yhteisö vailla perustaa ja varmuuden suojamuuria. Kuolevien yhteisö on myös "yhteisötön yhteisö", koska viime kädessä itse kuoleminen kokemus ei ole jaettavissa. Toisin kuin rodun, veren, sukulaisuuden tai uskonnon varaan perustetut yhteisöt, kuolevien yhteisö ei myöskään ole rajattu yhteisö: sillä ei ole



salaisuutta, jota sen jäsenten olisi mahdollista tunnustaa, ja joka liittäisi yhteisön jäsenet toistensa yhteyteen. Yhteisöttömien yhteisön" paradoksaalisuutta on kuitenkin se, ettei yhteisöä olisi olemassa, ellei kuolema olisi meille kaikille yhteinen kuolema, jonka hetkeä emme kuitenkaan voi koskaan jakaa. (Alanko 2004.) Kuoleman voisi tässä yhteydessä käsittää ehkä myös tietyn elämänjakson päättymisenä, pienenä kuolemana, jossa ihmisen on astuttava uuteen ja tuntemattomaan tulevaisuuteen. Tällöin myös nuoruuden ja aikuisuuden raja voisi olla tällainen lähestyvän kuoleman olotila, jossa yhteisöllisyyden merkitys korostuu.

### 5.3 Kirjoittamisen ontologinen yhteisöllisyys

Heidegger ei nähnyt taidetta ja sen tekemistä erillisenä esteettisenä alueena, vaan se on osa hänen fenomenologiakäsitystään. Lähtökohtaisesti ihmisen oleminen on siis *maailmassa-olemista* muiden kanssa. Taiteen tekijänä ihminen kuuluu myös johonkin ympäristöön, tiettyyn maailmaan, jota voidaan kutsua taidemaailmaksi. Terminä *taidemaailma* ” *art world*” palautuu Arthur C. Danton artikkeliin vuodelta 1964, josta Arto Haapala yhdistää sen Heideggerin *elämismaailman* ajatukseen. (Haapala 2000, 152-153.) Näin ollen taidemaailma voidaan siis nähdä eräänlaisena analogiana elämismaailmalle, mikrokosmoksena, jossa toteutuvat samat periaatteet kuin maailmassa-olemisessä ylipäätään. Kanssaolemisen yhteisöllinen perusta koskee siis myös taidemaailmaa ja sanataidetta sen osa-alueena.

Vaikka nuoria luovan kirjoittamisen opiskelijoita ei voida pitää varsinaisina taidemaailmassa toimijoina, on fiktion kirjoittaminen aina taiteen tekemistä riippumatta siitä kuka sitä tekee. Nuorten kohdalla taidemaailman voisi korvata sanalla *nuorten elämismaailma*, joka viittaa vertaisuuhteisiin, mediaan ja muihin arkielämän toimintaympäristöihin. Tässä nuorten elämismaailmassa luova kirjoittaminen taiteen tekemisenä tarjoaa väylän autenttiseen maailmasuhteen tavoitteluun.

## 6 LUOVAN KIRJOITTAMISEN OLEMUKSELLINEN YMMÄRRYS

### 6.1 Luovan kirjoittamisen olemuksellisen ymmärryksen hypoteesit

Heideggerin filosofia ei tunne erillistä subjektien ja objektien maailmaa, vaan kaikki on yhtäläistä täälläolemista, *Daseinia*. Tämän ajattelun pohjalta luovan kirjoittaminenkin olisi vain eräs täällä-olemisen muoto. Tätä erityistä olemisen tapaa voidaan pyrkiä ymmärtämään tarkastelemalla joitakin sellaisia seikkoja, joiden voidaan nähdä toteutuvan luovan kirjoittamisen *Daseinissa*. Näitä hypoteesinomaisia seikkoja olen koonnut *luovan kirjoittamisen olemuksellinen ymmärrys*-termin alle.

Luovan kirjoittamisen opetus lähtee usein yksinkertaisista säännöistä. Yleispätevistä ja näennäisesti oivallisista teoriasäännöistä ei välttämättä ole aloitteleville kirjoittajille hyötyä; teksti ei virtaa, kirjoituksesta tulee negatiivista palautetta ja tekijä pitää itseään huonona kirjoittajana, päättäen vankasti välttää jatkossa samaa epämukavaa kokemusta. Luovasta kirjoittamisesta on saattanut tulla suoranainen uhka kirjoittajan identiteetille.

Mitä jos unohtaisimmekin hetkeksi mekaanisen sääntökokoelman ja pyrkisimme tarjoamaan kirjoittamisen opiskelijalle innostavan ja myönteisen kokemuksen, jossa hän saisi aavistuksen siitä *flow*-kokemuksesta, joka parhaiten motivoi myös ammattikirjoittajia? Toisaalta meidän tulisi myös perehdyttää aloitteleva kirjoittaja luovan työn toiseen puoleen, eli siihen kun kirjoittaminen ei suju. Varsinkin aloittelijan olisi tärkeä ymmärtää kirjoitusprosessin luonne ja tuntea luovaa kirjoittamista ohjaavia lainalaisuuksia. Ehkäpä vasta tämä jälkeen voimme tarjota hänelle mekaanisia ohjeita, joita hän voi noudattaa omassa luovassa prosessissaan harkintansa mukaisesti. Kun kirjoittajaidentiteetti on saanut rauhassa kypsyä, lienee myös mahdollista arvioida kirjoittajan synnyttämää tekstiä?

Oman kirjoitusprosessin ymmärtämistä kirjoittamisen peruslähtökohtana painottaa muun muassa Linda Flower (1989) teoksessaan *Problem solving strategies for writers*. Samoin Mike Sharples (1999) toteaa, että jos kirjoittamisen kykyä haluaa kehittää, on erittäin tärkeää ensin sisäistää miten kirjoittaminen tapahtuu eli mikä sen olemus on (Sharples 1999, 12). Tämä tarkoittaa sitä, että luovan kirjoittamisen opetusta ei voisi aloittaa kirjoittamisen sääntöjen opiskelusta, vaan oppilas tulisi ensin johdattaa omakohtaisesti sisäistämään mitä kirjoittaminen ja luovuus ovat - sillä näistä kahdesta elementistä luova kirjoittaminen koostuu. *Luovan kirjoittamisen olemuksellinen ymmärrys* on mielestäni peruslähtökohta sisäisesti motivoituneelle luovalle kirjoittajalle, jolle on mahdollista lähteä opettamaan kirjoittamisen seuraava askelta eli sitä miten kirjoittaa. Kari Uusikylä on positiivisesti todennut, että myös luovuutta voi opettaa ja koulu voi vaikuttaa toimintatapoihin, jotka edistävät luovuuden syntymistä (Uusikylä 2002, 50).

Seuraavissa kohdissa käsittelen hypoteesejani yleisesti teoreettisesta näkökulmasta. Sitä kuinka *luovan kirjoittamisen olemuksellisen ymmärryksen hypoteesit* toimivat kurssisuunnitelmani pohjana, selostan tarkemmin luvussa 7.

## 6.2 Kirjoittaminen olemisena syklisessä prosessissa

Nora Värren (2001) mukaan kirjoitusprosessi kirjoittamisen taidon opetuksen kulmakiviä ja vasta oman prosessin tarkkailu antaa mahdollisuuden kehittää työmenetelmiään (Värre 2001,150 ). Kirjoittamisen syklistä prosessiolemusta voidaan havainnollistaa *matka*-metaforan avulla, kuten Mike Sharples on havainnollisesti kuvannut kirjoittamisen luovaa suunnitteluprosessia (Sharples 1999, 42).Kun subjekti aloittaa luovan kirjoittamisen, hän astuu sananmukaisesti sisälle luovaan prosessiin, jossa matka etenee oman logiikkansa mukaisesti. Matkaa tehdään vaihe kerrallaan, mutta ilman lukkoon lyötyjä ennakkosuunnitelmia. Sharples toteaaakin, että

kirjoittamisen suunnitelma on selkeästi joustavampi kuin monessa muussa luovassa työssä (Sharples 1999, 74).

Päämäärä on toki hyvä olla selvillä ja ehkä muutama välietappikin, mutta muutoin matka kulkee omia, ennalta tuntemattomia reittejään. On hyvä ymmärtää, että matka ei yleensä kulje suorinta reittiä A:sta B:hen, vaan välillä saatetaan palata taaksepäin ja jatkaa sieltä toista reittiä eteenpäin. Usein koko reitti joudutaan kulkemaan uudelleen päätyen uuteen päämäärään.<sup>2</sup>

Kirjoittamisprosessin kulkua ohjaavat erilaiset rajoitteet, jotka Mike Sharples näkee positiivisina keinoina kohdentaa kirjoittajan huomiota ja kanavoida hänen mentaalisia resurssejaan (Sharples 1999, 6). Koska kirjoittaminen on jatkuvaa valintojen tekemistä, on siis hyvä, että rajoitteet (alussa mm. aihe, genre, konteksti, kieli jne.) vähentävät sitä joukkoa, josta valintoja on tehtävä. Kirjoitusprosessi itsessään tuottaa aiemmin kirjoitetun tekstin, tekstin muokaamisen tai ideoinnin avulla jatkuvasti uusia rajoitteita, joiden avulla kirjoittaja pystyy suunnistamaan. Kirjoittajan olisi hyvä oppia tietoisesti käyttämään rajoitteita hyväkseen, jolloin hän välttyisi tietoisuuden *etropialta*, joka muuttaa psyykkisen energian hajanaiseksi ja tehottomaksi. Csíkszentmihályin kuvaava tapahtumaa siten, että liian suuri valintojen runsaus aiheuttaa ihmisessä ristiriitatilanteen, joka muuttuu *flow*-kokemuksen vastakokemukseksi eli *entropiaksi*. (Csíkszentmihályin 2005, 64).

Silti kirjoitusprosessin luonteeseen kuuluu, että toisinaan eteneminen sujuu kuin lentäen mutta joinakin päivinä matkan teko on tuskallisen hidasta. Tämän vuoksi kirjoittajan olisikin opeteltava joitakin metodeja, joilla kirjoittaminen olisi mahdollista uudelleen. Linda Flower (1989, 10) näkee nämä keinot kirjoittamisen

---

<sup>2</sup> Tämä kuvastaa juuri kirjoittamisen syklistä prosessiolemusta, jota olen kuvannut kohdassa 3.1.

ongelmanratkaisustrategioina, joita jokaisella kirjoittajalla pitäisi olla useita käytössään jokaiseen kirjoittamisen eri vaiheeseen. Mielestäni on erittäin tärkeää, että kirjoittaja oppii hyväksymään hitaat vaiheet prosessiin kuuluvana elementtinä, jolloin hän ei keskeytä kirjoittamista ensimmäisten vaikeuksien ilmetessä, vaan jaksaa odottaa myös yhtä varmasti tulevaa etenemisen tilaa.

Yhteisöllisyys voidaan nähdä kirjoittamisen matka-metaforassa turvallisenä ryhmämatkustamisena. Kaikilla osallistujilla on sama päämäärä, jonka eteen on mahdollista ponnistella yhdessä. Ryhmässä moninaistuvat ja rikastuvat niin näkökulmat kuin ongelmanratkaisustrategiatkin. Ajoittain koko ryhmä voi saavuttaa yhteisen, hetkellisen huippukokemuksen eli *flow*:n. Tämän kautta on mahdollista ymmärtää, että tärkeintä ei sittenkään ole perille pääseminen, vaan itse matka - kirjoittamisen prosessi. Yhteisöllinen *flow* ei tosin synny automaattisesti, vaan hyvä ryhmähenki ja sen ylläpitäminen on innostavan ja mutkattomasti toimivan ryhmän edellytys. Kirjoittajaryhmässä on pitkälti ohjaajan vastuulla luoda ja ylläpitää ryhmän sisäistä henkeä. Roolipeli on tässä eräs varteenotettava keino, jota onkin menestyksellisesti käytetty yhteishengen nostattamisessa. (Ikonen 2008, 40.)

### 6.3 Luovaan prosessiin heittäytyminen

Luovan kirjoittamisen prosessiin heittäytyminen on hyppy tuntemattomaan, joka vaatii luottamusta ja uskallusta. Csíkszentmihályin on todennut, että luovuusprosessi, jossa pyritään saavuttamaan *flow*-kokemus, vaatii täydellistä heittäytymistä ja keskittymistä asiaan (Csíkszentmihályin 2005, 94). Luovan kirjoittamisen opettaja onkin vaikean tehtävän edessä; kuinka saada kaikki oppilaat hyppäämään luovuuden virtaan? Opettaja ei voi ketään sinne heittää, vaan jokaisen on tehtävä hyppy itse. Kari Uusikylän mukaan opettaja voi kuitenkin auttaa oppilasta luomalla vapaan,

kannustavan ja jännityksettömän ilmapiirin, jossa ei ole pelkoa kriittisestä arvioinnista (Uusikylä 2002, 50-52).

#### 6.4 Flow kirjoittajan palkintona ja sisäisenä motivoijana

Sisäisesti motivoitunut käyttäytyminen tapahtuu puhtaasti siitä riemusta ja tyydytyksestä, jonka toiminta itsessään tuottaa. Kun yksilö on sisäisesti motivoitunut, hän ryhtyy vapaaehtoisesti tähän toimintaan, ilman mitään ulkoista motivointitekijää kuten palkkiota tai pakotetta (Byman 2002, 28).

Mike Sharplesin mukaan suurin osa ammattikirjoittajista on sisäisesti motivoituneita puhtaasti kirjallisen prosessin aiheuttaman mielihyvän vuoksi, eivät niinkään valmiin tuotoksen takia.(Sharples 1999, 125). Kirjoittaminen itsessään siis aiheuttaa mielihyvää tuottavan *flow*-kokemuksen, joka saa kirjoittajat jatkamaan kirjoittamista. *Flow*-kokemukselle on kuitenkin heittäytymisen lisäksi useita ehtoja, joita olen kuvannut kohdassa 2.1

Yhteisöllinen verkko-opetus voidaan suunnitella siten, että *flow*:n kokemisen ehdot yksilötasolla täyttyvät ja opiskelija kirjoittamisesta miellyttävän kokemuksen ja motivoituu sisäisesti kirjoittamiseen. Ongelmana kouluopetuksessa on lähinnä se, että osallistujan aktiivisuutta ei saisi säännellä ulkoiset motivaatioseikat eli opintosuorituksen saaminen kurssista. Metsämuuronen (1995) toteaa, että ulkoinen motivointi saattaa heikentää sisäistä motivaatiota. Ihannetapauksessa ulkoistenkin motiivien kannustama toiminta saattaa kuitenkin herättää mielenkiinnon ja muuttua sisäisesti motivoituneeksi. (Metsämuuronen 1995, 10-12). Käsittelen myöhemmin sitä, kuinka olen ottanut huomioon *flow*:n edellytykset kurssini suunnittelussa.

## 6.5 Luova prosessi subjektin rajojen rikkomisena

Luovan ihmisen tuntomerkkinä on etääntyminen tavanomaisista ajatusradoista ja omien subjektiivisten rajojen rikkomisen (Uusikylä 2002, 45). Vaikka oman egonsa rajat pystyisikin leikin myötä hetkeksi rikkomaan, voi *flow*:n kokemisen esteeksi muodostua liika itsensä tarkkailu tai itsekeskeisyys. Csikszentmihalyin mukaan itsestään tietoinen henkilö ei kykene hallitsemaan psyykkistä energiaansa niin paljon, että pääsisi helposti *flow*-kokemukseen (Csikszentmihalyi 2005, 132).

Myös Gadamer kumoaa subjektikeskeisen leikin teorian ja osoittaa, kuinka olennainen osa leikillisyyttä on subjektista irrottautuminen. (Gadamer 2005, 50-55). Niemi-Pynttärin mukaan kirjoittava leikkijä ei siis pelkästään ilmaise itseään, vaan hän voi tuoda vapaasti ilmi myös jotain, mikä ei liity häneen (Niemi-Pynttari 2007,49).

Kun ihmiseltä katoaa tunne, että hän on erillinen ”itse”, ympäröivästä maailmasta erottuva, kokee hänen sulautuvansa osaksi kaikkea olevaista. Itsen unohtamista tukee vahvasti kollektiivinen tekeminen, jossa toiminnalla yhteinen päämäärä. *Flow*-kokemuksessa tapahtuva itsen katoamisen jälkeen ihminen tuntee identiteettinsä paradoksaalisesti vahvistuneen. Näin *flow*-kokemus on myös rakentamassa vahvempaa identiteettiä. (Csikszentmihályin 2005, 100-105.) Tämä on mielestäni seikka, joka on huomioitava eritoten silloin, kun opetusryhmä koostuu juuri identiteettiään rakentavista nuorista.

Kuinka leikillisyyttä subjektin rajojen rikkojana voitaisiin luovan kirjoittamisen opetuksessa sitten lisätä? Koska leikki rinnastuu vahvasti peliin, nostaisin taas tässä yhteydessä esille roolipelin mahdollisuudet leikillisyyttä voimistavana tekijänä. Kaisa Ikonen mukaan roolipelaaminen onkin varsin lähellä leikin määritelmää ja leikinomaisuuden vastustamattomuus lienee hänen mukaansa eräs tärkeimmistä syistä roolipeliharrastuksen suosiolle (Ikonen 2008,23).

## 6.6 Tekstin käsittäminen autonomisena

Arto Haapala on pohtinut Heideggerin taidefilosofian kautta luomisen eksistentiaalia ja sitä kuinka se sitoo taiteilijan ja teoksen toisiinsa. Hän on sitä mieltä, että taitelijan teokset konstituivat taiteilijan identiteettiä ja taiteilijana oleminen on arvioiduksi tulemista. (Haapala 2000,140.) Se mikä viime kädessä tulee arvioinnin kohteeksi, on taiteilijan taiteellinen identiteetti (Haapala 2000,149), jota lienee arkiajattelussa kuitenkin mahdotonta erottaa taiteilijan kokonaisidentiteetistä.

En halua kyseenalaistaa Haapalan ajattelua subjektikeskeisenä, vaan tukeudun siihen eräänlaisena taidemaailman lakina. On mielestäni kuitenkin varsin julmaa ja epämotivoivaa, jos aloittavaa taiteilijan, tässä tapauksessa luovaa kirjoittamista opiskelevaa nuoren, tuotosta ja identiteettiä lähdetään tietoisesti niputtamaan yhteen. Sen vuoksi haluaisinkin, että nuori kirjoittaja saisi rauhassa kehittyä, motivoitua ja opiskella ilman, että hänen haparoiva tuotoksensa määrittäisi negatiivisesti hänen vasta kypsyvässä olevaa identiteettiään. Lähtisin siis tekstikeskeisestä ajattelusta, jolloin huomio kiinnitettäisiin itse tekstiin, ei siihen, kuka sen on tehnyt tai mitä teksti kertoo tekijästään. Värren mukaan I.A Richards kertoo teoksessaan *Practical criticism*, kuinka hän sai opiskelijoiden todellisia mielipiteitä runoista lukemalla niitä nimettömänä. (Värre 2001, 77).

Uskon, että kun kirjoittaja oppii luomisprosessinsa aikana suhtautumaan tekstiinsä omasta persoonastaan irrallisena objektina, on hänen helpompi sekä tuottaa rajoja rikkovaa luovaa tekstiä sekä muokata tuotostaan. Aloittelevien kirjoittajien kohdalla en kuitenkaan lähtisi painottamaan yhteisesti tuotetun tekstin laatua, vaan jokaisen kirjoittajan kytkeytymistä yhteisölliseen kirjoitusprosessiin. Uskon, että antoisan, sosiaalisen kirjoitusprosessikokemuksen seurauksena, kirjoittaja sisäisesti motivoituneempi jatkamaan luovaa kirjoittamista kuin vain tuotoksen laatua painottavan kirjoittamisopetuksen jälkeen.



Yhteisöllisen kirjoittamisen avulla arvottamisen painetta on kuitenkin mahdollista purkaa. Roland Barthesin kuuluisan lausahduksen ”*Teoksen syntymä, kirjailijan kuolema*” voitaisiin tässä yhteydessä tulkita siten, että vaikka yhteisöllisessä kirjoittamisessa individualistinen kirjailija onkin kuollut, on tilalle syntynyt jokin suurempi käsite: luovaa energiaa käyttävä yhteisöllinen tekijyys.

### 6.7 Kirjoittaja arvioimassa kirjoittamaansa

Kirjoittajan on tärkeä oppia arvioimaan kirjoittamaansa ja toimimaan omana kriitikkonaan. Flowerin mukaan juuri tämä piirre erottaa kokeneet ja hyvät kirjoittajat noviiseista. Ellei kirjoittaja opi toimimaan omana kriitikkonaan, kirjoittaa hän jatkuvasti todelliselle tai kuvitellulle ulkoiselle auktoriteetille, omaehtoinen kehittyminen kirjoittajana ole mahdollista. (Flower 1989, 214-215.) Vaikka Flower ei mainitsekaan vertaispalautteen merkitystä, uskon, että juuri ryhmän tuella ja ryhmässä toimimalla, omaan tekstiin on mahdollista saada selkeämmin etäisyyttä ja arviointitaitojen kehittyminen on mahdollista. Puhtaasti yksin kirjoittava tulee usein ”sokeaksi” omalle tekstilleen ja ilman tekstin peilausmahdollisuutta kirjoittajan kehittyminen kirjoittajana saattaa olla vaikeaa.

Sharplesin (1994) mukaan olisi tarpeen myös oppia näkemään teksti samanaikaisesti sekä kirjoittajan että lukijan perspektiivistä. Hän tosin myöntää, että tämä on vaikeaa eritoten nuoremmille kirjoittajille:

”This self-revelation can often be the most pleasurable part of adult writing, but because it involves reflection and meta-cognition, it is not easy to explain young writers (Sharples 1999, 104).”

Yhteisöllisessä tekijyydessä ja sosiaalisessa dialogissa kirjoittaja on konkreettisesti samaan aikaan sekä tekijänä että lukijana, jolloin tätä Sharplesin perspektiiviä on mahdollista harjoitella. Esimerkiksi

jatkokertomusta kirjoitettaessa on tarpeen lukea tarkasti aiemmin kirjoitettua ja peilata sitä jatkuvasti omaan kirjoitukseen. Näin omaa kirjoitusta tulee tarkastelua myös ikään kuin muiden oletetusta näkökulmasta.

#### 6.8 Miten hypoteesit sisäistänyt opiskelija toimii?

Oletan, että *luovan kirjoittamisen olemuksellisen ymmärryksen* hypoteesit omaksunut kirjoittaja ei kirjoita vain ulkoisten motivaatiotekijöiden kautta eikä teksti ole hänelle egoa määrittävä hyväksynnän hakemisen väline. Hän uskaltaa heittäytyä pois totutuista ajatusmalleista ja rikkoa minänsä luomia rajoitteita. Hän on oppinut suuntaamaan luovuutensa kirjoittamisen leikkiin ilman ainaista epäonnistumisen pelkoa ja itsensä tarkkailua. Hän myös ymmärtää, että kirjoittaminen on prosessi, joka välistä sujuu vaivatta mutta hetkellisesti se saattaa tuntua vaikealta. Hän tietää, että kirjoittamisen ajoittainen sujumattomuus kuuluu siis asiaan, eikä se korreloi kirjoittajan taidon kanssa eikä siitä voi vetää johtopäätöksiä kirjoittajan persoonaan. Näin ainakin jonkinlainen oman kirjoitusprosessin ohjaus mahdollistuu, joka lisää kirjoittajan kokemaa hallinnan ja autonomisuuden tunnetta suhteessa itseensä ja kirjoittamiseen. Kirjoittamisen kokeminen myönteiseksi vahvistaa opiskelijan kirjoittajaidentiteettiä ja tätä kautta myös kokonaisidentiteettiä. Pauliina Vanhatalo onkin todennut, että kirjoittajaidentiteetti korreloi vahvasti kokonaisidentiteetin kanssa (Vanhatalo 2008,21).

Tärkeää on myös, että kirjoittaja oppii mieltämään itsensä osana kirjoittajien yhteisöä ja asettamaan oman toimintansa yhteisölliseen perspektiiviin. Yhteisön kautta kirjoittajan on aina mahdollista vahvistaa olemuksellisen ymmärryksen perustaitoja.

*Luovan kirjoittamisen olemuksellisen ymmärryksen* saavuttanut opiskelija voi vaivattomammin suunnata energiansa kirjoittamistaidon

ylempien tasojen, kuten kirjoittamistekniikan, lajien ja tyylin opiskeluun. Kehittyminen kirjoittajana mahdollistuu hänelle myös sitä kautta, että olemuksellisen ymmärryksen sisäistänyt kirjoittaja hakeutuu mielellään kirjoittamisen pariin ja kirjoittaa näin määrällisesti enemmän – kirjoittamista kun voi oppia vain kirjoittamalla.

## 7 VERKKOKURSSI

### 7.1 Verkkokurssin tavoitteet

Seuraavassa selostan pääpiirteittäin Moodle-alustalle suunnittelemani yhteisöllisen verkkokurssin, joka käyttää hyväkseen roolipelilähestymistapaa. Kurssin kohderyhmänä ovat lukiolaiset ja kurssi voidaan toteuttaa syventävänä kurssina, jolloin se on mahdollista arvioida vain hyväksyty-hylätty asteikolla, ilman painetta arvottavista numeroista.

Kurssin tavoitteet pohjautuvat rakentamiini *luovan kirjoittamisen olemuksellista ymmärrystä* kuvaaviin hypoteeseihin. Tavoitteenani olisi, että kurssille osallistuva oppilas ymmärtäisi paremmin luovan kirjoittamisen prosessia, saavuttaisi myönteisten kokemusten kautta sisäisen motivaation kirjoittamiseen ja oppisi suhtautumaan neutraalisti ja rakentavasti omaan tekstiinsä. Päämääränäni on, että kurssin suorittaneen opiskelijan kirjoittajaidentiteetti olisi parantunut ja hänellä olisi paremmat perusvalmiudet jatkaa luovan kirjoittamisen opiskelua. Kohdassa 6.8 olen hahmotellut niitä olettamuksellisia ideoita, joiden uskon toteutuvan silloin, kun opiskelija on sisäistänyt *luovan kirjoittamisen olemuksellisen ymmärryksen*.

Vaikka kurssini onkin suunniteltu ensisijassa lukioon, ei mikään estä sen käyttämistä muissa toisen asteen oppilaitoksissa. Kurssin varsinaisena kohderyhmänä ovat 15-19 vuotiaat nuoret, joille verkko ja roolipelit ovat osa arkipäivää, mutta jotka eivät välttämättä ole motivoituneet osallistumaan perinteisille luovan kirjoittamisen kursseille. Tosin täytyy muistaa, että vaikka normaalista kouluopetuksesta poikkeava toteutustapa saattaisikin houkutella nuoren osallistumaan tälle verkkokurssille, ei se ole tae siitä, että opiskelijan motivaatio olisi riittävä myös kurssin suorittamiseen. Kurssin tarkoituksena on kuitenkin myös tuoda luovan kirjoittamisen maailmaa lähemmäs niitä opiskelijoita, jotka eivät sitä ole vielä ilmaisumuodokseen löytäneet.

## 7.2 Verkkokurssin rakenne

Kurssi muodostuu kymmenestä viikkonäkymästä, jotka tulevat kurssilaisille näkyviin viikoittain. Viikkonäkymien yläpuolella on yleinen osuus, josta löytyvät seuraavat kohdat:

-  [ANTERO VIPUSEN SANA-APTEEKKI Keskustelualue](#)
-  [YLEISIÄ OHJEITA KURSSILLE OSALLISTUVILLE Aineisto](#)
-  [SHAMAANITELTTA Keskustelualue](#)

*Yleisiä ohjeita* sisältää verkkokurssin perusohjeistusta ja Moodlen käyttöön liittyvää tietoa, muistuttaa nettietiketistä sekä painottaa aikataulujen noudattamisen tärkeyttä. Vaikka ilmapiiri kurssilla pyritäänkin pitämään vapaana, ovat nämä ohjeet tärkeitä luomistyötä ohjaavia rajoitteita, joita olen käsitellyt aiemmin. Viikkotyöskentely on jaettu siten, että tehtäväosuus suoritetaan torstaihin mennessä ja *leirinuotio* –keskusteluun osallistutaan aina perjantaisin. Keskustelualueet *Antero Vipusen sana-apteekki* sekä *Shamaanitelтта* toimivat yleisinä apuneuvoina silloin, kun kirjoittaminen on vaikeaa. Näiden apuneuvojen käyttö ohjeistetaan yksityiskohtaisesti kurssin kuluessa.

Koska kurssin perusideaan kuuluu anonymiteetti, tulee kurssille kirjautua nimimerkin suojissa. Tämä vaatii, että järjestelmän pääkäyttäjä tekee kurssia varten osallistujille omat roolitunnukset, sillä yleensä oppilaitosten Moodle-ympäristöön voi kirjautua vain omalla nimellään. Ennen kurssille kirjautumista jokaisen kurssilaisen tulee siis keksiä itselleen roolinimi, jota tulee kurssilla käyttämään ja ilmoittaa tämä opettajalle, jotta opettajan tiedossa on kurssilaisen oikea henkilöllisyys. Muilta osallistujilta roolinimi pitäisi kuitenkin pitää salassa. Anonymiteetin vaatimus luo kurssille tiettyä jännitettä ja saattaa toki olla, että joku kurssilainen paljastaa roolihahmonsaa luottamuksen osoituksena toiselle kurssin kuluessa. Mikäli näin tapahtuu suuressa määrin, muuttaa se eittämättä jonkin verran

verkkoyhteisön luonnetta. Toisaalta yhteisen ”salaisuuden” jakaminen voi myös lähentää osallistujia keskenään. En kuitenkaan usko, että rooliin ja leikkiin tempautuminen välttämättä vaikeutuu, vaikka hahmon oikea identiteetti olisikin tiedossa. Tosin vaarana voi olla yhteisön jakautuminen kahteen leiriin; niihin jotka tietävät ja niihin, joilta tieto on pidetty salassa.

Seuraavassa käyn läpi kurssin viikkokohtaisen sisällön.

### 7.3 Kurssin vaiheittainen eteneminen

Kirjautumisen jälkeen opiskelija tulee seuraavaan kurssinäkömään (viikko 1) :

Tervetuloa luovan kirjoittamisen verkkokurssille, ihmeelliselle matkalle halki sana-avaruuden, jossa etenet luomasi roolihahmon avulla. Yksin sinun ei onneksi tarvitse tätä jännittävää matkaa taittaa, vaan kuljet yhdessä vielä nyt tuntemattomien tovereidesi kanssa. Nämä toverit tulevat olemaan sinulle kultaakin kalliimpia pyrkiessänne yhdessä kohti suurta päämäärää.

**YKSI KAIKKIEN, KAIKKI YHDEN PUOLESTA!**

Lue tarkasti ohjeistus, ennen kuin etenet kohti seikkailuja.

 [LUOMINEN Aineisto](#)

 [LEIRINUOTIO](#)

Opiskelija avaa *Luominen* – aineiston ja saa seuraavan tehtävän:

"Alussa oli sana ja se sana olen minä, Suuri Sana. Tehkäätsi myös te itsenne sanasta näkyviksi ja pukekaa lauseiksi se mitä olette."




Luokaa itsellenne mielikuvituksellinen roolihahmo, jossa kuvaillette tarkasti ulkonäköne, luonteenne, tapanne ja mieltymyksenne ja sukunne historiaa. Viekää sen jälkeen tekstinne leirinuotiokeskusteluun (viimeistään perjantaina) ja tutustukaa toistenne hahmoihin.

*Leirinuotio*-keskustelualueella avautuu seuraa ohjeistus:

Esittele hahmosi leirinuotiolla ja tutustu muihin hahmoihin. Voit esittää hahmoille kysymyksiä. Muista myös vastailta sinulle esitettyihin kysymyksiin.

Myös opettaja on mukana kaikissa keskusteluissa yhtenä keskustelijana ohjaamassa kurssin etenemistä. Viikko 2 alkaa seuraavalla näkymällä:

Suuri Sana on nyt koonnut teidät yhteen tähän suureen leiriin. Edetäkseen yhdessä kohti Suurta Päämäärää tulette saamaan joka viikko yhden tehtävän, kunnes koittaa kaikkien profeettojen ennustama Suuri Aika ja kaikkien aamujen äiti. Jokainen tehtävä on suoritettava, sillä ne ovat askelia kohti Suuren Päämäärän saavuttamista.

 [JUONELLINEN KERTOMUS Aineisto](#)  
 [KERTOMUKSEN SUUNNITTELUA RYHMÄSSÄ Chat](#)  
 [LEIRINUOTIO](#)

*Juonellinen kertomus* – tehtävää varten opettaja on jakanut opiskelijat ryhmiin. Tehtävän ohjeistus on seuraava:

Kirjoittakaa omassa ryhmässä juonellinen kertomus, jossa kaikkien ryhmäläisten roolihahmot esiintyvät. Suunnitelkaa kertomuksen juoni ensin yhdessä chat-tilassa ja jakakaa kirjoittaminen osiin siten, että jokainen osallistuu ja kirjoittaa oman osansa. Kertokaa valmis tarinanne muille illan leirinuotiolla.

*Chat-toiminnossa* on tärkeää, että koko ryhmä on yhtä aikaa paikalla. Siksi opettaja onkin etukäteen aikatauluttanut ryhmäistunnon. Alla ohjeistus *juonellisen kertomuksen suunnittelua ryhmässä*- chattiin :

Kokoontukaa opettajan määräämään aikaan yhteiseen chat-istuntoon suunnittelemaan kertomustanne ja jakamaan kirjoitusosiot. Sopikaa seuraava chat-istuntoaika, jossa tuotte omat osuutenne toisten luettavaksi ja koostatte valmiin tekstin. Valitkaa ryhmästäne yksi, joka vie valmiin kertomuksen leirinuotiolle perjantaina.

Viikon 2 leirinuotiolla on tarkoitus lähteä kehittämään ryhmien tekstejä paremmiksi:

Jokainen ryhmä kertoo oman tarinansa leirinuotiolla, jonka jälkeen lähdemme kaikki yhdessä kehittämään ja parantelemaan jokaista tarinaa. Esitä omia ideoitasi vapaasti. Myös opettaja osallistuu ideointiin.

Viikko 3 esittelee kirjoitusprosessiin olennaisesti kuuluvan seikan; kirjoittamisen ajoittaisen sujumattomuuden sekä tarjoaa muutaman apukeinon, joita voi käyttää silloin kun teksti ei tunnu kulkevan.

Kaikilla sanamatkoilla on yksi yhteinen piirre; välillä sanat ovat hukassa eikä matka suju. Jos Antero Vipusen sana-apteekistakaan ei apua löydy, on parasta ottaa järeämmät keinot käyttöön. Shamaanioloitsu on vahva kutsuhuuto aikojen alkumereen ja sanojen syntysijoille. Ole kuitenkin varovainen, sillä shamaanioloitsulla voi olla arvaamattomia voimia.

 [SHAMAANILOITSU Chat](#)  
 [LEIRINUOTIO](#)

*Antero Vipusen sana-apteekki* on keskustelualue, joka löytyy kurssin yleisestä osiosta. Sen tarkoitus on toimia yhteisöllisenä ideointiapuna kirjoituspulmiin:

Kun sanat ovat hukassa ja mieli tukossa, pura itseäsi tänne ja anna toisten auttaa sinua. Käy säännöllisin väliajoin tällä keskustelualueella ja auta myös pulaan joutuneita kanssakulkijoitasi. (*Antero Vipusen sana-apteekki*-keskustelualueen ohjeistus)

Viikkotehtävässä harjoitellaan *Shamaanioloitsua* eli *freewriting*-menetelmää kirjoitustukosten purkukeinona. Harjoitus toteutetaan siten, että opettaja jakaa summittaisesti kirjoitusvuoroja reaaliaikaisessa *chat*-istunnossa. Ohjeistus osiossa on seuraava:

Kun opettaja ojentaa sinulle shamaanisauvan omalla vuorollasi, rentoudu ja antaudu ylimalaiseen shamaanitilaan. Anna sormiesi juosta näppäimistöllä ja tuota 5 min. ajan mitä tahansa tekstiä täysin ilman tietoista kontrollia. Tunnet kuinka teksti juoksee lävitseesi ja sinun tarvitsee vain kirjoittaa.

Perjantain leirinuotiolla opitaan käyttämään *freewriting*-menetelmällä tuotettua tekstiä kirjoittamisen apuna:

Shamaanioloitsun viesti on arvoituksellinen ja kätkeyty. Näennäisesti merkityksettömän tekstin seassa on kuitenkin aina kultakimpaleita, jotka odottavat ottajaansa. Tänä tähtikirkkaana yönä leirinuotiolla poimitaan omista ja toisten



shamaanioloista sana-aarteita, huumia ideoita ja kehitellään niitä yhdessä eteenpäin.

Viikko 4 käynnistyy seuraavalla alustuksella:

Runo on outo ilmiö ja vanha kansa onkin tiennyt kertoa, että Suuren Sanan voi vilaukselta nähdä runossa. Se voi syntyä mistä tahansa ja päättyä minne vain. Tänään liikutaan leirin lähiympäristössä ja kerätään ryhmissä aineksia omiin runoiluihin.

Runoja voi syntyä yksi tai monta, ne voivat olla loppusoinnullisia tai vapaamittaisia. Runon aiheita on kaksi: RAKKAUS ja KUOLEMA.

 [Runoa ryhmässä Chat](#)

 [LEIRINUOTIO](#)

Viikkotehtävässä ryhmä on jaettu muutaman hengen pienryhmiin, jotka tuottavat runoja jälleen reaaliaikaisen *chat*-istunnon avulla. Harjoituksessa opitaan myös käyttämään aiemmin kirjoitettuja tekstejä materiaalina. *Runoa ryhmässä*- tehtävän ohjeistus on seuraava:

Kokoontukaa chat-istuntoon opettajan määräämään aikaan ja ideoikaa ryhmässä runoa aiheista rakkaus tai/ja kuolema, siten että jokainen kirjoittaa vuorollaan yhden säkeen. Käyttäkää runojen materiaalina vapaasti kaikkea tähän asti kirjoitettua.

Viikon *leirinuotiolla* sekoitellaan ryhmien runoja ja tuotetaan yhdessä vielä parempaa runoutta. Leirinuotion ohjeistus kuuluu seuraavasti:

Tuokaa ryhmänne runot leirinuotiolle. Yhdistellään yhdessä eri runoja ja kehitetään yksi kyneleet kirjoittava rakkausruno ja yksi todella koskettava kuolemaruno

Viikko 5 käynnistyy levottomuutta herättävällä alkutekstillä:

Jotain outoa on tekeillä. Suuren Sanan on huhuttu liikkuvan öiseen aikaan leiriläisten unissa ja mystinen itätuuli on alkanut puhaltaa alhaalta laaksosta onton kumisevalla äänellä..

 [DIALOGI-HARJOITUS PAREITTAIN Chat](#)

 [LEIRINUOTIO Keskustelualue](#)

Viikkotehtävä toteutetaan pariharjoituksena siten, että kumpikin pari tuottaa repliikkejä reaaliajassa. Harjoituksessa on otettava huomioon myös toisen roolihahmon ominaisuudet. Ohjeistus tehtävään on seuraava:

Tulkaa pareittain chat-tilaan opettajan määräämään aikaan. Eläytykää parinne roolihahmoon (vaihtakaa siis roolihahmoja) ja tuottakaa dialogeja eli vuoropuheluita. Voitte joko ensin sopia lyhyesti kuvitellun tilanteen tai lähteä puhtaasti improvisoimaan tilannetta. Valitkaa lopuksi mielestänne paras dialogi ja tuokaa se leirinuotiolle.

Viikon *leirinuotio* toteutetaan jälleen siten, että parien dialogeja ideoidaan lisää ja kehitellään yhdessä.

Viikko 6 tuo kurssin narratiiviseen rakenteeseen uuden draamallisen kääntein:

IKIAIKAISTEN PROFEETTOJEN ENNUSTAMA SUURI AAMU ON KOITTANUT!

Suuri Sana on puhunut. Meidän on välittömästi jätettävä jo tutuksi tullut leirimme ja lähdettävä kohti tuntematonta määränpäättä. Suuri Tehtävä on siis käynnistynyt, joten kerätkäämme pikaisesti maallinen omaisuutemme ja kokoontukaamme hakkuuaukiolle kuuntelemaan klisäohjeistusta.

#### [HAKKUUAUKION KOKOONTUMISPAIKKA JA TEHTÄVÄNANTO](#)

Viikkotehtävä ei noudata aiempaa kahden tehtäväkokonaisuuden rakennetta, vaan nyt tehtävänä on lähteä kirjoittamaan laajempaa proosatekstiä vuorokirjoitusmenetelmällä. Tehtävän ohjeistus on luettava tarkasti, jotta tehtävä onnistuu:

Tehtävänä on aloittaa huikea jatkokertomus, joka kirjoitetaan vuorokirjoitusmenetelmällä opettajan määräämässä järjestyksessä ja ajassa. Kaikkien hahmojen on esiinnyttävä kertomuksessa. Kertojaäänä on kaikkietävä kertoja. Kukin kirjoittaa kaksi kertaa, mutta kertomuksen ei vielä tarvitse päättyä viimeiseen kirjoittajaan. Jokaisen osallistujan on suoritettava erittäin tunnollisesti oma kirjoitusvuoronsa, jotta pääsemme etenemään matkallamme. Yhden kirjoitusosuuden pituus on noin 1 sivu.

Kertomuksemme lajina on suuri seikkailu, jossa edetään vaaroja uhmaamalla loppuun asti. Mutta onko se onnellinen?

Muista kopioida aina edellinen teksti ennen kuin jatkat siitä omaasi. Älä tee tässä vaiheessa mitään muutoksia jo kirjoitettuun tekstiin. Oma teksti kannattaa kirjoittaa aina ensin oman tekstinkäsittelyohjelmassa ja siirtää se vasta valmiina kurssiosioon.

YKSI KAIKKIEN, KAIKKI YHDEN PUOLESTA!

Viikko 7 ei tuo uutta tehtävää, vaan kurssilaiset jatkavat edellisviikolla käynnistynyttä vuorokirjoitusharjoitusta. Viikon yleisnäkymä on seuraava:

Raskas vaelluksemme jatkuu ja Suuri Kertomus etenee...  
Matkalla kohti tuntematonta voimme turvata vain toisiimme.  
Mikäli voimavarasi ehtyvät, muista piipahtaa Antero Vipusen  
matka-apteekissa tai levähtää hetki shamaaniteltan suojissa.

Viikko 8 tuo kirjoittamiseen uuden elementin, sillä uusilla kirjoitusvuoroilla on mahdollista myös muokkaila aiemmin itse ja toisten kirjoittamaa tekstiä. Tässä käytetään *Wiki*-toimintaa, jonka avulla tekstin yhteisöllinen muokkaaminen on helpompaa. Myös aiemmin kirjoitettua yritetään liittää tekstiin. Viikon yleisnäkymä on seuraava:

MUTKIA MATKALLA...

Kertomus etenee mutta siitä tuntuu puuttuvan jotakin. Ehkäpä voisimme lisäillä sinne dialogia ja vaikkapa runonpätkiä.  
Suunnataan katseemme hetkeksi menneeseen.

 [LISÄTÄÄN, POISTETAAN JA MUOKKAILLAAN](#)

Viikkotehtävänä toimivan keskustelualueen ohjeistus kuuluu seuraavasti:

Jatketaan kirjoittamista Wiki-tilassa siten, että jokainen voi tehdä viikon aikana mitä tahansa muutoksia tekstiin. Etenemisen ehtona on kuitenkin, että tekstissä käytetään dialogia ja siihen lisätään myös runoa, joihin ideoita voi penkoa kurssille kertyneistä tekstivarastoista. Kertomukselle on myös saatava selkeä loppuratkaisu.

Viikko 9 kuluu ryhmän viimeistellessä tekstiä julkaisukuntoon. Viikon yleisnäkymä on seuraava:

Olemme tahtaneet pitkän matkan ja väsymys raastaa jo kalvenneita kehojamme ja malttamattomia mieliämme. Pysähtykäämme kuitenkin vielä hetkeksi ja tehkäämme Suuresta Kertomustamme vielä suurempi.

 [Viimeinen kannustusrinki ja sanansaattajan valinta](#)

Viikkotehtävä on jälleen keskustelumuotoinen. Jotta tehtävä saadaan suoritetuksi loppuun, on ryhmän toimittava tiiviisti yhdessä:

Tuo tänne alkuviikosta omia ideoitasi kertomuksen hiomiseksi ja kommentoi muita ideoita. Valitkaa keskiviikkoon mennessä joukostanne yksi sanansaattaja, joka viimeistelee Suuren Kertomuksen viikon aikana yhteisesti hyväksytyjen ohjeidenne mukaisesti ja toimittaa sen ensi viikon alussa Suurelle Sanalle.

Kurssi päättyy viikolle 10, jolloin sanansaattajaksi valittu kurssilainen palauttaa Suuren Kertomuksen tehtäväpalautusosioon. Opiskelijat joutuvat vielä odottamaan ja jännittämään, kunnes opettaja julkaisee tekstin näkyviin ja vasta silloin ryhmä tietää, että sanansaattaja on palauttanut tehtävän onnistuneesti ja kurssi on suoritettu. Kurssin lopuksi kurssilaiset käyvät vielä läpi kurssia, arvioivat suoritustaan ja kertovat sen tuomista tuntemuksistaan *Matkamuistelot*-keskustelussa. Ehkäpä halukkaat voivat myös paljastaa oman henkilöllisyytensä, joita on varmasti jo arvailtu kurssin edetessä. Viikon kurssinäkömää avautuu alla:

ONNEKSI OLKOKON! Ryhmänne on nyt lähes perillä. Kun Suuri Kertomus on päätyntä Suuren Sanan haltuun, julistaa hän sen täten tiedoksi koko maailmalle. Sillä hetkellä kun se ilmestyy näille sivuille, te tiedätte, että Suuri Tehtävä on onnistuneesti suoritettu.

 [SUURI KERTOMUS Tehtävä](#)

 [Matkamuistelot](#)

#### 7.4 Hypoteesit kurssisuunnitelman perustana

Koska kurssin tavoitteena on opettaa *luovan kirjoittamisen olemuksellista ymmärrystä*, olen pyrkinyt rakentamaan sen aiemmin esittelemieni hypoteesien varaan. Seuraavassa käyn yksityiskohtaisesti

läpi, kuinka olen tuonut hypoteesien ajatussisältöä kurssisuunnitelmaan. Suluissa kukin aihealueen alussa löytyy sen kohdan numero, jossa kukin hypoteesi on selitetty tarkemmin tässä tutkielmassa

Vaikka verkkokurssin työskentelytapana on yhteisöllisyys, on tehtävien peruslähtökohtana kuitenkin yksittäisen kirjoittavan subjektin astuminen kirjoitusprosessiin (hypoteesi 6.2). Prosessia ja sen syklisyyttä tuo esille monivaiheinen työtapa, jossa palataan välistä aiemmin kirjoitettuun ja käytetään sitä uuden luomisen materiaalina. Kirjoittamisen ajoittaista sujumattomuutta pidetään luonnollisena osana itse prosessia ja tätä varten on kehitelty omia työvälineitä, kuten *Shamaanitelta* ja yhteisöllinen *Antero Vipusen sana-apteekki*. Rajoitteet näkyvät kurssilla kohdassa *Yleisiä ohjeita* sekä erillisissä tehtävähjeistuksissa, joissa on aina huomioitu karkealla tasolla myös genre.

Samoin tehtävien suoritusajaksi on määritelty selkeästi. Tämä on tärkeää, sillä tietyt työmenetelmät, kuten *chat*-keskustelut, vaativat jopa reaaliaikaista osallistumista. On keskeistä, että kirjoittajat opettelevat tuottamaan myös itse itselleen rajoitteita. Tätä harjoitellaan ryhmässä demokraattisen keskustelun avulla. Tarkoituksena on löytää ryhmän sisäinen konsensus, jolloin osallistujat myös sitoutuisivat päätöksiin.

Luovaan prosessiin heittäytymistä (hypoteesi 6.3) harjoitellaan selkeimmin *shamaanitelta* ja *chat*-harjoitteiden kautta. Kummatkin vaativat tietoisesta egon kontrollin hylkäämistä ja nopeaa reagointiaikaa. Roolin ja verkon tarjoaman anonyymisuojan avulla heittäytymisen kynnyksiä on yritetty madaltaa, samoin leikinomaisella ilmapiirillä ja arvostuksella kurssisuorituksella. Kurssi osoittaa myös selkeästi sen kuinka kritiikin ideointivaihe eroaa vaiheittain hiotusta tuotoksesta. Opettajan vastuulla on ylläpitää vapaata ja kannustavaa ilmapiiriä, jolloin yhteisöllisyys kannustaa jokaista

yksilöä heittäytymään roolipeliin. Olen pyrkinyt tukemaan luomisprosessiin heittäytymistä leikillisellä ja vapaalla ilmapiirillä. Leikillisuus tarkoittaa tässä yhteydessä heittäytymisharjoitteiden lisäksi myös mytologisessa fantasiatilassa toimimista. Vapausilluusiota on taas synnyttämässä sekä anonyymius että numeerisen arvosteluasteikon puuttuminen. Roolipelin luodun hahmon avulla opiskelijoiden on mahdollista tempautua riskittävästi yhteiseen leikkiin, sillä verkkoon luodun hahmon oikea identiteetti ei paljastu, eikä omaa identiteettiä näin tarvitse suojella mahdollisilta epäonnistumisilta.

Kurssi pyrki siihen, että jokainen osallistuja saavuttaisi ajoittaisen *flow*-tilan (hypoteesi 6.4), jotta kirjoittaminen koettaisiin mielekkääksi ja siihen myös palattaisiin vapaaehtoisesti. Käyn seuraavassa läpi kuinka Csíkszentmihályin listaamat *flow*-kokemuksen edellytykset toteutuvat kurssissa (kohta 2.1) :

### **1. Tehtävällä on selvät päämäärät**

Jokaisen tehtävän päämäärä on selvitetty tehtävänannossa. Kurssilla on myös kokonaispäämäärä eli saada ryhmänä Suuri Tehtävä selvitettyä.

### **2. Yksilön keskittyminen on täydellistä**

Reaaliaikaiset harjoitteet, joita on kurssilla varsin paljon pyrkivät täydelliseen huomion keskittämiseen, sillä nopea reagointi toisen kirjoittamaan repliikkiin ei onnistu ilman tarkkaa keskittymistä. Muutoinkin yhteisölliset tehtävät vaativat ryhmän mielipiteiden ja aiemmin kirjoitetun kokoaikaista huomiointia, joka vaatii keskittymiskykyä.

### **3. Oman minän arviointi vähenee**

Toimittaessa joukon osana kohti yhteisiä päämääriä, ei oman minän tarkkailulle jää niin paljon aikaa. Myös kurssin tavoitteena oleva hyväksyvä ja heittäytyvään luovuuteen kannustava ilmapiiri

vähentänee oman minän kriittistä tarkastelua. *Antero Vipusen sana-  
apteekissa* voi myös saada välittömän kokemuksen toisen  
auttamisesta, jolloin huomio kiinnittyy oman minän sijaan joko  
toiseen tai puhtaasti tekstuaaliseen ongelmaan. *Shamaanitelta*  
harjoitteena saattaa auttaa myös nk. positiivisen depersonalisaatiotilan  
saavuttamisessa, jossa ihmisen oma minuus ikään kuin katoaa ja  
ihminen tuntee olevansa osa suurempaa kokonaisuutta. Tärkeää tässä  
kohdin on myös aiemmin mainittu roolin suojassa toimiminen ja  
heittäytyminen yhteiseen leikkiin.

#### **4. Ajantaju katoaa**

Vaikka kurssi perustuu tiukkaan aikataulutukseen ja määräaikojen  
seuraamiseen, tavoitellaan tehtävätasolla kuitenkin tempautumista  
yhteiseen leikkiin siten, että aikaa ei välttämättä tule huomioiduksi itse  
kirjoittamisen aikana. Parhaiten tätä soveltavat jälleen reaaliaikaiset  
chat-harjoitukset ja *Shamaanitelta*, mutta toki mikä tahansa  
mielenkiintoinen toiminta, johon tekijä uppoutuu, saattaa kadottaa  
hetkellisesti ajantajun.

#### **5. Tehtävän etenemisestä saa välitöntä palautetta**

Verkko työmuotona varmistaa, että tekstit ovat samanaikaisesti toisten  
luettavissa ja siten kommentoitavissa. Vaikka opettaja työstää  
leirinuoatioilla tekstejä yhtenä muista osallistujista ja osallistuu näin  
tasaveroisena kirjoittamiseen, opettajan antaman palautteen kurssilla  
pitäisi olla lähinnä uusia näkökulmia avaavaa kommentointia.  
Pääasiallinen palautemuoto kurssilla on opiskelijoiden keskinäinen  
vertaispalaute.

#### **6. Yksilön kyvyt ja tehtävän vaativuus ovat tasapainossa**

Kurssin tehtävät on suunniteltu siten, että vaatimattomillakin  
kirjoitustaidoilla pystyisi tasaveroisena osallistumaan ryhmän  
työskentelyyn. Tehtävien vaativuus ei olekaan niiden sisällössä, vaan  
uusien enemmänkin työskentelymuotojen omaksumisessa. Myös  
aiemmin vaatimattomasti taitojensa puolesta arvioidut kirjoittajat,

voisivat saada kurssilta onnistumisen elämyksiä muun muassa sitä kautta, että huomaavat pystyvänsä tuottamaan tekstiä, jolla on merkitystä ryhmän toiminnan kannalta.

### **7. Yksilö tuntee pystyvänsä kontrolloimaan tilannetta**

Verkko työskentelymuotona sekä anonyymius saattavat helpottaa tilannekontrollin kokemusta. Muissa kuin reaaliaikaisissa työskentelymuodoissa on työskentelyajankohta opiskelijan päätettävissä. Kurssille on suunniteltu tehtäviä, joissa opetellaan käyttämään hyväksi aiemmin työstettyä materiaalia sekä kannustetaan kehittelemään omia ja toisten tuotoksia eteenpäin. Näin tunne siitä, että mikään ei ole lopullista ja virheitä on aina mahdollista korjata jälkikäteen tuo turvallisen tunteen. Myös roolin luoma suoja saattaa auttaa kontrollitunteen syntymisessä. Myös opettajan rooli kannustavana tutorina ja auttajana, ei niinkään ulkopuolisena auktoriteettina, voi olla tietyille opiskelijoille omaa kontrollitunnetta ja luottamusta lisäävä seikka.

### **8. Tehtävä on itsessään palkitsevaa**

Kurssi on suunniteltu siten, että se itsessään muodostaa pelillisen kokonaisuuden. Jokaiseen erilliseen tehtävään osallistumisesta saa sekä kokemuksen yhteisöllisestä työskentelystä osana ryhmää että näkee valmiin suorituksen. Tehtävissä on mahdollista käyttää runsaasti mielikuvitusta ja huumoria, joten jo toisten tekstien lukeminen voi olla hauska elämys. Koska kurssia ei arvioida arvosanoilla, ei kurssiarvosanan tavoittelusta synny välineellistä primääripalkintoa, vaan palkitsevuus syntyy hetkellisenä, sisäisenä tunteena.

Luova prosessi vaatii subjektin totuttujen rajojen rikkomista ja uuden, tuoreen näkökulman löytämistä (hypoteesi 6.5). Äkillinen roolin vaihtaminen dialogi-tehtävän yhteydessä sekä reagoiminen toisten yllättäviin tekstikäänneisiin *wiki*-tilassa ja *chat*-harjoitteissa, pakottavat uusille ajattelu-urille, joita ei pysty välttämättä kokemaan puhtaasti



yksilöllisissä suorituksissa. Myös poikkeuksellinen verkon opiskeluympäristö, ilman totuttujen sosiaalisten roolimallien luomaa suojaa tai painetta, saattaa monelle olla avartava elämys, joka kannustaa omien rajojen rikkomiseen ja uusien puolien löytämiseen. *Suuri Kertomus*- tehtävässä myös eri tekstilajien yhdistely tuottaa uusia perspektiivejä.

Kurssin tekstit ovat lähtökohtaisesti yhteisiä ja niitä käsitellään luomisen konkreettisena materiaalina, jonkinlaisena kollektiivisena, dynaamisena muovailuvahana (hypoteesi 6.6). Tekstien luonne on siis olla alati liikkeessä, ne eivät ole kenenkään henkilökohtaista omaisuutta eivätkä ne määritä niiden luomiseen osallistuneita subjekteja. Toisaalta teksti itsessään voi olla ansiokas ja ansiokkaan tekstin luomiseen osallistuminen voi olla itsessään palkitsevaa.

Ansiokkaan tekstin kriteerejä pyritään luomaan yhdessä kurssin kuluessa (hypoteesi 6.7). Keskustelualueiden funktio on toimia ryhmäkritiikkipaikkana, jossa arviointi ei jää vain arvosteluasteelle, vaan sen tarkoitus on aina kehittää tekstejä. Toki ryhmän taso määrittelee myös sen kuinka paljon opettaja on vastuussa tekstien kehittelyn ohjaamisesta. Jatkuva yhteisöllinen dialogi varmistaa kuitenkin elävän arviointiympäristön. Kun kyseessä on yhteisöllinen tekijyys, on tekstin arvioiminen puhtaasti tekstinä helpompaa, kuin yksilöllisesti omalla nimellä tuotetussa tekstissä. Opettaja ei siis toimi kurssilla ulkoisena auktoriteettina, joka määrittelee hyvän ja huonon kirjoittamisen rajat.

## 8 PÄÄTÄNTÖ

Työssäni olen pyrkinyt esittämään ja perustelemaan olettamuksen, että luovan kirjoittamisen opetus saattaisi olla hyvä aloittaa johdattelemalla opiskelijaa luovan työn olemukseen ja kirjoitusprosessin luonteeseen sekä pyrkiä vahvistamaan opiskelijan sisäistä motivaatiota ja kirjoittajaidentiteettiä. Tämän kokonaisuuden olen nimennyt *luovan kirjoittamisen olemukselliseksi ymmärryksen* hypoteesiksi. Hypoteesin pohjalta olen suunnitellut opetusmateriaalina käytettäväksi tarkoitetun verkkokurssin, joka pyrkii yhteisöllisyyden avulla tuomaan opiskelijoille tutuksi tätä olemuksellista ymmärrystä. *Luovan kirjoittamisen olemuksellista ymmärrystä* heijastelevat hypoteesit voisivat teoreettisesti perusteltuna olla paljon lukuisammakin, mutta olen halunnut valita siihen mielestäni niitä keskeisiä seikkoja, joiden ymmärtämisestä voisi olla kokemukseeni perustuen apua kohderyhmäni opiskelijoille, eritoten sellaisille, jotka eivät syystä tai toisesta ole vielä löytäneet luovan kirjoittamisen maailmaa omakseen. Uskon, että opiskelija, joka on sisäistänyt omakohtaisesti *luovan kirjoittamisen olemuksellisen ymmärryksen* hypoteesit, pystyy jatkossa kehittymään paremmin kirjoittajana myös perinteisen kieleen, rakenteisiin, genreen ja tyyliin keskittyvän opetuksen avulla.

Yhteisöllisyyden olen katsonut olevan synergisoiva metodi *luovan kirjoittamisen olemuksellisen ymmärryksen opettamisessa*. Yhteisöllisyyteen luovan kirjoittamisen perusolemuksen opetuksessa on päätyntä myös filosofista ajatuspolkua pitkin. Olen tukeutunut fenomenologisiin ajattelijoihin, joiden mukaan olemassaolo on peruslähtökohdaltaan yhteisöllistä. Koska kirjoittaminen on osa olemassaoloa, myös sen ontologinen perusta on yhteisöllisyydessä. Näin ollen ainakin hypoteettisesti ajatellen, juuri yhteisöllisyys saattaisi olla sopiva lähestymistapa yritettäessä opettaa *luovan kirjoittamisen olemukselliseen ymmärrykseen* liittyviä hypoteeseja. Verkko-opetus ja roolipelielementtien käyttäminen opetuksessa ovat

vahvasti kollaboraalisia menetelmiä, joiden olen katsonut tukevan oppimistavoitteiden saavuttamista.

Näen työni myös eräänlaisena vaihtoehtoisena keskustelunavauksena viime vuosien suomalaisten tutkimusten esille nostamiin huolenaiheisiin, koskien opiskelijoiden, erityisesti poikien, negatiivista asennetta kirjoittamisen opiskelua kohtaan. Toivoisin, että työni kautta olisin esittänyt erään konkreettisen keinon, kuinka koulun kirjoittamisen opetuksesta olisi mahdollista monipuolistaa ja kehittää. Tämän keskustelun tarpeellisuutta ei voine kiistää, sillä tosiasia on, että merkittävä osa opiskelijoista ei pidä koulukirjoittamista motivoivana eikä myöskään saavuta yleisesti asetettuja oppimistuloksia. Verkkokurssistani olen pyrkinyt tekemään motivoivan erityisesti näitä opiskelijoita ajatellen ja toivon, että se voisi olla uudenlainen mahdollisuus lähestyä luovan kirjoittamisen maailmaa. Sekä verkko toimintaympäristönä että roolipelaaminen ajanvietteenä kuuluvat juuri kohderyhmäni nuorten arkipäivään, minkä toivon osaltaan madaltavan opintojakson osallistumiskynnystä.

Kurssisuunnitelmastani haluaisin muistuttaa, että hahmottelemani oppimisympäristö on eräänlainen ideaali prototyyppi, jota ei toistaiseksi ole edes testattu käytännössä. Se, kuinka hyvin onnistuin tuomaan *luovan kirjoittamisen olemuksellisen ymmärryksen* – hypoteesit lukiolaisille sisäistettävään muotoon, jääkin pitkälti käytännön arvioitavaksi. Kurssia ei missään tapauksessa voida pitää yleispätevänä metodina oppia *luovan kirjoittamisen olemuksellista ymmärrystä*.

Kuten kaikkien verkkopohjaisten oppimisympäristöjen tuloksellisuuteen, vaikuttaa myös tähän kurssiin sekä opettajan intressit, perehtyneisyys ja motivaatio että kulloisenkin opintoryhmän koostumus. Todellisessa opetuskäytössä kurssia lieneekin tarpeen muokata sekä kunkin ryhmän rakennetta vastaavaksi että opettajan toimintatapojen mukaiseksi. Esimerkiksi reaaliaikaisten *chat-*

harjoitteiden runsaus saattaa muodostua ongelmaksi, jos kurssille osallistutaan useammasta oppilaitoksesta.

Kurssilaisten motivaatio saattaa nousta keskeiseksi tekijäksi kurssin onnistumisen kannalta. Motivaation luominen ja sen ylläpito ryhmässä on vaikeaa oppimisympäristöstä riippumatta. On siis epätodennäköistä, että tämänkään kurssisuunnitelma sisältö riittäisi jokaisen opiskelijan kokoaikaiseen innostamiseen. Yksittäisen yksilön motivointiin liittyy myös paljon ulkoisia muuttujia, jotka eivät ole verkkokurssin suunnittelijan eivätkä opettajan hallittavissa. Tärkeää onkin se, että opettaja on tietoinen roolistaan motivaation ylläpitäjänä ja valmis muokkaamaan kurssia tarpeen mukaan, mikäli ryhmän koostumus niin vaatii. Kurssin tulisikin olla ennen kaikkea dynaaminen, pedagoginen työkalu, joka elää ryhmäprosessin mukana.

Moodle tarjoaa suunnittelemalleni kurssille varsin käyttökelpoisen alustaratkaisun. Eritoten *wiki*-toiminto tukee yhteisöllistä kirjoittamista ja olisin voinut käyttää tuota toimintoa enemmänkin hyväksi. Tosin kaikki yhteisöllisen kirjoittamisenkaan harjoitteet eivät välttämättä toimi parhaiten *wiki*-ympäristössä, ainakaan silloin kun kyse on reaaliaikaisesta osallistumisesta. Moodle mahdollistaa myös paljon muita käyttökelpoisia toimintoja, joita en tähän kurssiini tuonut tuonut. *Oma blogi* – toiminto, voisi olla käytettävissä esimerkiksi ryhmän itsearviointityökaluna. Moodlelle vartenotettavana vaihtoehtona näkisin erilaiset Internetissä vapaasti perustettavissa olevat yhteisöt, kuten Ning-yhteisöt, joita käytetäänkin jo jonkin verran opetuskäytössä.

Pedagogisesta näkökulmasta kritiikkiä kurssitoteutuksessani saattaa herättää se, että en nojaa selkeästi mihinkään tiettyyn yhteisöllisen oppimisen kasvatustieteelliseen suuntaukseen. Lähtökohtani kumpuavat sekä ontologisesta filosofiasta että kirjoittamisen ja luovuuden teorioista. Tämä on ollut itselleni tietoinen lähestymistapa, sillä olen halunnut laajentaa yhteisöllisyyden näkökulmaa

pedagogisuuden ulkopuolelle ja toisaalta täytynee myös muistaa, että teen tutkielmaani varsinaisesti kirjoittamistutkimuksen lähtökohdista. Käytännön syynä ratkaisuun on myös työn selkeä rajaaminen, sillä yhteisöllinen pedagogiikka on jo itsessään hyvin laaja alue. Nykyaikaisessa pedagogisessa viitekehysessä ei kuitenkaan voi täysin ohittaa konstruktivistista lähestymistapaa, joka korostaa muun muassa aiemmin opitun huomioimista ja opettajan roolia opiskelun motivoijana ja sisäisen motivaation tärkeyttä. Tämä tulee mielestäni esille myös omassa kurssitoteutuksessani. Yhteisöllisen painotuksen vuoksi kurssini voisi siis asemoida tietyn varauksin sosio-konstruktiviselle sektorille.

Parantaako *luovan kirjoittamisen olemuksellisen ymmärryksen* omaksuminen yhteisöllisyyden kautta opetettuna kirjoittajan motivaatiota ja valmiuksia, vai olisiko kenties jokin toinen metodi tuloksellisempi? Kysymys jää tämän tutkielmani osalta yhä vastausta vaille, sillä en valitettavasti ehtinyt liittää työhöni empiiristä aineistoa verkkokurssin toteutuksesta. Jatkotutkimuksen kannalta tilanne on kuitenkin mielenkiintoinen ja toivon, että olen työni kautta avannut väylän tämän tutkimuksen alkuun saattamiseksi.

## LÄHTEET

## Painetut

**Alanko, Outi** 2004: *Yhteisö syntyy vasta kuolemassa: Maurice Blanchot yrittää etsiä yhteisön mahdollisuutta*. Artikkelit Helsingin Sanomissa 10.11.2004.

**Barthes, Roland** 1993: *Tekijän kuolema, tekstin syntymä*. Suomentaneet Lea Rojola ja Pirjo Thorel. Suomennoksen toimittanut Lea Rojola. Jyväskylä: Vastapaino.

**Blanchot, Maurice 2004: Tunnustamaton yhteisö. Suomentaneet Janne Kurki ja Panu Minkkinen. Helsinki: Loki-kirjat.**

**Blomberg, Kristian** 2007: *Kieleenjuolahdus*. Teoksessa *Luova laji*. Joensuu, Jyri- Ekström, Nora- Lahdelma, Tuomo- Niemi-Pynttäre, Risto (toim.). Jyväskylä: Atena.

**Bright, Robin** 1995: *Writing instructions in the intermediate grades: What is said, what is done, what is understood*. Newark: IRA.

**Bruce, Charlotte** 2001: *Spy Works: A Collaborative Creative Writing Model*. Artikkelit lehdessä *Knowledge Quest* 4/2001, s.23-26.

**Byman, Reijo** 2002: *Voiko motivaatiota opettaa?* Teoksessa *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Kansanen, Pertti – Uusikylä, Kari (toim.), Jyväskylä: PS-kustannus.

**Cooper, Marilyn M. - Michael Holzman** (toim.) 1989: *Writing as a social action*. Portsmouth, NH: Boynton Cook; Heinemann.

**Csikszentmihályin, Mihalyi** 2005: *Flow — elämän virta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Suomentanut Ritva Hellsten. Helsinki: Rasalas.

**Dahl, K.L – Farnan, N.** 1998: *Children's writing. Perspectives from research*. Newark: IRA.

**Dowst, Kenneth** 1980. *The Epistemic Approach: Writing, Knowing, and Learning*. Teoksessa *Eight Approaches to Teaching Composition*. Donovan Timothy R.- McClelland Ben W. (toim.). Urbana: National Council of Teachers of English.

**Elbow, Peter** 1981: *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. New York: Oxford UP.

**Ermi, L- Heliö, S - Mäyrä, F.** 2004 : *Pelien voima ja pelaamisen hallinta. Lapset ja nuoret pelikulttuurien toimijoina* . Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja - Hypermedia Laboratory Net Series; 6, 2004. Internet-osoitteessa: < <http://tampub.uta.fi/tup/951-44-5939-3.pdf> > [Luettu 2.3.09]

**Farrel, Michael P.** 2001: *Collaborative circles – Friendship Dynamics & Creative Work*. London: University of Chicago Press.

**Flower, Linda** 1989: *Problem solving strategies for writing*. San Diego, California: Harcourt Brace Jovanovich.

**Gadamer, Hans-George** 2005: *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.

**Giroud , Anick** 1999: *Studying Argumentative Text Processing through Collaborative Writing*. Teoksessa *Foundations of Argumentative Text Processing*. Andriess, Jerry- Coirier, Pierre. Amsterdam: Amsterdam University Press.

**Goldstein, A. - Carr, P.** 1996: *Can students benefit from process writing?* Julkaisussa NAEPfacts, v1 n3, huhtikuu 1996.

**Gothi, Ralf** 1998: *Luova hetki. Esseitä matkallaolosta musiikissa*. Helsinki: Ajatus.

**Haapala, Arto – Lehtinen, Markku** 2000 (toim.): *Elämys, taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Haataja, Rauli - Perttula, Juha** 2004: *Asiantuntijuuden tuottaminen nuorten Internet-keskustelualueilla*. Artikkelelehdessä *Psykologia* 5/2004, 355-369.
- Haavikko, Ritva** 1985: *Luova kirjailija*. Teoksessa *Luovuuden ulottuvuudet*. Haavikko, Ritva – Ruth, Jan-Erik (toim.). Espoo: Weilin + Göös.
- Heikkilä, Jorma** 1981: *Luovan ongelmanratkaisun didaktiikka*. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Heikkilä, Jorma – Kantola, Kaisa** 1983: *Luova kirjoittaminen*. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Haasio, Ari – Haasio, Minna** 2008: *Pulpetit virtuaalivirrassa*. Helsinki : BTJ.
- Hosiaisuoma, Yrjö** 2003: *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki : WSOY.
- Ikonen, Kaisa-Liisa** 2008: *Liveroolipeli sanataideohjauksen työvälineenä*. Pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopiston taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Internet-osoitteessa: < <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200901201030> > [Luettu 2.3.09]
- Juuti, P.** 1998: *Johtaminen ja tiimitoiminnan valmentaminen kokemuksellisen oppimisen avulla*. Teoksessa *Elämän seikkailu: näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin*. Lehtonen T. (toim.). Jyväskylä: Atena.
- Jalava, Marja** 2000: *Miksi on olemassa ylipäätään jotakin, pikemminkin kuin ei mitään?* Artikkelelehdessä *Historiallisia Arvosteluja* 7/2000: *Oleminen ja aika*. Internet-osoitteessa: <<http://www.helsinki.fi/hum/hist/yhd/julk/arviot/heidegge.html> > [Luettu 27.11.08]
- Joensuu, Antti – Latvala, Juha-Matti** 2002: *Oppiminen verkkopohjaisissa oppimisympäristöissä: etnografinen tapaustutkimus verkkopohjaisten oppimisympäristöjen peruskoulun äidinkielen prosessikirjoituksen etäopetuksessa*. Pro-gradu –työ. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Internet-osoitteessa: < <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2002880639> > [Luettu 15.5.08]
- Jääskeläinen, Miisa** 2002: *Sana kerrallaan: Johdatus luovaan kirjoittamiseen*. Helsinki. WSOY.
- Kalliala, Eija – Toikkanen, Tarmo** 2009: *Sosiaalinen media opetuksessa*. Helsinki: Finn Lectura.
- Kankaanranta, Marja** 2007: *Pelien kentillä ja oppimisen maailmoissa*. Teoksessa *Elämää bittien kanssa – opiskelu verkossa ja Internetin mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajainliiton vuosikirja 2007. Haapamäki-Niemi, Heljä – Noponen, Sari (toim.). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Karhumäki, Johanna – Toivakka, Sari** 1999: *Sininen kynä – Luovan kirjoittamisen opas*. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Kjølnér, Torunn** 2001: *A handbook for Devising*. Internet-osoitteessa: <http://devised.hku.nl/carrousel/devising.pdf> [Luettu 2.2.09]
- Koivisto, Jari** 2007: *Tietoyhteiskuntaohjelmat ja koulun muutos*. Teoksessa *Elämää bittien kanssa – opiskelu verkossa ja Internetin mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajainliiton vuosikirja 2007. Haapamäki-Niemi, Heljä – Noponen, Sari (toim.). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kronholm-Cederberg, Anette** 2005: *Om skrivandets villkor – unga människor berättelser om skrivandet i gymnasiet*. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 16.
- Kurunen, Satu – Linkopuu, Saila** 2004 : *Missä luova kirjoittaminen ja kirjallisuus kohtaavat? – vaihtoehtoinen lähestymistapa luovaan kirjoittamiseen ja kirjallisuuteen*. Pro-gradu tutkielma. Jyväskylän yliopiston taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos.
- Kuusinen, Riitta** 2001: *Ongelmana yhteistyökyvyttömyys? Teoreettisen ymmärryksen etsintää web-avusteiselle tiedontuottamisyhteistyölle*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta.

- Lahdelma, Tuomo** 2008: *Uudenlaiseen tekijyyteen*. Teoksessa *Luova Laji*. Joensuu, Jyri-Ekström, Nora- Lahdelma, Tuomo- Niemi-Pynttäre, Risto (toim.). Jyväskylä: Atena.
- Lappalainen, Hannu-Pekka** 2008: *On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007*. Oppimistulosten arviointi 3/2008. Opetushallitus. Internet-osoitteessa: <[http://www.oph.fi/julkaisut/2008/on\\_annettu\\_hyvia\\_numeroita.pdf](http://www.oph.fi/julkaisut/2008/on_annettu_hyvia_numeroita.pdf)> [Luettu 15.2.09]
- Lehtinen, Aki Petteri** 2009: *Lukiolainen ei elä kasvihuoneessa. Kielitaidon kirjo - tutkimushankkeen tuloksia*. Uutinen Helsingin Sanomissa 9.3.2009.
- Lehtonen, Miika** 2008: *Ryhmäidentiteetin mittaaminen verkkoroolipelissä World of Warcraft*. Pro gradu-työ. Helsingin yliopiston psykologian laitos. Internet-osoitteessa: <<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe200806191580>> [Luettu 22.9.08]
- Lehtonen, T.** (toim.) 1998: *Elämän seikkailu: näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin*. Jyväskylä: Atena.
- Linna, Helena** 1994: *Prosessikirjoittaminen. Kirjoittamisen suuri seikkailu*. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Linnankylä, Pirjo** 1983: *Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun strategiat peruskoulun keskiluokilla ja ja yläasteella*. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisusarja C:39.
- Luukka, Minna-Riitta** 2004: *Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaiteiden jatkumolla*. Teoksessa *Hiiden hirveä hiihtämässä-hirveä(n) thana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. Luukka, Minna-Riitta – Jääskeläinen, Pasi (toim.), Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Matikainen, J.** 2001: *Vuorovaikutus verkossa. Verkkopohjaiset oppimisympäristöt vuorovaikutuksen näyttämöinä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Metsämuuronen, Jari** 1995: *Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen: sitoutuminen, motivaatio ja coping*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 146, Helsinki.
- Murtorinne, Annamari** 2005: *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen*. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 40.
- Mustonen, Anu** 2007: *Minä ja media: media identiteetin peilauspintana*. Teoksessa *Elämää bittien kanssa – opiskelu verkossa ja Internetin mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajainliiton vuosikirja 2007. Haapamäki-Niemi, Heljä – Noponen, Sari (toim.). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Mäyrä, Frans** 2007: *Viesti, kuva, peli: virtuaaliutopioista pelikulttuurien syntyyn*. Teoksessa *Tarkemmin katsoen: visuaalisen kulttuurin lukukirja*. Rossi - Seppä, toim. Helsinki: Gaudeamus
- Nancy, Jean-Luc** 1991: *The Inoperative Community*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Niemi-Pynttäre, Risto** 2007: *Verkkoproosa: tutkimus dialogisesta kirjoittamisesta*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopiston taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Internet-osoitteessa: <<http://ntamo.blogspot.com.pdf>> [Luettu 15.4.08]
- Oddey, Alison** 1999: *Devising theatre: a practical and theoretical handbook*. London: Routledge.
- Opetushallitus**. Nuorten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003. Määräys 33/01/2003.
- Opetushallitus**. *Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen arvioinnin tuloksia*. Internet-osoitteessa: <<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,444,3784>> [Luettu 15.2.09]



- Parkkola, Seita – Repo, Niina** (toim.) 2004: *Timantinmetsästäjä. Luovan kirjoittamisen opas*. Porvoo –Helsinki: WSOY.
- Pelkonen, Heidi** 2007: *Kokemuksia suomen verkko-opetuksesta lukiossa*. Teoksessa *Elämää bittien kanssa – opiskelu verkossa ja Internetin mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajainliiton vuosikirja 2007. Haapamäki Määräys 33/01/2003ki-Niemi, Heljä – Noponen, Sari (toim.). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Prior, Paul** 2006: *A sociocultural theory of writing*. Teoksessa *Handbook of writing research*. MacArthur, C.A-Graham, S-Fitzgerald, J. (toim.) New York: The Guilford Press, 54-66.
- Rainio, Ritva** 1974 : *Asiatyylit ja viestintä*. Helsinki: SKS.
- Rauramo, Sirkka** 1989: *Kansakoulun ja peruskoulun kolmas- ja neljäsluokkalaisten kirjoitelmien vertailu*. Turun yliopiston julkaisusarja C:75.
- Ruth, Jan-Erik** 1985: *Luova persoona, prosessi ja tuote*. Teoksessa *Luovuuden ulottuvuudet*. Haavikko, Ritva – Ruth, Jan-Erik (toim.). Espoo: Weilin + Göös.
- Saariniemi, Timo** 2000: *Luova kirjoittaminen lukiossa*. Artikeli julkaisussa *Aikauskirja Äidinkielen opetustiede* 2000 27-28 s.43.
- Sahlberg, Pasi - Sharan, Sholomo** 2002 ( toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki : WSOY.
- Sarmavuori, Katri** 2007: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta?: äidinkielen opetustieteen perusteet*. Helsinki: BTJ.
- Schultz, Katherine** 2006: *Qualitative research on writing*. Teoksessa *Handbook of writing research*. MacArthur, C.A-Graham, S-Fitzgerald, J. (toim.) New York: The Guilford Press, 357-373.
- Sharples, Mike** 1999: *How we write- writing as creative design*. London: Routledge.
- Shepherd, R.M – Edelmann, R.J.** 2005: *Reasons for Internet use and social anxiety*. Artikkelit julkaisussa *Personality and Individual Differences* (39),s.949-958.
- Sklar, E.- Pollack, J.** 2000: *A Framework for Enabling an Internet Learning Community*. Julkaisussa *Educational Technology & Society* 3(3) 2000.
- Steiner, George** 1997: Heidegger. Suomenos ja jälkisanat Tere Vadén. Helsinki: Gaudeamus.
- Stillinger, Jack** 1991: *Multiple Authorship and the Myth of Solitary Genius*. New York : Oxford University Press.
- Sutherland, Jennifer A.- Topping, Keith J.**: *Collaborative Creative Writing in Eight-Year-Olds: Comparing Cross-Ability Fixed Role and Same-Ability Reciprocal Role Pairing*. Artikkelit julkaisussa *Journal of Research in Reading* 2002/2, s. 154 – 179. Internet-osoitteessa: <<http://www3.interscience.wiley.com/user/accessdenied?ID=119088247&Act=2138&Code=4719&Page=/cgi-bin/fulltext/119088247/PDFSTART>> [Luettu 20.1.09]
- Suvilehto, Pirjo** 2007: *Lasten luova kirjoittaminen psyykkisen tulpan avaajana. Tapauksittainen pohjoissuomalaisen sairaalakoulun ja Päättö-instituutin 8–13-vuotiaiden lasten kirjoituksista*. Väitöskirja. Oulun yliopiston humanistinen tiedekunta.
- Säljö, Roger** 2000: *Lärande i praktiken. Ett socioculturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Särkijärvi, J. – Sotala, K.** 2007: *Roolipelikirja*. Helsinki: BTJ-kustannus.
- Taalas, Peppi** 2007: *Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio – kielinopetuksen muuttuvat mediamaisemat*. Artikkelit raportissa *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Internet-osoitteesta: > [http://www.jyu.fi/hum/ laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/ projektin\\_loppuraportti/KIEPOn\\_loppuraportti.pdf](http://www.jyu.fi/hum/ laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/ projektin_loppuraportti/KIEPOn_loppuraportti.pdf) > [Luettu 25.2.08]

**Tella, Seppo – Vahtivuori, Sanna – Vuorento, Anu – Wager, Petra – Oksanen, Ulla** 2001: *Verkko opetuksessa –opettaja verkossa*. Helsinki: Edita

**Toivanen, T.** 2007. *Lentoon! Draama ja teatteri koulussa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

**Tossavainen, T.** 2008. *Nuoret, pelit ja netti. Kirja lasten ja nuorten netinkäytöstä, pelaamisesta ja verkkoyhteisöllisyydestä*. Internet-osoitteessa: < <http://www.nettiguru.fi/kirja.pdf> > [Luettu 27.2.09]

**Turkle, Sherry** 1995: *Life on the screen: identity in the age of the internet*. New York : Simon & Schusteman.

**Uusikylä, Kari - Piirto, Jane** 1999: *Luovuus- taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Jyväskylä: Atena.

**Uusikylä, Kari – Kansanen, Pertti (toim.)** 2002: *Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusi suunta*. Jyväskylä: PS-kustannus.

**Vanhatalo, Pauliina** 2002: *Kirjoittamisen motiiveista ja motivaatiosta*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopiston taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Internet-osoitteessa:<http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/h/pavanha.pdf> > [Luettu 10.12.08]

**Vanhatalo, Pauliina** 2008: *Minä! Kirjoittaja!* Teoksessa *Luova Laji*. Joensuu, Jyri- Ekström, Nora- Lahdelma, Tuomo- Niemi-Pynttari, Risto (toim.).Jyväskylä: Atena.

**Vass, Eva** 2007: *Exploring Processes of Collaborative Creativity-The Role of Emotions in Children's Joint Creative Writing*. Artikkelijulkaisussa *Thinking Skills and Creativity* Nov 2007, s.107-117. Internet-osoitteessa:< [http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ796749&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ796749](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ796749&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ796749)> [Luettu 5.1.09]

**Värre, Nora** 2001: *Ei sanataidetta ilman taitoa – Kirjoittamisen taidon kuva: käsitteen sisältö kaunokirjallisuuteen liittyvänä taitona, kognitiotieteen ja opetuksen näkökulma sekä kirjoittajaoppaiden taidolle antamat merkitykset*. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston taiteiden ja kulttuurin tutkimuslaitos. Internet-osoitteessa <<http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/v03/G0000078.pdf>> [Luettu 8.12.09]

**Vygotsky, L.** 1978 : *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge,MA: Harvard University Press.

### **Painamattomat**

**COALITION-hanke** :*Collaborative argumentation and argument visualisation in knowledge construction and problem solving*. Jyväskylän yliopisto. Internet-osoitteessa: <http://www.jyu.fi/coalition/> [Luettu 11.11.08]

**Lehtonen, Mikko.** Luento 12.3.2006 Tampereen yliopiston tilaisuudessa:*Tieteiden iltapäivä ja yö: Löydetty luovuus*.

**Suomen Moodle-yhteisön kotisivu.** Internet-osoitteessa:><http://www.moodle.fi>> [Luettu 1.11.08]

**Turunen, Pirkko** 2007: *Verkko-opettajan nettiopas*. Internet-osoitteessa: <http://lukiot.tampere.fi/seututarjotin/vopas/index.php?sivu=116> [Luettu 31.10.08]

**Wallden, Sari** 2003. *Edutainment*. Luento 17.1.2003 Edugaming Workshop. Tampereen yliopisto.