

**NÄKÖKULMIA UUSIEN KIRJOITUSTAITOJEN PEDAGOGIIKKAAN -
kirjallisuuskatsaus uuteen kirjoittamiseen osana
monilukutaidon tutkimusta ja opetusta**

Maria Lappi
Jyväskylän yliopisto
Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Kirjallisuus
Kevät 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurintutkimuksen laitos
Tekijä – Author Maria Anna Lappi	
Työn nimi – Title Näkökulmia uusien kirjoitustaitojen pedagogiikkaan – kirjallisuuskatsaus uuteen kirjoittamiseen osana monilukutaidon tutkimusta ja opetusta	
Oppiaine – Subject Kirjallisuus	Työn laji – Level Maisterinsivututkielma
Aika – Month and year Tammikuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 60
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tutkielmassa kartoitetaan kuvailevan kirjallisuuskatsauksen kautta tutkimuskirjallisuuden näkökulmia kirjoittamisen pedagogiikkaan, erityisesti liittyen monilukutaitoon ja uuteen kirjoittamiseen. Tavoitteena on myös nostaa esiin suuntaviivoja ja ideoita käytännön opetustyöhön sekä kirjoittamisen kouluopetuksen uudistamiseen. Tutkimuksen aineisto koostuu kotimaisesta ja kansainvälisestä monilukutaitoa sekä uusia kirjoitustaitoja ja niiden opetusta käsittelevästä tutkimuskirjallisuudesta.</p> <p>Kirjallisuuden pohjalta pohditaan seuraavia kysymyksiä: Millaiseen kulttuuriseen ja pedagogiseen kontekstiin uusi kirjoittaminen kytkeytyy? Mitä tarkoitetaan uusilla kirjoitustaidoilla ja miten ne sijoittuvat monilukutaidon kokonaisuuteen sekä tämänhetkisiin opetussuunnitelmiin? Mitä käytännön suuntaviivoja tutkimus tarjoaa uuden kirjoittamisen ja monilukutaidon kouluopetukseen?</p> <p>Digitaalisen ajan ja osallisuuden kulttuurin vaikutus näkyy koulussa erityisesti oppimisympäristöjen, oppimateriaalien sekä opettajan ja oppilaan roolien muutoksessa. Uusi kirjoittaminen ja uudet kirjoitustaidot ovat monilukutaidon alakäsitteitä, joilla viitataan yleisesti digitaalisen kehityksen synnyttämässä uusissa tekstiympäristöissä tapahtuvaan tekstien tuottamiseen ja siinä vaadittaviin taitoihin. Niiden harjoittamista tulisi sisällyttää myös kirjoittamisen kouluopetukseen, sillä ne ovat osa tämänhetkisten opetussuunnitelmien monilukutaitokokonaisuuksia.</p> <p>Uuden kirjoittamisen opetuksen lähtökohtia ovat multimodaalinen, monimediainen ja sosiokulttuurinen tekstikäsitys, uusien tekstilajien huomioiminen sekä tieto- ja viestintäteknologian monipuolinen hyödyntäminen. Tukea uudistuvaan opetustyöhön voi saada esimerkiksi oppiaineiden integraatiosta, samanaikaisopettajuudesta ja oman pedagogiikan pohtimisesta.</p>	
Asiasanat – Keywords kirjoittamisen pedagogiikka, monilukutaito, uudet kirjoitustaidot, uusi kirjoittaminen	
Säilytyspaikka – Depository Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto; Jyväskylän yliopiston kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

SISÄLLYS	3
I JOHDANTO	4
TUTKIMUSKYSYMYKSET	6
TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS: MONILUKUTAIDON TUTKIMUS	7
TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS: KIRJALLISUUSKATSAUS.....	10
TUTKIMUKSEN AINEISTO	12
TUTKIELMAN RAKENNE	12
II KIRJALLISUUSKATSAUS	14
LUKU 1 DIGITAALISEN AJAN KULTTUURI JA KOULUMAAILMA MUUTOKSESSA	14
<i>Digitaalinen aika ja osallisuuden kulttuuri</i>	14
<i>Oppimisympäristöjen muutos</i>	15
<i>Oppimateriaalien muutos</i>	17
<i>Opettajan roolin muutos</i>	19
<i>Opettajat ja oppilaat tieto- ja viestintäteknologian käyttäjinä</i>	21
<i>Yhteenveto</i>	22
LUKU 2 UUDET KIRJOITUSTAITOT OSANA MONILUKUTAIDON JA OPETUSSUUNNITELMIA	24
<i>Mitä ovat uudet kirjoitustaidot?</i>	24
<i>Uudet tekstilajit</i>	26
<i>Uudet kirjoitustaidot opetussuunnitelmissa</i>	28
<i>Yhteenveto</i>	30
LUKU 3 SUUNTAVIIVOJA UUSIEN KIRJOITUSTAITOJEN OPETUKSEEN	31
<i>Pedagogisia viitekehyksiä uusien kirjoitustaitojen opetukseen</i>	31
Osallisuuden pedagogiikka	32
Monilukutaidon design-malli	33
<i>Työtapoja uusien kirjoitustaitojen opetukseen</i>	35
Uusien tekstilajien genrepedagogiikka	36
Yhteisöllinen kirjoittaminen	38
<i>Painopisteitä uusien kirjoitustaitojen opetukseen</i>	40
Tiedon arviointi osana kirjoittamisen opetusta.....	41
Aktiivinen oppija tuottaa ja julkaisee sisältöä	42
<i>Yhteistyöstä tukea muuttuvaan opetukseen</i>	44
Oppiaineiden integraatio opetuksen lähtökohtana	44
Yhteistyö opettajan voimavarana.....	47
<i>Yhteenveto</i>	49
III PÄÄTÄNTÖ	51
LÄHTEET	55

I JOHDANTO

Konseptipaperi, lyijykynä ja pyyhekumi. Siinä lukio-oppilaiden työvälineet äidinkielen tunnilla vuonna 2012. Heitä opettamassa olin minä, tuore englannin sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja.

Työelämään totuttelevana kaikki voimavarat menivät pedagogisten pohdintojen sijaan käytännön asioiden pyörittämiseen – oli helpointa jatkaa kirjoittamisen opetusta kaavalla, joka oli itselle kouluajoilta tuttu ja jota ympärillä edelleen toteutettiin. Olihan sitä modernia teknologiaa opetuksessa muuten mukana, sähköisiä opettajan materiaaleja ja netti apuvälineenä.

Sitten jäin äitiyslomalle. Kun sain etäisyyttä työelämään, tajusin, että kun palaan koulumaailmaan, on omassa opetuksessa oltava erilainen vire. Tehtäväni on valmentaa opiskelijoita selviämään sellaisessa tekstien ja viestinnän maailmassa, joka on heille arkipäivää ja todellisuutta. Harvalla tulee siellä vastaan tilanne, jossa tarvitsee kirjoittaa kouluaine käsin ruutupaperille käsin.

Luku- ja kirjoitustaidon tutkimuskentällä muuttunut kulttuuri ja sen vaikutus arjessa tarvittaviin taitoihin on huomattu jo paljon ennen kuin itse oivalsin niitä edes pohtia. 1990-luvulla toden teolla käynnistynyt monilukutaitotutkimus on tarkastellut kulttuurin muutosta erityisesti digitaalisuuden ja osallisuuden näkökulmasta sekä hahmotellut sen rinnalla laajentuvan luku- ja kirjoitustaidon käsitettä, jossa niin ikään painottuvat sosiaaliset, kulttuuriset ja digitaaliset ulottuvuudet (ks. esim. Cope & Kalantzis 2000; Kallionpää 2014a, 2014b, 2015a; Kress 2003; Lankshear & Knobel 2011; Pahl & Rowsell 2005).

Tässä tutkielmassa kartoitetaan monilukutaitotutkimuksen piirissä viime vuosina käytyä keskustelua kirjoittamisen pedagogiikan näkökulmasta. Erityisesti keskitytään uuteen kirjoittamiseen ja uusiin kirjoitustaitoihin. Muutoksessa elävän kulttuurisen ja pedagogisen kontekstin ymmärtämiseksi käsitellään myös laajemmin monilukutaitotutkimuksen ajankohtaisia teemoja ja tuoreita opetussuunnitelmia.

Tutkielmassa pyritään hahmottamaan, mitä tutkimuskentällä puhutaan uusista kirjoitustaidoista, niiden opetuksesta sekä niihin liittyvästä suuremmasta tutkimuksellisesta ja kulttuurisesta kokonaisuudesta. Tavoitteena on myös nostaa tutkimuskirjallisuuden pohjalta esiin suuntaviivoja ja ideoita käytännön opetustyöhön sekä kirjoittamisen kouluopetuksen uudistamiseen. Vaikka tutkimus onkin suunnattu erityisesti peruskoulun ja lukion opettajille, joiden aineet sisältävät kirjoittamisen pedagogiikkaa, se tarjoaa näkökulmia myös muita oppiaineita opettaville sekä muuallakin kuin peruskouluissa tai lukiossa opetustyötä tekeville.

Monilukutaitoon kytkeytyvä opetus on Suomessa erityisen ajankohtaista. Syksyllä 2016 voimaan tulleiden perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmassa monilukutaito on nostettu keskeiseksi opetuksen läpäiseväksi kokonaisuudeksi, jonka opettaminen on kaikkien opettajien vastuulla. Samoin kaikkien aineiden opettajilta edellytetään monipuolista ja kattavaa tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämistä opetuksessa. Opettajilla on akuutti tarve saada taustatietoa ja konkreettisia vinkkejä opetukseen, joka vastaisi paremmin nykyajan vaatimien teknologia- ja viestintätaitojen sekä monilukutaitojen kehittämiseen.

Kirjoittamisen pedagogiikka liittyy yleensä osaksi kielten ja kirjallisuuden pedagogiikkaa. Kirjoittamisen pedagogiikan tutkimuksessa painopiste on usein luovassa kirjoittamisessa ja sen osa-alueissa. Muita tutkimusalueita ovat mm. akateemisen tai muiden erityisalojen kirjoittamisen opetus, kirjoittajaidentiteettiin liittyvät aiheet ja terapeutin kirjoittamisen ohjaamisen näkökulmat.

Uudet kirjoitustaidot kirjoittamisen pedagogiikan tutkimuksen aiheena linkittyvät osaksi monilukutaitotutkimusta, jonka piirissä on viime vuosikymmeninä käyty vilkasta tieteellistä keskustelua. Kuitenkin juuri uusiin kirjoitustaitoihin keskittyvä tutkimus on vielä niin kansainvälisellä kuin kotimaisellakin kentällä melko suppeaa, sillä usein monilukutaitokeskustelussa painotetaan lukemisen taitoja tai laajempia temaattisia kokonaisuuksia.

Siksi kartoitus nimenomaan uusien kirjoitustaitojen ja niiden opettamisen näkökulmasta on hyödyllinen: Missä kirjoittamisen opetuksen uudistamisessa mennään nyt ja mitä olisi syytä tutkia jatkossa? Mitä käytännön suuntaviivoja tutkimuskeskustelu tarjoaa uudenlaisten digitaalisten työvälineiden, työympäristöjen ja tekstilajien kanssa toimimiseen kirjoittamisen opetuksessa?

Tutkimuskysymykset

Tutkimuskirjallisuuden kartoituksessa etsitään vastauksia tutkielman tutkimuskysymyksiin, jotka ovat seuraavat:

1. Millaiseen kulttuuriseen ja pedagogiseen kontekstiin uusi kirjoittaminen kytkeytyy?
2. Mitä tarkoitetaan uusilla kirjoitustaidoilla ja miten ne sijoittuvat monilukutaidon kokonaisuuteen sekä tämänhetkisiin opetussuunnitelmiin?
3. Mitä käytännön suuntaviivoja tutkimus tarjoaa uuden kirjoittamisen ja monilukutaidon kouluopetukseen?

Oletan, että aihepiiriin liittyvä tutkimuskirjallisuus keskittyy pitkälti nykyaikaisen tietojen ja viestintätekniiikan ilmiöihin ja niiden käytössä edellytettäviin luku- ja kirjoitustaitoihin. Kirjallisuudessa käytäneen ennen kaikkea keskustelua ajankohtaisten laajojen monilukutaitojen piirteistä ja määritelmistä. Uusi opetussuunnitelma ja sen monilukutaitopainotus muodostanee luonnollisesti yhden pääelementeistä kotimaisessa keskustelussa. Lisäksi pohdittaneen kulttuurisen muutoksen ilmiöitä, kuten osallisuuden kulttuuria, yhteisöllistä viestintää ja teknologian merkitystä niin vapaa-ajalla kuin kouluympäristössäkin.

Uudet kirjoitustaidot todennäköisesti mielletään tutkimuskirjallisuudessa yhdeksi näiden laajempien teemojen osa-alueeksi, jonka tarkasteluun ei erityisen rajatusti ja tarkasti paneuduta etenkin opetuksellisesta näkökulmasta. Joitakin konkreettisiakin ideoita uusien kirjoitustaitojen opetukseen löytynee, mutta luultavasti

tutkimuskirjallisuus tarjoaa kirjoittamisen opetukseen lähinnä yleisen tason pedagogisia lähestymistapoja.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys: monilukutaidon tutkimus

Luku- ja kirjoitustaidon käsite on muuttunut viime vuosikymmeninä, osaltaan juuri digitalisoitumisen myötä. Nykyään puhutaan yleisesti *monilukutaidosta*, jonka yksi osa-alue tämän tutkielman pääkohde, uudet kirjoitustaidot, ovat.

Suomessa 2000-luvulla käyttöön otetun monilukutaito-käsitteen taustalla on englanninkielinen termi *multiliteracies* (esiintyy myös muodossa *multiliteracy*). Sen kehitti 1990-luvun puolivälissä niin kutsuttu New London Group tavoitteenaan laajentaa perinteistä luku- ja kirjoitustaidon käsitettä (*literacy*), jonka pääasiassa painettuun tekstiin sekä lukemisen ja kirjoittamisen kognitiiviseen taitoon keskittyvä merkitys alkoi olla riittämätön. (Cope & Kalantzis 2015, 1–2; Lankshear & Knobel 2011, 3; Leino & Kallionpää 2016, 7; Kupiainen ym. 2015, 19.)

Uuden käsitteen avulla pyrittiin korostamaan lukutaitoon liittyvää kulttuurista ja kielellistä vaihtelua sekä kommunikaatiokanavien ja median monimuotoisuutta (Cope & Kalantzis 2000, 5). Ajatus monilukutaidosta johti yhteen kattavaan käsitteeseen, joka sisältää kognitiivisten lukemisen ja kirjoittamisen taitojen lisäksi sosiologisen ja sosiokulttuurisen ulottuvuuden. Tämän tulkinnan mukaan lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyy eri konteksteissa erilaisia sosiaalisia käytänteitä, joiden ymmärtäminen on osa luku- ja kirjoitustaitoa: tarvitaan kykyä kommunikoida ja luoda merkityksiä eri yhteyksissä joko niiden tuottajana tai vastaanottajana. (Lankshear & Knobel 2011, 12–13, 21.) Toisin sanoen luku- ja kirjoitustaito on luonteeltaan sosiaalista ja kontekstuaalista (Pahl & Rowsell 2005, 3).

Pian *multiliteracies*-käsitteen sisältö laajeni sosiokulttuurisen ulottuvuuden lisäksi muihinkin näkökulmiin. Luukan (2013) mukaan termin erilaisia määritelmiä yhdistää näkemys monilukutaidosta joustavana toimintana monimuotoisten tekstien kanssa

erilaisissa, myös teknologisesti tuetuissa, ympäristöissä sekä sen yhteydestä ajatteluun ja tiedonhallintaan.

Monilukutaidon voidaankin ajatella pitävän sisällään erilaisia luku- ja kirjoitustaitoja, joista tällä hetkellä erityisen ajankohtaisia ovat digitaalisuuteen ja teknologiaan liittyvät taidot. Monilukutaitokeskustelussa puhutaan tällä hetkellä erityisesti esimerkiksi digitaalisesta lukutaidosta (*digital literacy*), 2000-luvun lukutaidoista (*twenty-first-century literacies*) ja uusista lukutaidoista (*new literacies*) (ks. esim. Lankshear & Knobel 2011, 22, 27; Coiro ym. 2010).

Matkan varrella myös suomalaisessa pedagogisessa keskustelussa laajentuneista lukemisen ja kirjoittamisen taidoista on käytetty monia käsitteitä, kuten kulttuurin lukutaito, teknologinen lukutaito, informaatiolukutaito, verkkolukutaito, kuvanlukutaito, visuaalinen lukutaito, globaali lukutaito, tietokonelukutaito, mainonnan lukutaito ja medialukutaito (Kupiainen ym. 2015, 14). Näiden termien kautta korostetaan monilukutaitoon sisältyvien tiettyjen taitojen tai tekstilajien roolia.

Leino (2014a, 4) hahmottaa monilukutaidon laajaa kokonaisuutta kolmen keskeisen ulottuvuuden kautta. Ensimmäinen on tekniset taidot (*tool literacies*), joita käytännössä tarvitaan eri medioiden käyttämiseen. Toinen on mediaan liittyvä tieto (*media literacies*), kuten ymmärrys siitä, mikä on median kohderyhmä, millä periaatteella tiedon välitys toimii tai mikä media on oman tavoitteen kannalta sopivin. Kolmas on informaationlukutaito eli tiedon etsinnän, arvioimisen ja soveltamisen taidot. Lisäksi kaikkiin kolmeen ulottuvuuteen liittyvät aina kriittinen, eettinen, kulttuurinen ja sosiaalinen lukutaito, joiden pohjalta tekstejä arvioidaan.

Monilukutaidon yhteydessä korostuu *multimodaalinen tekstikäsitys*. Sen mukaan nykyajan tekstit ovat luonteeltaan voimakkaasti multimodaalisia eli koostuvat useista ”moodeista”. Kirjoituksen lisäksi teksteissä käytetään esimerkiksi kuvia, liikettä, ääniä ja värejä. Merkityksiä viestitään siis eri keinoin: visuaalisesti, kielellisesti, kuulonvaraisesti tai kosketuksen kautta. (Kallionpää 2014a; Pahl & Rowsell 2005, 27.) Usein multimodaalisuus tarkoittaa myös tekstin rakenteen muuttumista esimerkiksi hyperlinkkien kautta (Kallionpää 2014a; Kallionpää 2014b, 63).

Multimodaalisia tekstejä on ollut olemassa aina. Multimodaalisuus on kuitenkin lisääntynyt uusien media- ja teknologiatyökalujen myötä. Teksteissä on entistä helpompi hyödyntää erilaisia viestinnän moodeja (Kress 2003, 5). Multimodaalisuutta ei kuitenkaan ole syytä liittää vain digitaalisissa ympäristöissä eläviin tekstilajeihin, kuten Shipka (2013, 76) muistuttaa: viestintä ja tekstit syntyvät aina jossakin mittakaavassa multimodaalisen prosessin pohjalta, oli lopputulos sitten painettu essee tai jokin näytöltä luettava tuotos.

Nykytekstien multimodaalisen luonteen vuoksi monilukutaidon yhdeksi olennaiseksi osa-alueeksi mielletään *multimodaalinen lukutaito*. Tekstejä tulee osata lukea, tulkita ja tuottaa tarpeen mukaan monia eri moodeja huomioiden. Kressin (2003, 51, 61) mukaan multimodaalisessa lukutaidossa on pohjimmiltaan kyse siitä, kuinka multimodaalisia elementtejä käytetään ja tulkitaan yhdessä. Kirjoittamisessa multimodaaliset taidot liittyvät etenkin tekstin muodostavien elementtien tarkoituksenmukaiseen valitsemiseen ja käytön suunnitteluun sekä lukemisen polkujen rakentamiseen niiden kautta.

Tekstikulttuuri ja oppimisympäristöt ovat muuttuneet myös *monimediaisiksi*. Uudet tekstit elävät monissa erilaisissa medioissa, niin painetuissa kuin sähköisissäkin. Näin ollen eri medioiden lukemista ja tuottamista ole tarpeen erotella omaksi lukutaidokseen, kuten aiemmin on tehty esimerkiksi *medialukutaidon* käsitteen kautta. (Luukka ym. 2008, 22; ks. myös Kupiainen & Sintonen 2009, 32–34.)

Kressin (2003, 1) mukaan merkittävimmät teknologian lukutaitoon aiheuttamat muutokset liittyvät juuri multimodaalisuuteen ja medioihin, sillä kuva on noussut kirjoitetun tekstin asemaan ja näyttö syrjäyttänyt kirjan lukutaidon ensisijaisena välineenä. Myös lukemisen tapa on muuttunut pirstaleisemmaksi: etsitään ja yhdistellään informaatiota, liikutaan tekstien välillä, muokataan kuvia sekä työskennellään näytön ääressä kirjojen selailun sijaan (Pahl & Rowsell 2005, 27–28).

Kuten aiemmin todettiin, erityisesti uusiin kirjoitustaitoihin keskittyvää tutkimusta ei monilukutaidon tai kirjoittamisen pedagogiikan alueilla ole toistaiseksi kovinkaan runsaasti. Syynä tähän lienee nopeasti kasvaneen monilukutaidon tutkimuskentän laaja

valikoima näkökulmiin ja toisaalta etenkin kotimaassa kirjoittamisen pedagogiikan tutkimusalan pienuus. Suomessa uusien kirjoitustaitojen ja niiden pedagogiikan tutkimusta on lähivuosina käynnistänyt Outi Kallionpää, jonka julkaisujen yhteydessä käsitellään kentän tutkimuskirjallisuuden sisältöjä (ks. esim. Kallionpää 2014a, 2014b, 2015a, 2015b, 2015c). Kattavalle, teemoja yhteen kokoavalle ja käytännön lähestymistapoja tarjoavalle alan kirjallisuuskatsaukselle on kuitenkin tarvetta.

Tutkimuksen metodologinen viitekehys: kirjallisuuskatsaus

Tutkielma on teoreettinen tutkimus, sillä siinä perehdytään tutkimuskohteeseen tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Tutkimuksen menetelmänä on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jonka kautta tutustutaan aiheen tutkimuskenttään ja ajankohtaisiin kysymyksiin niitä temaattisen luennan avulla jäsentäen.

Kirjallisuuskatsauksella on monenlaisia tarkoituksia. Ridleyyn (2012, 24) mukaan niitä ovat muun muassa tutkimusaiheen historiallisen taustan tai siihen liittyvän nykytutkimuksen ja ajankohtaisten kysymysten esittely, tutkimukseen liittyvien olennaisten käsitteiden ja teorioiden käsittely, oman tutkimuksen sijoittaminen osaksi aihepiirin tutkimuskenttää sekä aiemman tutkimuksen laajentaminen ja siinä olevien aukkojen osoittaminen. Salmisen (2011, 1) kuvailee kirjallisuuskatsausta metodiksi, jonka avulla tutkitaan tehtyä tutkimusta: se on siis ”tutkimusta tutkimuksesta”, jonka tavoitteena on koota yhteen tutkimustuloksia ja luoda perustaa uudelle tutkimukselle.

Myös kirjallisuuskatsauksen käsite itsessään on häilyvä. Ridley (2012, 3) toteaa käsitteen olevan kahtiajakoinen: toisaalta se viittaa tutkimusten teoreettiseen osioon, jossa käydään läpi aihepiirin aiempia tutkimuksia yhdistäen niitä toisiinsa ja suhteessa tekeillä olevaan tutkimukseen, toisaalta se tarkoittaa aihepiirin tutkimuskirjallisuuteen perehtymisen, työstämisen ja lopulta kirjalliseen tuotokseen johtavaa työprosessia. Salmisen (2011, 5) mukaan suomalainen kirjallisuuskatsaus-termi on osittain vajavainen, sillä sen arkikielinen mielikuva viittaa usein lyhyeen, tiiviiseen vilkaisuun tai yhteenvetoon, josta puuttuu analyttinen ote. Englanninkielisessä käsitteistössä kirjallisuuskatsauksen yhteydessä käytettävä termi ’review’ (*review, literature review*,

research literature review) puolestaan on lähtökohtaisesti moniulotteisempi: se sisältää ajatuksen kriittisestä arvioinnista ja sillä voidaan tarkoittaa myös selontekoa, arvostelua, tarkistusta tai jopa historiikkaa.

Kirjallisuuskatsauksia voi toteuttaa eri tavoin. Kirjallisuuskatsauksia jaotellaan esimerkiksi kuvailevan kirjallisuuskatsauksen, systemaattisen kirjallisuuskatsauksen ja meta-analyysin tyyppeihin (Salminen 2011, 6). Tämän tutkielman kirjallisuuskatsaus on tyypiltään kuvaileva. Salminen (2011, 6–7) luonnehtii kuvailevaa kirjallisuuskatsausta yleiskatsaukseksi, jolla ei ole tiukkoja sääntöjä ja joka voi perustua väljiin tutkimuskysymyksiin, mutta jonka perusteella tutkittavaa ilmiötä pystytään kuitenkin kuvaamaan laaja-alaisesti ja sen ominaisuuksia luokitellen. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on siis itsenäinen metodi, mutta usein se myös tarjoaa uusia tutkittavia ilmiöitä systemaattiselle tutkimukselle.

Kaikenlaisten kirjallisuuskatsausten tekemistä yhdistää niiden tekijältään edellyttämä kriittisyys ja tiedon jäsentely. Kriittisyyttä eli arviointia tarvitaan tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkijan on etsittävä ja seulottava tutkimusaineisto sekä valittava, mitä kirjallisuutta katsauksessa käsitellään. Siitä nousevasta tiedosta tulee luoda jäsenneily, harkittu yhteenveto.

Kriittisyyttä vaaditaan työprosessin aikana myös niin aineiston lukemisessa kuin oman katsauksenkin kirjoittamisessa. Ridley'n (2012, 142) mukaan kriittinen tutkimuskirjallisuuden lukeminen edellyttää muun muassa kirjoittajan poliittisten, moraalisten ja arvoihin liittyvien oletusten huomaamista, esitettyjen argumenttien ja johtopäätösten tunnistamista tekstistä sekä niiden perustelujen ja todisteiden arviointia. Kriittinen kirjoittaminen puolestaan tarkoittaa loogisten ja perusteltujen argumenttien ja johtopäätösten esittämistä. Se viittaa myös yhtenäisen teoreettisen tutkimusviitekehyksen tuottamiseen arvioitujen, valittujen, järjesteltyjen ja kategorisoitujen teorioiden ja tutkimustulosten pohjalta.

Seuraavaksi kerrotaan tarkemmin tämän tutkielman aineistosta, valinnasta ja käsittelystä.

Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu kotimaisesta ja kansainvälisestä uusista kirjoitustaitoista ja niiden opetusta käsittelevästä tutkimuskirjallisuudesta, pääosin artikkeleista ja kirjoista. Aineistoon sisältyy uusiin kirjoitustaitoihin keskittyvän kirjallisuuden ohella myös laajemmin monilukutaitoa ja sen pedagogiikkaa sekä kulttuurin muuttumista koskevaa materiaalia. Näin hahmotetaan monilukutaidon opetuksen kokonaisuutta ja uusien kirjoitustaitojen merkitystä sen osana sekä digitalisoitumisen vaikutusta niihin.

Aineiston tärkeimpinä valintakriteereinä ovat olleet ajankohtaisuus ja tunnettuus: aineistoon on valittu pääasiassa tutkimusalan keskeisten tutkijoiden materiaalia ja tutkimuksia, joihin tutkimuskentällä aktiivisesti viitataan. Kansainvälisestä kirjallisuudesta mukaan on otettu etenkin monilukutaitotutkimuksen uranuurtajien ryhmään eli New London Groupiin kuuluvien tutkijoiden kirjallisuutta. Suomalaisesta tutkimuskirjallisuudesta aineistoon on valikoitu monilukutaidon aihepiireihin ja tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttöön liittyvää kirjallisuutta.

Aineiston painopiste on viimeisen kymmenen vuoden sisällä julkaistussa materiaalissa, jotta se olisi mahdollisimman ajankohtaista mutta toisaalta tarjoaisi myös näkökulmia tutkimuksen kehitykseen ja jatkumoon.

Aineistoa kuvaileva kirjallisuuskatsaus on toteutettu jäsentämällä teemoiksi sitä, millaisia sisältöjä aihepiirin tutkimuskirjallisuudessa on käsitelty. Näin luodaan kokonaiskuvaa monilukutaidon sekä uuden kirjoittamisen opetuksesta. Lisäksi aineistosta on poimittu, myös teemoiksi jäsenellen, pedagogisia suuntaviivoja ja käytännön ideoita opetustyöhön erityisesti kirjoittamisen opettajille.

Tutkielman rakenne

Kirjallisuuskatsaus on jaettu kolmeen lukuun. Matka alkaa laajasta kulttuurisesta kontekstista ja etenee uusien kirjoitustaitojen määrittelyn kautta niiden opetuksen

pohtimiseen. Koko ajan mukana kulkee tämänhetkisten opetussuunnitelmien näkemys aiheista.

Ensimmäinen luku on nimeltään *Digitaalisen ajan kulttuuri ja koulumaailma muutoksessa*. Siinä tarkastellaan kulttuurin muutosta digitalisaation, osallisuuden sekä koulumaailman näkökulmasta.

Toisena, luvussa *Uudet kirjoitustaidot osana monilukutaitoa ja opetussuunnitelmia*, selvitetään, mitä ovat uudet kirjoitustaidot ja miten ne sijoittuvat monilukutaidon kenttään ja opetussuunnitelmien sisällöksi.

Kolmantena on luku *Suuntaviivoja uusien kirjoitustaitojen opetukseen*, jossa nostetaan esiin pedagogisia lähestymistapoja ja käytännön ideoita uusien kirjoitustaitojen ja samalla laajemminkin monilukutaidon opetukseen.

Lopuksi päätännössä käydään läpi kirjallisuuskatsauksessa esiin nousseet pääajatukset sekä pohditaan tutkimuksen toteutusta, metodologiaa ja jatkotutkimuksen aiheita.

II KIRJALLISUUSKATSAUS

LUKU 1

Digitaalisen ajan kulttuuri ja koulumaailma muutoksessa

Kulttuuri elää jatkuvassa muutoksessa. Viime vuosikymmeninä muutos on ollut nopeaa: digitalisoituminen ja teknologian kehitys ovat synnyttäneet uudenlaisia toimintaympäristöjä ja -käytänteitä sekä mahdollistaneet myös niiden vauhdikkaan leviämisen. Voidaankin sanoa, että elämme digitaalista aikaa. Sen muokkaamaa kulttuuria kuvaillaan monilukutaitoon liittyvässä tutkimuskirjallisuudessa usein osallisuuden kulttuuriksi, jossa jokaisella kansalaisella on uudella tavalla mahdollisuus vaikuttaa ja olla aktiivinen.

Yhteiskunnan kulttuurinen ja teknologinen muutos vaikuttaa vääjäämättä myös kouluun ja kasvatukseen. Kun arjen toimintaympäristöt muuttuvat, tulisi muutoksen heijastua koulun oppimisympäristöihin ja opetussisältöihin. Silloin koulutus mukautuu vastaamaan niihin tarpeisiin, joita opiskelijoilla kulloinkin todella on.

Koulumaailman muutosta koskevan ajankohtaisen keskustelun teemoina ovat erityisesti uudenlaiset oppimisympäristöt ja oppimateriaalit sekä opettajien ja oppilaiden tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen ja muuttuvat roolit. Oman ulottuvuutensa keskusteluun tuovat opetussuunnitelmat sisältöineen ja painotuksineen.

Tässä osiossa keskitytään näiden kulttuuristen ja koulumaailman muutosten tarkasteluun.

Digitaalinen aika ja osallisuuden kulttuuri

Kupiaisen ja Sintosen (2009, 13–14, 17) mukaan digitaalinen aika on kulttuurista kehitystä, jossa ”omaehtoinen tuottaminen sekä oman ajattelun ja ilmaisun ilmentäminen osana alati rakentuvaa kulttuurista palapeliä ovat voimakkaasti astumassa perinteisemmän kulttuurissa olemisen ja elämisen rinnalle”. Digitaalisen ajan

vahvuuksia ovat esimerkiksi kyky hajauttaa, yhtenäistää, tarjota mahdollisuuksia ja olla maailmanlaajuista.

Digitaalisen ajan kulttuuri on luonteeltaan osallistavaa. Yleisesti siihen liitetäänkin käsite osallisuuden kulttuuri (*participatory culture*) (ks. esim. Jenkins ym. 2009; Kupiainen & Sintonen 2009, 13; Kallionpää 2015a). Osallisuuden kulttuuriin liittyy osallistumista, jakamista, levittämistä, kierrättämistä, yhteisöllisyyttä ja liittymistä. Osallisuuden kulttuurissa on matala kynnyks ilmaisuun sekä kansalaisvaikuttamiseen ja sen jäsenet tuntevat olevansa tärkeitä tekijöitä yhteisössään. Lapset ja nuoretkin nähdään siis aktiivisina median vaikuttajina sekä omaehtoisen kulttuurin luojina, ei vain niiden kohteena. (Kupiainen & Sintonen 2009, 13–14.)

Jenkins ym. (2009, 5–6) määrittelevät osallisuuden kulttuurin seuraavan viiden piirteen avulla:

1. kynnyks luovaan ilmaisuun ja aktiiviseen kansalaisuuteen on matala,
2. luovuuden harjoittamista ja luovien tuotosten jakamista muiden kanssa tuetaan vahvasti,
3. kokeneemmat yksilöt mentoroivat noviiseja ja siirtävät heille tietoja jonkinlaisilla epämuodollisilla tavoilla,
4. jäsenet uskovat, että osallistumisella on merkitystä,
5. jäsenet tuntevat toisiinsa ainakin jonkin verran yhteyttä tai vähintäänkin välittävät, mitä muut ajattelevat heidän tuottamistaan asioista.

Vaikka kaikki kulttuurin edustajat eivät olisikaan aktiivisia toimijoita, he uskovat, että heillä on vapaus osallistua ja että heidän panostaan arvostetaan. Kirjoittamisen näkökulmasta osallisuuden kulttuuriin kuuluu luovien, multimodaalisten tekstien luominen, kehittäminen ja jakaminen erilaisissa verkon virallisissa ja epävirallisissa yhteisöissä (Jenkins ym. 2009, 9).

Oppimisympäristöjen muutos

Oppimisympäristö tarkoittaa oppijalle tarjoutuvia fyysisiä, sosiaalisia, kulttuurisia, psyykkisiä ja teknisiä toimintamahdollisuuksia (Hytönen ym. 2011, 23). Digitaalisuutta ja teknologiaa hyödyntävässä arjessa on tärkeää ottaa ne mukaan myös koulun oppimisympäristöiksi. Leinon (2015, 105) tutkimuksen mukaan tietotekniikan

hyödyntäminen koulussa on oppilaille mieluisaa: suurin osa suomalaisista peruskoululaista suhtautuu myönteisesti sen käyttöön kouluopetuksessa. Tietokoneen koetaan olevan hyödyllinen apuväline koulutehtäviin ja myös kotitehtävien tekemisestä koneella pidetään.

Oppimisympäristöjen laajentamiseen pyritään myös syksyllä 2016 voimaan astuneissa perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa. Niissä tieto- ja viestintäteknologia katsotaan olennaiseksi osaksi monipuolisia oppimisympäristöjä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (POPS 2014, 29) oppimisympäristöjen kehittämisessä tulee huomioida monimuotoinen mediakulttuuri sekä ottaa käyttöön uusia tieto- ja viestintäteknologisia ratkaisuja oppimisen edistämiseksi ja tukemiseksi. Tavoitteena on tieto- ja viestintäteknologian avulla vahvistaa oppilaiden osallisuutta, yhteisöllisen työskentelyn taitoja ja yksilöllisiä oppimispolkuja.

Lukion opetussuunnitelmassa (LOPS 2015, 15) kehoitetaan ohjaamaan opiskelijoita ”hyödyntämään digitaalisia opiskeluympäristöjä, oppimateriaaleja ja työvälineitä eri muodossa esitetyn informaation hankintaan ja arviointiin sekä uuden tiedon tuottamiseen ja jakamiseen”. Opiskelijoille tulee tarjota työskentelytapoja, jotka kytkeytyvät heidän kokemuksiinsa sekä ympäristössä ja yhteiskunnassa esiintyviin ilmiöihin (LOPS 2015, 14). Nykyajan kulttuurin digitaalisuutta ja teknologiaa ei näin ollen voi sivuuttaa.

Uusissa opetussuunnitelmissa teknologinen osaaminen ja ymmärrys on nostettu myös omiksi opetuksen läpäiseviksi osaamisen kokonaisuuksiksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan tietyistä laaja-alaisen osaamisen tavoitteista. Niillä tarkoitetaan kokonaisuuksia, jotka muodostuvat tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja tahdosta, sekä kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla ja yhdistää osaamista yli tiedon- ja taidonalojen (POPS 2014, 20.) *Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen* on nostettu yhdeksi näistä uuden opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksista. Tieto- ja viestintäteknologian ajatellaan olevan sekä oppimisen kohde että väline: perusopetuksen tehtävä on tarjota kaikille oppilaille mahdollisuudet siihen liittyvän osaamisen kehittämiseen, mutta sitä tulee

myös hyödyntää eri oppiaineissa ja monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa (POPS 2014, 23).

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2015, 39) puhutaan *teknologian ja yhteiskunnan aihekokonaisuudesta*, jonka painopiste on syvässä teknologian vaikutusten hahmottamisessa. Tavoitteena on syventää ymmärrystä teknologisen ja yhteiskunnallisen kehityksen vuorovaikutteisuudesta, kuten siitä, kuinka tieto- ja viestintäteknologian kehitys on muuttanut elämäntapoja, toimintaympäristöä ja yhteiskuntaa. Lisäksi pohditaan ihmisen suhdetta teknologiaan kodin, työelämän ja vapaa-ajanvieton näkökulmista.

Koulun tehtävä on myös tarjota tasa-arvoisesti kaikille taidot, joilla pärjää digitaalisissa ympäristöissä ja niihin kytkeytyvässä kulttuurissa. On hyvä muistaa, että nuoremmallakin sukupolvella, myös länsimaissa, on epätasa-arvoiset mahdollisuudet päästä käyttämään teknologiaa: kaikilla ei ole sen avaamaa väylää osallisuuden kulttuuriin (Jenkins ym. 2009, 15; Kupiainen & Sintonen 2009, 20).

Leinon (2015, 96) tutkimuksen mukaan Suomessa tasa-arvotilanne pääsyyssä digitaalisiin toiminta- ja oppimisympäristöihin vaikuttaa kuitenkin olevan hyvä: sosioekonomisella taustalla ei täällä näyttäisi olevan merkitystä mahdollisuuksiin päästä käyttämään tietokoneita ja internetiä kotona tai koulussa. Välineistössä koulun ja kodin välillä suurin ero on se, että koulussa käytössä ovat perinteiset pöytäkoneet, kun taas kotona yleisimpiä ovat kannettavat tietokoneet. Tablettien käyttö on sekä koulussa että kotona melko vähäistä verrattuna tietokoneen käyttöön. Sähköiset lukulaitteet ovat vielä harvinaisia sekä koulussa että vapaa-ajalla, minkä osaltaan selittänee se, että e-kirjoja voi lukea muillakin laitteilla ja että monet lukevat kirjoja edelleen enemmän painettuina versioina. Kaiken kaikkiaan suomalaisilla nuorilla on tasaveroiset ja monipuoliset mahdollisuudet tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseen.

Oppimateriaalien muutos

Tärkeä osa oppimisympäristöjä ovat oppimateriaalit. Niiden kohdalla muutos suomalaisessa koulumaailmassa on ollut hidasta. Vaikka kirjan ohella käytössä olevien

aineistojen kirjava joukko kasvaakin, suomalainen koulu on edelleen hyvin kirjavaltaisen.

Vajaa kymmenen vuotta sitten laajasti äidinkielen ja kirjallisuuden sekä vieraiden kielten perusopetusta kartoittaneessa tutkimuksessa todettiin, että koulutunneilla kirjoitettiin pääasiassa niin sanottuja koulumaailman tekstejä, kuten kirjoitelmia. Sen sijaan esimerkiksi lehtikokonaisuuksia, mainoksia, sarjakuvia tai internetmateriaalia tuotettiin harvoin. Kieltenopetuksessa tarjoutui siis varsin vähän mahdollisuuksia käyttää kieltä monimediaisissa ympäristöissä, vaikka opettajien asenteet teknologiaa kohtaan olivatkin periaatteessa positiivisia. (Luukka ym. 2008, 106, 113, 153, 237.) Vapaa-ajan ja koulun tekstimaailmojen välinen ristiriitaisuus oli näkyvillä jo tuolloin: koulussa painopiste oli perinteisissä teksteissä, kuten kaunokirjallisuudessa, oppikirjoissa, monisteissa ja sanomalehdissä, kun taas oppilaiden media-arki kului eniten erilaisten uusmedioiden äärellä ja heidän vapaa-ajan tekstimaailmansa oli jo vahvasti multimodaalinen, interaktiivinen ja sosiaalinen (Luukka yms. 2008, 91, 226).

Muutosta on kuitenkin tapahtunut. PISA-tutkimusten yhteydessä on havaittu, että internetin käyttö ja merkitys koulussa on peruskouluoppilaiden mukaan lisääntynyt selvästi vuosien 2009 ja 2012 välillä – vaikka kouluympäristön ulkopuolella nettiä käytetäänkin silti edelleen runsaammin (Leino 2015, 99). Leinon (2015, 99–101) mukaan tietokonetta käytetään koulussa yhä enemmän mm. tiedonhakuun internetistä, ryhmätöiden tekemiseen ja yhteydenpitoon muiden oppilaiden kanssa sekä opetusohjelmien hyödyntämiseen. Eniten on lisääntynyt verkossa chattailu, mutta tutkimustulokset jättävät epäselväksi, liittyykö se koulutehtävien tekemiseen vai tapahtuuko se niiden ohella. Tiedon ja materiaalin jakaminen verkossa puolestaan näyttäisi olevan Suomessa keskimääräistä vähäisempää, mihin vaikuttanevat mm. tiukat tekijänoikeussäädökset.

Kuulua vapaa-ajan ja koulumaailman oppimisympäristöjen välillä kaventaa opettajan kiinnostus oppilaiden arkitodellisuutta kohtaan ja avoimuus sen hyödyntämiseen opetuksen lähtökohtana. Tätä painotetaan myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa, jossa todetaan, että oppimateriaalina tulisi tarkastella ilmaisultaan monimuotoisia,

oppilaille merkityksellisiä, autenttisia tekstejä sekä mahdollistaa niiden kulttuuristen yhteyksien ja niistä nousevien tulkintoja ymmärtäminen (POPS 2014, 23).

Kun koulumaailma yhdistyy sen ulkopuolella tapahtuviin luonnollisiin oppimisen ja sosiaalisen toiminnan tapoihin, syntyy motivoivia ja merkityksellisiä oppimistilanteita (Lankshear & Knobel 2011, 252–253). Luukan ym. (2008, 21, 25, 153, 234) mukaan oppilaille vapaa-ajalta tuttuja uusmediatekstejä ja oppimisympäristöjä ei suomalaisessa koulussa kuitenkaan käytetä riittävästi kielenoppimisen resursseina, vaan opetuksessa hyödynnetään varsin vähän oppilaiden itse valitsemia, heidän vapaa-aikaansa kuuluvia tekstejä ja verkkomateriaaleja. Koska tekstitaitoja opitaan sosiaalistumalla erilaisissa käyttötilanteissa niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin, formaalien ja informaalien oppimisympäristöjen eristäminen toisistaan ei ole mielekästä: parhaimmillaan ne täydentävät toisiaan, pahimmillaan jäävät toisistaan täysin irrallisiksi tai jopa toistensa vastakohdiksi.

Tarjolla oleva laaja digitaalinen oppimisaineisto ei muutu pedagogisesti käyttökelpoiseksi ilman suodatusta ja taustoitusta sekä sopivien käyttötapojen valintaa. Käytännössä tämä tarkoittaa, että oppimateriaalien laadinta siirtyy entistä enemmän yksittäisille opettajille. Valmiin sisällön kertomisesta ja oppikirjojen käyttämisestä liikutaan kohti tiedonhankinnan ja oppimisen ohjaamista. (Hiidenmaa 2014, 169–170.) Tiedonhaun ja arvioinnin taitoja kehittämällä oppilaat voivat löytää oppimisensa tueksi paljon mielenkiintoista ja ajantasaista tietoa, vaikka verkossa onkin paljon myös koulutehtäviin soveltumatonta materiaalia, kuten Leino (2015, 105) toteaa.

Opettajan roolin muutos

Koulukulttuurin, oppimisympäristöjen ja oppimateriaalien muutoksessa avainasemassa ovat opettajat ja opettajankoulutus. Knobel ja Kalman (2016, 7) toteavat, että digitaalisuuden lisääminen opetukseen tarkoittaa monelle opettajalle usein lähinnä mekaanista siirtymistä teknologisten apuvälineiden käyttöön ja toiveisiin siitä, että niiden avulla oppiminen itsestään tehostuu. Motivaatio kehittyä ammatillisesti tätä syvemmin voisi kuitenkin parhaimmillaan johtaa pysyvään muutokseen. Bull ja Anstey (2010, 158) ovat havainneet, että ammatillinen perehtyminen pedagogiikkaan tuottaa

pitkän tähtäimen tuloksia koulun uudistamisen kannalta. Pedagogisten ratkaisujen syvällinen pohdinta vaikuttaa opetuksen käytänteisiin ja siihen, miten opetusta toteutetaan.

Digitaalisuuden ja osallisuuden kulttuurissa eläminen ja opettaminen edellyttävät opettajalta ennen kaikkea tietynlaisen roolin hyväksymistä: tarvitaan halua opettaa ja myös itse oppia vuorovaikutteisesti ja yhteisöllisesti sen sijaan, että pyritään olemaan kaikkietävä auktoriteetti tiedon ja taitojen hallitsemisessa. Osallisuuden kulttuuri edellyttää osallistavia kasvatuskäytäntöjä ja pedagogiikkaa eli yhteistoimintaan perustuvia, dialogisia oppimistilanteita sekä oppilaiden kasvattamista aktiivisiksi ja vaikutustaitoisiksi kansalaisiksi, joilla on valtaa ja kykyä toimia osallisuuden kulttuurin jäsenenä (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012, 15; Kupiainen & Sintonen 2009, 163; Kallionpää 2015c, 5).

Kupiaisen ja Sintonen (2009, 165–167) mukaan digitaalisissa, osallisuuden kulttuurin ympäristöissä oppiminen näyttäytyy ennen kaikkea vastavuoroisena, yhteistoiminnallisena, epälinearisena, kokeellisena, perinteitä rikkovana sekä tulokset heti jakavana. Osallisuuden pedagogiikassa onkin keskeistä juuri vastavuoroisuuden ja jaetun älyn idea.

Teknologian parissa perinteiset tiedon siirtäjän ja vastaanottajan roolit kyseenalaistuvat myös siksi, että lapset ja nuoret usein neuvovat opettajiaan ja vanhempiaan sen käytössä ja tiedonhaussa. Tämä vaatii opettajalta epävarmuuden sietämistä. Vaikka omat taidot eivät olisi huippuluokkaa, tärkeintä on halu opetella ja rohkeus kokeilla uutta, jotta teknologian mahdollisuudet eivät jäisi hyödyntämättä.

Osallisuuden periaatteet madaltavat opettajan kynnystä siirtyä oppijaksi: opettaja voi ja saa oppia teknologisia ja erilaisia digitaalisen kulttuurin taitoja vuorovaikutteisesti oppilailtaan. Oppilaiden osaamista voi hyödyntää koulutunneilla ja sitä kautta antaa heille aktiivisen tekijän roolin.

Oppilaiden näkeminen aktiivisina toimijoina on merkki osallisuuden toteutumisesta koulutuksessa: heidän äänensä kuullaan opetuksen toimintamuotojen ja sisältöjen suunnittelussa sekä oppimistavoitteiden ja niiden saavuttamiskeinojen valinnoissa sen sijaan, että oppilaat ovat vain toiminnan kohde (Luukka ym. 2008, 233; Kupiainen &

Sintonen 2009, 165). Uuden avoimen koulukulttuurin myötä passiivinen oppilasrooli korvautuu oppilaan sisäiseen motivaatioon perustuvalla, innostusta ja yhteistoiminnallista luovuutta tukevalla mentorointiopetuksella (Kallionpää 2015, 5).

Opettajat ja oppilaat tieto- ja viestintäteknologian käyttäjinä

Käytännössä usein ajatellaan, että lapset ja nuoret oppivat digimaailman tekniset ja sosiaaliset taidot omatoimisesti vapaa-ajallaan. Puhutaan niin sanotusta diginatiivien sukupolvea. Esimerkiksi Järvelä ja Kauppinen (2012a, 7) toteavat, että lapset ja nuoret ovat oppineet toimimaan multimodaalisessa tekstikulttuurissa sisällöntuottajina, -jakajina, -kommentoijina ja -muokkaajina – koulun tehtäväksi jää tulla tähän jo tapahtuneeseen kehitykseen mukaan.

Toisaalta diginatiiviuden myyttiä pidetään vahvasti yleistävänä. Sujuva laitteiden käyttö ei automaattisesti tuo mukanaan lähdekritiikkiä ja monipuolista lukutaitoa tai tee niiden käyttäjästä välttämättä muuta kuin passiivisen median vastaanottajan. Ei voida olettaa, että lapset ja nuoret aktiivisesti refleктоivat mediakokemuksiaan ja oppivat niistä. Ei myöskään ole itsestään selvää, että lapset ja nuoret omaksuvat itsenäisesti eettiset normit, joiden mukaan toimia monimutkaisissa ja monenlaisissa verkkoympäristöissä. Vaikka lapset ja nuoret neuvoisivatkin vanhempiaan laitteiden käytössä tai hyödyntävät verkkomateriaaleja monenlaisin tavoin, tarvitsevat he silti aikuisten tukea osallisuuden kulttuurissa toimimiseen. (Hiidenmaa 2014, 76; Kallionpää 2014, 72; Jenkins ym. 2009, 15.)

Tosiasia silti on, että kulttuurin ja oppimisympäristöjen muutoksen keskellä omat teknologiataidot mietityttävät monia opettajia. Luukan ym. (2008, 153) tutkimuksen mukaan enemmistö opettajista kokee, että oppilaiden teknologiataidot ovat paremmat kuin heidän. Suomalaiset peruskoululaiset arvioivatkin omat teknologiset ja mediataitonsa yleensä ottaen hyväksi (ks. esim. Kupiainen 2013; Leino 2014). Toisaalta Leinon (2014a, 3) tutkimus osoittaa, että oppilaidenkin tietoteknologian käytön määrä näyttää olevan yleensä sidoksissa omiin teknisiin taitoihin ja suhtautumiseen teknologiaa kohtaan. Suomalaisten peruskoululaisten tyttöjen kiinnostus tietotekniikkaa kohtaan sekä heidän luottamuksensa omiin tietoteknisiin taitoihinsa on

selvästi vähäisempää kuin poikien, mikä näkyy esimerkiksi teknistä taitoa vaativan tietoteknologian käytön määrässä.

Myös oppilaiden toiminta digitaalisessa maailmassa voi tuntua opettajista vieraalta – onhan ikäpolvien käyttäytyminen siellä erilaista, kuten elämässä muutenkin.

Esimerkiksi ainakaan vielä vuonna 2008 Luukan ym. (2008, 153, 227) mukaan opettajien arjessa internetillä ei ollut samanlaista sosiaalista funktiota kuin oppilaiden, vaan he käyttivät sitä lähinnä tiedon- ja materiaalinhakuun sekä asiointiin.

Peruskoululaisten vapaa-ajan internetin käyttöä kartoittavissa tutkimuksissa puolestaan on havaittu, että internet on peruskoululaisille erityisesti sosiaalinen media, jonka avulla ollaan erilaisissa nettiyhteisöissä, katsellaan videoita ja ladataan musiikkia, seurustellaan kavereiden kanssa ja pelataan (Leino 2014, 2; Luukka ym. 2008, 227).

Tilanne on viimeisen vuosikymmenen aikana pysynyt melko samankaltaisena, mutta pientä muutosta on tapahtunut jonkin verran niissä palveluissa ja välineissä, joilla verkossa kommunikoidaan. Esimerkiksi sähköpostin käyttö ja chattailu ovat vähentyneet vuosien saatossa. Erilaiset virtuaaliyhteisöt, kuten Facebook, sekä älypuhelimet verkkoyhteyksineen lienevät vaikuttaneet sosiaalisen yhteydenpidon tapoihin. (Leino 2015, 97.)

Vaikka muutoksiin ja omiin taitoihin liittyisikin opettajalla epävarmuutta, sen ei tulisi olla esteenä teknologian opetuskäytölle. Oppilaiden osaamista voi hyödyntää koulutunneilla ja sitä kautta antaa heille aktiivisen tekijän roolin. Tämä ruokkii osaltaan osallisuuden kulttuurin syntymistä myös koululuokkaan, sillä silloin opettajan rooli muuttuu sanelijasta yhteisön tasaveroiseksi jäseneksi ja kuka tahansa, jolla on tarvittavia taitoja, voi mentoroida toisia (Kallionpää 2014b, 75).

Yhteenveto

Digitaalisen ajan ja osallisuuden kulttuurin vaikutus näkyy koulussa erityisesti oppimisympäristöjen, oppimateriaalien sekä opettajan ja oppilaan roolien muutoksessa. Opetussuunnitelmat ohjaavat kehittämään oppimisympäristöjä ja oppimateriaaleja entistä monipuolisemmiksi, oppilaiden arkitodellisuuden tarpeita vastaavammiksi ja kattavasti tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäviksi. Opettajan ja oppilaan rooleissa

korostuu vuorovaikutuksellisuus ja osallisuus. Teknologisten taitojen ei tulisi olla este tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiselle opetuksessa: kuka tahansa, jolla on tarvittavat taidot, voi opastaa toisia. Tarve opettajan pedagogiselle ammattitaidolle on edelleen olemassa, sillä nuoret tarvitsevat yhä aikuisen ohjausta erilaisissa kulttuureissa toimimiseen sekä materiaalien ja tiedon suodattamiseen.

LUKU 2

Uudet kirjoitustaidot osana monilukutaitoa ja opetussuunnitelmia

Monilukutaidon yhteydessä puhutaan *uusista luku- ja kirjoitustaidoista*. Niillä tarkoitetaan erityisesti digitaalisen ja elektronisen kehityksen synnyttämien uusien tekstilajien lukemisen ja tuottamisen sekä niihin liittyvien sosiaalisten käytänteiden taitoja (Lankshear & Knobel 2011, 27–29). Kallionpään (2014a) mukaan jopa koko monilukutaito-käsitteellä viitataan suomalaisessa pedagogisessa diskurssissa usein erityisesti juuri näihin nyky-yhteiskunnassa tarvittaviin, muuttuneisiin luku- ja kirjoitustaitoihin.

Monilukutaito-käsite koskee niin tekstien lukemista kuin tuottamistakin. Tässä luvussa näkökulma rajataan tuottamiseen eli uusiin kirjoitustaitoihin, jotka ymmärretään monilukutaidon alakäsitteeksi. Ensin tutkitaan uusien kirjoitustaitojen piirteitä. Toiseksi paneudutaan uusiin tekstilajeihin, jotka osaltaan vaikuttavat siihen, millaisia tekstin tuottamisen valmiuksia digitaalisissa toimintaympäristöissä tarvitaan. Kolmantena tarkastellaan, miten uudet kirjoitustaidot sijoittuvat suomalaisen peruskoulu- ja lukio-opetuksen tämänhetkisiin opetussuunnitelmiin.

Mitä ovat uudet kirjoitustaidot?

Käsitteet *uusi kirjoittaminen* ja *uudet kirjoitustaidot* sisältävät oletuksen vertailukohdasta johonkin vanhaan sekä tapahtuneesta muutoksesta. Tekstikulttuurin murroksessa myös kirjoittamisen käytänteet, taidot ja tekstilajit ovat saaneet uudenlaisia piirteitä. Kallionpää (2014b, 63) kiteyttää kirjoittamisen muutoksen osat alueet seuraavasti:

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

8. kirjoittajaroolin muutos (sisäinen motivaatio, oma aktiivisuus)

Kallionpää (2014b, 63) arvioi Haasiin (2013) viitaten, että näkyvin muutos on realisoitunut tekstin tuottovälineiden vaihtumisena: yksinkertaisten tekstinkäsittelylaitteiden kautta on päädytty useiden sovellusten avulla tapahtuvaan digitaaliseen kirjoittamiseen erilaisissa verkkoympäristöissä.

Kress (2003, 16–18) puolestaan korostaa kirjoittamisen muutoksen sosiaalista puolta. Teknologisen ja kulttuurisen vallankumouksen myötä viestinnän sosiaalinen rakenne on muuttunut. Tekstin tuottamisen, jakelun ja vastaanottamisen työkalut ovat laajan joukon saatavilla, mikä on vaikuttanut valtasuhteisiin. Lisäksi kynnyksien muodollisen ja vapaamuotoisen kirjoittamisen välillä on madaltunut. Esimerkiksi perinteisesti tiukkoja normeja noudattanut akateeminen kirjoittaminen on muuttunut koko ajan aiempaa vapaamuotoisemmaksi ja monimuotoisemmaksi.

Kirjoittamisen uudet ympäristöt ovat muokanneet sitä, miten tekstejä luodaan. Kress (2003, 65–66) määrittelee uuden kirjoittamisen tekstin tuottamiseksi eri muodoissa eli multimodaaliseksi kirjoittamiseksi. Kirjoittajan tulee ymmärtää, minkä moodien ja aistikanavien käyttö tukee parhaiten viestin välittämistä ja tekstin funktiota. Keskeistä on myös ajatus sekoittamisesta (*mixing*) ja uudelleen sekoittamisesta (*remixing*): kirjoittaminen sisältää teknologisin välinein tehtävää digitaalisten kuvien, tekstien, äänien ja animaatioiden jne. sekoittamista ja yhdistelyä eri lähteistä. (Lankshear & Knobel 2011, 100.)

Multimodaalisuuden myötä paitsi tekstien moodit myös niiden rakenteet ovat monimuotoistuneet. Esimerkiksi näyttöaikakaudella kuva ja visuaalinen kielioppi ovat tärkeitä ja niiden vaikutus näkyy teksteissäkin: kirjojen lineaarisen rakenteen sijaan kirjoittamisessakin noudatetaan kuvan logiikkaa. Tekstin muotoilu, asettelu ja näytöllä näkyvien muiden elementtien rooli muokkaavat kirjoitetunkin tekstin tuottamista ja käyttöä. (Kress 2003, 19–21.)

Uusien kirjoitustaitojen käsitteellä viitataan siis pääasiassa taitoihin, joita perinteisen kirjoitustaidon lisäksi tarvitaan uusissa digitaalisissa verkkoympäristöissä (Kallionpää 2014a). Näissä toimintaympäristöissä tarvittavat uudet kirjoitustaidot voidaan tiivistetysti jakaa seuraaviin osa-alueisiin (Kallionpää 2014b, 67):

1. Tekniset taidot:

Tekstien tuottaminen vaatii jatkuvasti kehittyvien laitteistoiden, muuttuvien sovellusten ja erilaisten verkkotoimintaympäristöjen hallintaa.

2. Multimodaaliset taidot:

Tekstit koostuvat kirjoituksen lisäksi äänistä, kuvista, videoista tai muista merkityksiä välittävistä elementeistä. Luova suunnittelu ja esteettisyys korostuvat. Tähän liittyvät myös uusien tekstilajien tuottamistaidot.

3. Sosiaaliset taidot:

Kirjoittaminen ei ole enää vain yksilötaito vaan ennen kaikkea sosiaalinen taito. Kirjoittaminen on usein aktiivista toimimista internetin osallisuuden kulttuurissa erilaisten yhteisöiden jäsenenä. Tekstiä tuotetaan välillä myös yhteisöllisenä prosessina.

4. Julkisuustaidot:

Kirjoittaminen tapahtuu julkisesti internetissä. Tämä edellyttää kommunikointitaitoja, sosiaalisten käytäntöjen hallintaa, tekstien markkinointitaitoja ja erilaisten säännösten tuntemista.

5. Monisuorittamis- ja tietoisuustaidot:

Tilannekeskeisen monisuorittamisen ja tietoisuustaitojen vuorottelun hallinta liittyy erilaisten uusien tekstilajien taitamiseen sekä verkkoympäristössä työskentelyyn.

6. Luovuustaidot:

Luovuus on uuden kirjoittamisen keskeinen ominaisuus. Se tulee ilmi alati muuttuvien tekstilajien luovana tuottamisena ja yhdistelynä, sisäisesti motivoituneina luovina toimintatapoina sekä alati uutta etsivänä, leikkivänä ja uteliaana asenteena.

Uusissa toimintaympäristöissä on syntynyt myös suuri määrä tekstilajeja, joiden kanssa toimiminen edellyttää omanlaisiaan lukemisen ja kirjoittamisen taitoja. Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin kyseisiä uusia tekstilajeja.

Uudet tekstilajit

Uusiksi tekstilajeiksi mielletään erityisesti erilaisissa verkkoympäristöissä elävät lajit, kuten blogit ja videoblogit, wikit, fanifiktio, keskustelupalstatekstit ja monet muut.

Uudet genret muuttuvat ja kehittyvät jatkuvasti, mutta yhteistä useimmille niistä on Kallionpään (2014b, 64) mukaan erilaisten multimodaalisten elementtien yhdistely, olemassa olevan tekstimateriaalin ja oman luovan tuotoksen yhdistäminen sekä narratiivinen lähestymistapa. Yleensä niihin liittyy myös julkisuus.

Kuitenkin myös verkon eri tekstilajeissa vaaditaan erilaisia kirjoitustaitoja, vaihdellen nopeasta, monisuorittamista suosivasta ja puheenkaltaisesta online-kirjoittamisesta aina pitkäjänteiseen, yhteisölliseen ja multimodaaliseen kehittyneitä taitoja edellyttävään työstöprosessiin (Kallionpää 2014a; Kallionpää 2015b, 31).

Verrattuna painettuun tekstiin verkkoteksteissä korostuu navigointi eri tekstien, tekstilajien ja multimodaalisten viestien keskellä: on osattava valita omiin tarkoituksiin sopiva teksti. Verkkotekstilajien sosiaalinen luonne, joka näkyy vaikkapa kommentoinnin mahdollisuudessa esimerkiksi uutis- ja blogitekstien kohdalla, luo osaltaan polkuja linkittyviin teksteihin, joiden keskellä alkuperäinen tavoite voi olla haastavaa pitää mielessä. (Leino 2014, 2.)

Sosiaalinen ulottuvuus liittyy muutenkin vahvasti uusiin tekstilajeihin. Esimerkiksi erilaiset sosiaalisen verkostoitumisen kanavat, wikit, blogit sekä Google Docs ja muut alustat, joiden kautta tekstejä voi työstää yhdessä toisten kirjoittajien kanssa, ohjaavat luontaisesti osallisuuteen ja tekstien tuottamiseen usean tekijän yhteistyönä (Lankshear & Knobel 2011, 141, 171, 206).

Erityisesti erilaiset sosiaalisen median sovellusympäristöt ovatkin hedelmällistä maaperää uusille tekstilajeille, joita syntyy jatkuvasti. Kallionpää (2014b, 64) luokittelee kyseiset ympäristöt Lietsalan ja Sirkkusen (2008, 29) jaon mukaan seuraavasti:

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

Vaikka digitaalisuuden ja kirjoittamisen yhteydessä keskitytään usein tuoreisiin, multimodaalisiin verkkotekstilajeihin, on syytä muistaa, että muutos ulottuu myös perinteisiin tekstilajeihin ja luovaan kirjoittamiseen.

Clark ym. (2015) osuvasti muistuttavat, että digitaaliset työkalut tarjoavat uusia mahdollisuuksia luovaankin kirjoittamiseen – vaikka sen lajeja, kuten runoutta, fiktiota ja draamaa, pidetään usein jopa modernien tekstilajien vastakohtana. Luovan

kirjoittamisen kentällä esimerkiksi online-kirjoituskurssit ovat yleistyneet nopeasti ja tarjoavat uudenlaisia mahdollisuuksia kirjoittamisen opiskeluun ja opettamiseen (ks. Clark ym. 2015; Rein 2015). Kirjoittajaidentiteetin, tarinankerronnan ja hahmojen kehittämisen harjoittelussa voidaan hyödyntää vaikkapa sosiaalisen median, pelien tai editointiohjelmien ulottuvuuksia (ks. Adsit 2015; Hergenrader 2015; Clancy 2015).

Toisaalta Letter (2015) huomauttaa, että monellakaan luovan kirjoittamisen opettajalla ei ole taustatietoa tai kokemusta digityökalujen pedagogisesta hyödyntämisestä ja toisaalta harva niin kutsuttu diginatiivi opiskelija käyttää teknologiaa monipuolisesti apuna luovan kirjoittamisen prosessissa.

Digitaalinen muutos koskee kuitenkin kaikkea kirjoittamista, joten uudet kirjoitustaidot ja tekstilajit sekä teknologisten työkalujen mahdollisuudet perinteisempienkin tekstilajien tuottamisessa tulisi huomioida kattavasti myös kirjoittamisen opetuksessa. Seuraavaksi tarkastellaan, miten uudet kirjoitustaidot sisältyvät tämänhetkisiin opetussuunnitelmiin.

Uudet kirjoitustaidot opetussuunnitelmissa

Uudet ja koko ajan laajenevat luku- ja kirjoitustaidot on huomioitu kattavasti tuoreissa opetussuunnitelmissa. Niihin liittyvien käsitteiden viidakossa on syntynyt tarve löytää opetussuunnitelmien perusteisiin sateenvarjokäsite, joka sisältäisi kaikki monipuoliset taidot, joita erityisesti uudenlaisten, multimodaalisten tekstien kanssa toimiminen vaatii (Kupiainen ym. 2015, 14). Käyttöön on valittu *monilukutaito*. Edellisissä opetussuunnitelmien perusteissa painopiste oli viestinnän ja median terminologiassa: perusopetuksessa puhuttiin erityisesti *viestintä- ja mediataidosta* ja lukio-opetuksen piirissä *viestintä- ja mediaosaamisesta* (POPS 2004, 39–40; LOPS 2003, 29). Koska uudet kirjoitustaidot ovat tutkimuksen piirissä yleisesti osa monilukutaidon käsitettä, voidaan niiden opetuksen tulkita sijoittuvan saman käsitteen alle myös opetussuunnitelmissa.

Tämänhetkisten opetussuunnitelmien monilukutaitotulkinnassa heijastuu tutkimuksen kentälläkin vallitseva näkemys monilukutaidosta erityisesti sosiokulttuurisena,

multimodaalisena ja monimediaisena ilmiönä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa *monilukutaidon* käsite määritellään seuraavasti (POPS 2014, 22):

Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä. Teksteillä tarkoitetaan tässä sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa. Tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa esimerkiksi kirjoitetussa, puhutussa, painetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa.

Lukion opetussuunnitelmassa (LOPS 2015, 38) monilukutaidolla tarkoitetaan ”taitoja tulkita, tuottaa ja arvottaa tekstejä eri muodoissa ja konteksteissa”. Monilukutaidon todetaan perustuvan ”laaja-alaiseen tekstikäsitykseen, jonka mukaan tekstit ovat sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen tai kinesteettisten symbolijärjestelmien tai niiden yhdistelmien muodostamia kokonaisuuksia” (LOPS 2015, 38).

Lukion opetussuunnitelmassa (LOPS 2015, 38–39) monilukutaito-opetuksen tavoitteiksi linjataan, että ”opiskelija

- syventää ja kehittää monilukutaitoaan, erityisesti monimuotoisten tekstien tulkintaa, tuottamista ja arvottamista
- syventää käsitystään eri tieteen- ja taiteenalojen kielten merkityksestä opiskelussa ja työelämässä
- harjaantuu hakemaan, valitsemaan, käyttämään ja jakamaan monenlaisia tekstiaineistoja tiedonhankinnassa ja opiskelussa
- syventää vuorovaikutus- ja vaikuttamistaitojaan kehittämällä yhteisen mediatuottamisen osaamistaan yhdessä muiden kanssa eri viestintäympäristöissä ja eri välinein
- harjaantuu mediakriittisyyteen perehtymällä medioiden toimintaan vaikuttaviin yhteiskunnallisiin, taloudellisiin ja kulttuurisiin tekijöihin
- tuntee tekijänoikeuksia ja sananvapautta koskevia keskeisiä normeja sekä osaa analysoida medioihin liittyviä eettisiä ja esteettisiä kysymyksiä
- osaa käyttää monilukutaitoa ja medioita itseilmaisussa ja vuorovaikutuksessa sekä toimia vastuullisesti sisällön tuottajana, käyttäjänä ja jakajana.”

Nykyisissä opetussuunnitelmissa monilukutaidolle annetaan paljon painoarvoa: sitä pidetään olennaisena taitona, jonka kehittymistä koulussa tulee tukea koko opetuksen läpäisevillä tavoilla. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa monilukutaito on nimetty yhdeksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteeksi (ks. POPS 2014, 20). Myös lukio-opetuksen aihekokonaisuuksiin kuuluu *Monilukutaito ja mediat*, jonka tavoitteena on ”syventää

opiskelijoiden ymmärrystä monilukutaidosta ja medioista sekä niiden keskeisestä asemasta ja merkityksestä ihmisenä kasvamiselle ja kulttuurille” (LOPS 2015, 38). Lisäksi yksi lukio-opetuksen yleisistä tavoitteista on kehittää opiskelijan monilukutaitoa niin, että hän ymmärtää eri alojen kielenkäyttöä, osaa tulkita erilaisia tekstejä ja arvioida tiedon luotettavuutta sekä käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa tarkoituksenmukaisesti, vastuullisesti ja turvallisesti (LOPS 2015, 34).

Opetussuunnitelmien monilukutaitoon liittyvät linjaukset koskevat yhtä lailla tekstien lukemisen kuin tuottamisenkin taitoja. Kirjoittamisen opetuksen kannalta tämä edellyttää uusien kirjoitustaitojen ja tekstilajien huomioimista. Opetuksen tulee sisältää muiden työtapojen lisäksi perinteisten ja uusien tekstilajien tuottamista multimodaalisesti monipuolisilla työvälineillä.

Yhteenveto

Uusi kirjoittaminen ja uudet kirjoitustaidot ovat monilukutaidon alakäsitteitä. Niillä viitataan yleisesti digitaalisen kehityksen synnyttämässä uusissa tekstiympäristöissä tapahtuvaan tekstien tuottamiseen ja siinä vaadittaviin taitoihin. Uusissa ympäristöissä elävät tekstit ovat tyypeiltään ja rakenteiltaan monenlaisia, mutta usein niitä leimaa multimodaalisuus ja sosiaalisuus. Niitä myös tuotetaan erilaisin teknologisin välinein. Uusien kirjoitustaitojen harjoittaminen ja uusien tekstilajien tuottaminen tulisi sisällyttää myös kirjoittamisen kouluopetukseen, sillä ne ovat osa tämänhetkisten opetussuunnitelmien monilukutaitokokonaisuuksia.

LUKU 3

Suuntaviivoja uusien kirjoitustaitojen opetukseen

Tässä luvussa nostetaan tutkimuskirjallisuudesta esiin pedagogisia lähestymistapoja ja käytännön toimintamalleja, joita uuden kirjoittamisen ja monilukutaidon opettaja voisi opetustyössään soveltaa.

Ensin esitellään kaksi osallisuuteen ja monilukutaitoajatteluun pohjautuvaa pedagogista viitekehystä: *osallisuuden pedagogiikka* ja *monilukutaidon design-malli*.

Toisena käsitellään kahta uusien kirjoitustaitojen harjoitteluun soveltuvaa kirjoittamisen opetuksen työtapaa, *genrepedagogiikkaa* ja *yhteisöllistä kirjoittamista*.

Kolmanneksi pohditaan opetuksen sisällön kahta tärkeää painopistettä: *tiedon arviointia* ja *oppilaan aktivointia*.

Osion lopuksi tarkastellaan kahta opetuskulttuuriin liittyvää voimavaralähdettä, *oppiaineiden integraatiota* ja *samanaikaisopettajuutta*, jotka antavat opettajalle tukea muutoksen keskelle ja laajojen sisältöjen opettamiseen.

Pedagogisia viitekehyksiä uusien kirjoitustaitojen opetukseen

Kuten aiemmin todettiin, opettajan pedagoginen pohdinta ja oman toiminnan tarkastelu voi johtaa laajaan ja pysyvään ammatilliseen muutokseen ja kehitykseen. Uusi kirjoittaminen on osa osallisuuden kulttuurin ja monilukutaidon kontekstia, joten niistä nousevat pedagogiset mallit tarjoavat lähestymistapoja uusien kirjoitustaitojenkin opetukseen. Seuraavaksi tarkastellaan kahta tällaista pedagogista viitekehystä, *osallisuuden pedagogiikkaa* sekä *monilukutaidon design-mallia*.

Osallisuuden pedagogiikka

Uudet kirjoitustaidot kytkeytyvät osallisuuden kulttuuriin, kuten kirjallisuuskatsauksen ensimmäisessä luvussa taustoitettiin. Siksi osallisuuden periaatteet tarjoavat sopivan lähtökohdan uusien kirjoitustaitojen pedagogiikalle.

Kallionpää (2015a, 60–61) on kiteyttänyt Kupiaisen ja Sintosen (2009, 143, 163–179) ajatusten pohjalta suuntaviivoja osallisuuden kulttuuriin perustuvalla kirjoittamisen opetukselle. Tähän *osallisuuden pedagogiikkaan* kuuluvat muun muassa seuraavat toiminnot ja periaatteet:

1. Luovien ja/tai yhteisöllisten multimodaalisten tekstien lukeminen ja kirjoittaminen
2. Media- ja populaarikulttuuri
3. Esteettinen, luova ja ilmaisullisesti vapaa toiminta
4. Virallisten ja epävirallisten oppimisympäristöjen yhdisteleminen ja digitaalisten kuilujen kaventaminen
5. Aktiiviseen toimijuuteen, merkitysten tuotantoon ja kommunikaatioon kannustaminen
6. Kulttuurivarantojen kierrättäminen ja *remiksaus*
7. Opettajien ja oppilaiden yhteistyö
8. Koulussa vallitsevien valtarakenteiden, piintyneiden tottumusten ja ajattelutapojen purkaminen
9. Leikillinen, kokeellinen, konventioita rikkova sisällöntuotanto
10. Tuotosten avoin jakaminen
11. Sisällöntuotannon prosessia painottava digitaalinen tarinankerronta sekä kokonaisvaltaisen aistisuuden mahdollistavat erilaiset mediaprojektit ja -pajat.

Nämä pedagogiset periaatteet heijastavat monilukutaitoajattelun yleisiä painotuksia: yhteisöllisyyttä, aktiivisuutta, luovuutta ja multimodaalisuutta. Siten ne ohjaavat huomioimaan myös kirjoittamisen opetuksessa luontevasti uudet kirjoitustaidot ja tekstilajit.

Opettaja voi lisätä oppilaidensa osallisuutta opetuksen suunnittelussa kartoittamalla heidän tarpeitaan ja tapojaan lukemisen ja kirjoittamisen suhteen. Opettajan tulisi seurata jatkuvasti kehittyvän ja muuttuvan multimodaalisen tekstikulttuurin keskellä sitä, millaisissa ympäristöissä ja millaisia tekstejä oppilaat kirjoittavat koulun ulkopuolella sekä ennakkoluulottomasti testata, miten erilaisia multimodaalisia tekstilajeja ja niiden tuottamisen työkaluja voisi hyödyntää opetuksessa (Bowen & Whithaus 2013, 4–5; Pahl & Rowsell 2005, 124).

Myös Kauppinen ja Kinnunen (2016, 129) korostavat, että oppilaiden vapaa-ajan

oppimisympäristöt tarjoavat opettajille lähtökohtia monilukutaitoa tukevaan pedagogiikkaan: Miten, mihin ja millaista digitekniikkaa oppilaat vapaa-ajallaan käyttävät? Miten voisi soveltaa tieto- ja viestintäteknologiaa oppilaiden oppimiskokemuksien, uudentyypisen tekstinmuodostuksen ja opiskeluverkostojen luomiseen?

Toisaalta teknologisten laitteiden, uudenlaisten oppimateriaalien ja tekstilajien tuominen kouluun ei ole itsetarkoitus vain siksi, että ne liittyvät läheisesti oppilaiden vapaa-aikaan. Kirjoittamisen opettajan tulisi ottaa opetuksen keskeiseksi tavoitteeksi tietoverkon uusissa viestintäkulttuureissa tarvittavat monialaiset taidot, jotka määrittävät yksilön menestystä opiskelu- ja työelämässä sekä oman elämän hallinnassa. Opettajan apua tarvitaan näiden taitojen kehittämiseen ja hyödyntämiseen sekä median ja sitä ympäröivän kulttuurin ja yhteiskunnan ymmärtämiseen. Koulussa harjaannutaan kirjoittajina eri tavalla kuin arjessa: tehdään, kokeillaan, vertaillaan ja perehdytään muiden töihin sekä opitaan kriittistä ja suunnitelmallista tiedonesittämistä. (Hiidenmaa 2014, 176; Kallionpää 2014b, 71–72; Kallionpää 2015b, 29; Kupiainen 2013, 135).

Lisäksi voidaan kysyä, onko täysin vapaa-aikaan liittyvien populaaritekstien tuominen koululuokkaan erityisen olennaista, sillä kouluympäristössä ne menettävät automaattisesti oman luonteensa. Beach ym. (2010, 796–798) ehdottavatkin, että kouluopetuksessa vapaa-ajan tekstejä lähestyttäisiin ennen kaikkea niiden käytön analysoinnin näkökulmasta, esimerkiksi tehden omassa ja lähipiirin arkielämässä etnografista tutkimusta siitä, miten tekstien kautta luodaan arvoja, identiteettiä ja uskomuksia.

Monilukutaidon design-malli

Luonteva pedagoginen lähtökohta uuden kirjoittamisen opetukselle on liittää se osaksi laajempaa monilukutaidon pedagogiikan viitekehystä. Eräs monilukutaitoon liittyvässä kirjallisuudessa esiteltävä vaihtoehto tähän on monilukutaidon design-malli (*Learning by Design*), joka on alun perin New London Group -tutkijaryhmän keskuudessa kehitelty, *multiliteracies*-tutkimukseen ja ajatteluun pohjautuva pedagoginen viitekehys.

Cope ja Kalantzis (2015, 6–9) luonnehtivat mallia pedagogiikaksi, jossa yhdistetään kaksi perinteisesti pedagogista ääripäätä: didaktinen ja autenttinen pedagogiikka. Didaktinen viittaa pedagogiikkaan, jossa oppilaalle kerrotaan ja opetetaan asioita opetussuunnitelman ja auktoriteetin, kuten opettajan tai oppikirjan, pohjalta. Autenttisisessa pedagogiikassa korostetaan puolestaan käytännönläheisyyttä ja oppilaan omaa motivaatiota: mitä taitoja hän elämässä tarvitsee?

Malli rakentuu neljän oppimisen periaatteen ja niihin kuhunkin liittyvien tiedon prosessointitapojen (*knowledge processes*) varaan:

1. Paikantunut käytäntö (*situated practice*) eli oppimisen ja kokemusten lähtökohtana on aina tiettyihin konteksteihin sidotut oppimisympäristöt ja -yhteisöt, kuten koulu ja vapaa-ajan puitteet.

Tietoa prosessoidaan kokemisen (*experiencing*) kautta. Kokemista ovat mm. arkielämän yksilölliset kokemukset ja toiminta sekä altistuminen tietyille tiedolle, faktoille ja todisteille.

2. Avoin opetus (*overt instruction*) eli opettaja ohjaa oppilaan kokemuksista sekä ennakkotiedoista ja -taidoista nousevaa ajattelua yleisempään ja tietoisempaan suuntaan.

Tietoa prosessoidaan käsitteellistämisen (*conceptualizing*) kautta eli syventämällä arjen havaintoja abstraktien, yleistävien käsitteiden ja niiden yhdistelyn avulla.

3. Kriittinen analyysi (*critical framing*) eli yhdistetään opetettavia asioita analysoiden ja kriittisesti omaan kokemusmaailmaan.

Tietoa prosessoidaan analysoimalla (*analyzing*) eli tarkastelemalla funktionaalisesti ja kriittisesti syitä ja seurauksia, rakenteita, tehtäviä ja elementtien suhteita.

4. Muuttunut käytäntö (*transformed practice*) eli sovelletaan opittua käytännössä.

Tietoa prosessoidaan soveltamalla (*applying*) eli hyödynnetään käytännön tilanteissa kokemuksellisesti, käsitteellisesti tai analysoiden opittua tietoa.

(Cope & Kalantzis 2015, 4, 17–21; Kupiainen ym. 2015, 21.)

Monilukutaidon design-mallin tarkoituksena on hyödyntää opetuksessa näitä neljää periaatetta ja niihin kuhunkin liittyvää tiedon prosessoinnin toimintoa vapaassa järjestyksessä. Periaatteiden soveltamisen tavoitteena on ennen kaikkea sekä opettajan että oppilaan tietoisuuden lisääminen. Opettajien kohdalla se tarkoittaa erityisesti tietoisuutta tiettyyn oppimisympäristöön tuotavien oppimistehtävien valinnasta ja niiden järjestykseen laittamisesta sekä oppimistulosten reflektointia sekä oppimisen

aikana että sen jälkeen. Oppilaiden kohdalla kyse on ennen kaikkea tietoisuudesta omiin oppimisprosesseihin liittyen. Enenevässä määrin heistä tulee oman tietonsa kehittämisen suunnittelijoita ja oppimisensa ohjaajia. (Cope & Kalantzis 2015, 17, 31.)

Kirjoittamisen opettajalle tämä pedagoginen malli paitsi tarjoaa neljä erilaista painotusta oppimisaktiviteettien valintaan myös kannustaa tietoisuuteen omista pedagogista valinnoista ja haastaa siten ammatilliseen kehittymiseen. Kuten Cloonan (2015, 99) huomauttaa, digitaalisuuden tultua vahvasti mukaan opetussuunnitelmiin opettajat saattavat hyödyntää uusia teknologisia työkaluja luokkatyöskentelyyn, mutta tekevät sen perinteisen pedagogiikan pohjalta. Esimerkiksi multimodaalisuuden tarkoituksenmukainen yhdistäminen omaan opetukseen vaatii useimmilta opettajilta käytännön toiminnan reflektiota: Mitä oppimisaktiviteetteja hyödynnetään ja missä järjestyksessä? Miten niiden kautta opitaan haluttuja taitoja? (Cloonan 2015, 112.)

Mills (2015, 173–174, 176–177, 181, 184) kuvailee, kuinka monilukutaidon design-mallin tietoprosesseja voisi käytännössä soveltaa, kun ohjataan opiskelijoita digitaalisten ja multimodaalisten tekstien luomisprosessin läpi. *Kokemista* voi hyödyntää esimerkiksi käyttämällä opetuksessa tuttuja, suosittuja multimediatekstilajeja, sillä ne resonoivat oppilaille tuttujen kokemusta kanssa. Digitaalisen sisällön tuottaminen itse tarjoaa kokemuksia ja havaintoja teknologisesta tiedosta, kun kirjoittaja on henkilökohtaisessa ja aistienvaraisessa kontaktissa laitteisiin ja työvälineisiin. *Käsitteellistämistä* voi soveltaa esimerkiksi tietyn tekstin, vaikkapa blogin ja bloggaamisen, piirteiden erittelemisen, vertailun ja muun tarkastelun kautta. *Analysointia* on esimerkiksi tekstin kriittinen ja funktionaalinen analyysi: millainen on tekstin tarkoitus ja toteutus? *Soveltaminen* voi olla vaikkapa tiettyjen digitaalisten työkalujen ja ohjelmien käyttäminen omiin tarkoituksiin.

Työtapoja uusien kirjoitustaitojen opetukseen

Monia kirjoittamisen opetuksessa jo aiemmin käytettyjä työtapoja voi toimivasti soveltaa uusien kirjoitustaitojen opetukseen. Tässä yhteydessä käsitellään kahta tällaista kirjoittamisen pedagogiikan tutkimuskirjallisuudesta ja käytännöstä tuttua mallia: genrepedagogiikkaa ja yhteisöllistä kirjoittamista. Kumpikin niistä soveltuu

uusien kirjoitustaitojen opetukseen erityisesti siksi, että niitä voi kohdistaa harjaannuttamaan tiettyjä uusia kirjoitustaitojen osa-alueita. Genrepedagogiikka voidaan hyödyntää, kun perehdytään uusiin tekstilajeihin. Yhteisöllinen kirjoittaminen puolestaan tarjoaa välineen uusien kirjoitustaitojen sosiaalisen ulottuvuuden painottamiseen.

Uusien tekstilajien genrepedagogiikka

Keskeinen sisältö uuden kirjoittamisen opetuksessa on perehtyminen uusiin tekstilajeihin, sillä uusiin kirjoitustaitoihin kuuluu olennaisesti ymmärrys uusien tekstilajien luonteesta ja kyky tuottaa niitä itse. Eräs tapa lähestyä uusien tekstilajien opetusta on genrepedagogiikka, jota on jo aiemmin hyödynnetty laajasti erilaisiin tekstilajeihin perehtymisessä.

Shore ja Rapatti (2014, 6) kuvailevat genrepedagogiikkaa eli tekstilajipohjaista tekstitaitojen opetusta opetusmalliksi, jossa hyödynnetään tekstilajien kokonaisjäsentelyn ja kielellisten piirteiden tutkimusta. Sen uudemmissa suuntauksissa, kuten Reading to Learn (R2L) -pedagogiikassa, painotetaan mallitekstien tarkkaa lukemista ja genrepiirteiden analysointia.

Shoren ja Rapatin (2014, 18) mukaan mallitekstien tarkasteluun pohjautuvan lähestymistavan kautta oppilailla kehittyy pedagoginen metakieli, jonka avulla pystytään puhumaan teksteistä sekä analysoimaan ja arvioimaan niitä. Tämä taito on tärkeä, jos halutaan viedä myös ymmärrystä informaaleista oppimisympäristöistä tutuista tekstilajeista käytännön tasolta tietoiselle, analyttiselle ja syvemmälle tasolle.

Lukeminen mielletään myös kirjoittamisen perustaksi: sen kautta omaksutaan genrepiirteitä, opitaan ymmärtämään niille tyypillisiä merkityksiä luovia kielellisiä keinoja ja opitaan näin tuottamaan itsekin vastaavanlaisia tekstejä (Shore & Rapatti 2014, 6). Jyrkiäinen ja Koskinen-Sinisalo (2012, 33) muistuttavat kuitenkin, että vaikka omien tekstien tuottaminen mallitekstien analyysin pohjalta voi olla toimiva työkalu

erilaisten tekstilajien ymmärtämiseen, on varottava ulkokohtaisuuden liikaa painottamista: muodon ei tulisi hallita sisältöä.

Uusien tekstilajien kohdalla genrepedagogiikassa tulisi huomioida erityisellä tavalla niiden sosiaalinen luonne. Kressin (2003, 84–85) mukaan sosiaalisesta näkökulmasta tekstilajeissa on kyse siitä, kuka toimii tekstin kautta ja suhteessa keneen. Tekstit ovat sosiaalista vuorovaikutusta, joten eri yhteyksissä viestitään tiettyjen tekstikäytänteiden eli genrejen kautta – ja näiden käytänteiden pohjalta tekstejä voidaan myös luokitella. Koulussa pitäisi huomioida genret, jotka ovat oppilaiden elämässä olennaisia, sillä genrejen tarkoituksenmukainen hallitseminen lisää valtaa: tietoisuus genreistä, niiden olennaisista piirteistä, hierarkioita määrittävistä ominaisuuksista sekä kyky tuottaa tyylinmukaisia tekstejä tekee kirjoittajasta vaikutusvaltaisen ja mahdollistaa täyden osallistumisen sosiaaliseen elämään.

Uusien tekstilajien genrepedagogiikassa ei voi sivuuttaa myöskään multimodaalisuutta. Kallionpää (2014b, 64) toteaa, että internetin yhteisöllisen toimintakulttuurin myötä on kehittynyt jopa aivan omanlaisensa kirjoitusprosessi, jossa multimodaalinen kirjoittaminen yhdistyy erilaisiin, nimenomaan verkolle tyypillisiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin menettelytapoihin.

Myös Kressin (2003, 117–119) mukaan multimodaalisuus tarkoittaa kirjoittamisessa sitä, että genre ei enää liity vain tekstiin, vaan on kokonaisuus, johon tekstin ohella vaikuttavat eri viestinnän elementtien käyttö ja sosiaaliset tekijät. Valinnanvara on lisääntynyt: kirjoittaja voi tehdä aiempaa paljon enemmän valintoja siitä, millaisia moodien ja genren yhdistelmiä luo ja missä tilanteissa. Merkityksiä välitetään kulloiseenkin funktioon sopivilla elementeillä ja niiden yhdistelmillä. Genrejä myös sekoitetaan paljon, joten enää ei ole tiukkoja rajoja tyylien, kieliopin ja moodien välillä.

Multimodaalisen tietoisuuden syvenemiseen tähtäävään tekstilajipedagogiikkaan soveltuu esimerkiksi Shipkan (2013, 76–77) ehdottama kirjoittamisen opetuksen malli, *activity-based multimodal framework for composing*. Siinä opettaja ei etukäteen määritä tehtäville tarkkaa tekstilajia tai mediaa, vaan opiskelijat itse valitsevat, missä muodossa haluavat työnsä esittää. Omaa työskentelyprosessia pohditaan matkan varrella

yksityiskohtaisesti muiden opiskelijoiden ja opettajan kanssa, jotta multimodaaliseen kommunikaatioon liittyvät metatiedot ja -taidot kehittyvät. Lähtökohtana on kuitenkin oppilaan oma aktiivisuus.

Shipkan mallin tavoin Letter (2015) korostaa, että lähtökohtana uusien medioiden käyttöön kirjoittamisen opetuksessa tulisi olla se, mitä oppilaat jo osaavat. Käytännössä tämä tarkoittaa, että oppilaille annetaan mahdollisuus rakentaa vapaasti tekstejä jo olemassa olevien taitojensa ja kiinnostuksen kohteidensa pohjalta. Jotta tämä toteutuu, opettajan tulisi välttää antamasta tehtävien aluksi tiettyjä etenemis- ja toteutusmalleja.

Mallitekstejä painottavan genrepedagogiikan näkökulmasta tämänkaltainen vapaus tekstien tuottamisessa ja tekstilajien harjoittelussa voi olla vierasta. Lisäksi genrepedagogiikkaan liittyvässä tekstianalyysin korostamisessa on riskinä se, että kirjoittaminen jää lukemisen jalkoihin eikä vastaanottajan roolista päästä tuottajan asemaan.

Toisaalta genrepedagogiikka soveltuu uusien tekstilajien lukemisen ja kirjoittamisen opetukseen hyvin erityisesti siinä mielessä, että sen kautta harjoitetaan monipuolisesti tekstilajitaitoja ja tietoisuus erilaisista genreistä kasvaa. Monimuotoisessa uusien tekstilajien maailmassa tämä auttaa jäsentämään tekstilajien ominaisuuksia ja sitä kautta kehittymään myös niiden tuottamisen taidoissa.

Yhteisöllinen kirjoittaminen

Uuden kirjoittamisen sosiaaliseen painotukseen vastaa *yhteisöllisen kirjoittamisen* lähestymistapa. Kun toimitaan yhdessä, kirjoitustaitojen ohessa harjaantuvat myös sosiaaliset taidot ja tietoisuus. Yhteisöllinen kirjoittaminen soveltuu näin ollen hyvin yhdeksi uuden kirjoittamisen opetuksen menetelmäksi.

Yhteisöllistä kirjoittamista voisi luonnehtia työtavaksi, jossa pääpaino on erilaisten tekstien tuottamisessa ja yhteistyötaitojen oppimisessa. Sen kautta opitaan keskustelua,

neuvottelua, yhdessä toimimista sekä metakognitiivisia taitoja. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2015, 94.)

Yhteisöllinen kirjoittaminen nähdään tavoitehakuksena, vuorovaikutuksellisenä toimintana suhteessa muihin ihmisiin. Siihen kuuluu kielioppi, oikeinkirjoitus ja tekstilajit, mutta myös kirjoittamisen prosessi, luovuus sekä sosiaalisten odotusten ja toimintatapojen oivaltaminen. Näitä osa-alueita harjoitellaan lukemalla erilaisia tekstejä, tekemällä kirjoitusharjoituksia sekä seuraamalla muiden kirjoittajien ja kirjallisen yhteisön toimintaa ja toimimalla itse osana sitä. Yhdessä toisten kanssa kirjoittaessa oppii uudenlaisia työtapoja, ja toisaalta muiden kanssa toimiessa joutuu oppilas perustelemaan valintojaan ja ottamaan kirjoittamiseen liittyvät käsitteet aktiiviseen käyttöön. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012, 34.)

Yhteisöllisessä kirjoittamisessa sovelletaan usein luontevasti samalla yhteistoiminnallista oppimista. Kun työkaluina käytetään teknologiaa, kuten uusia laitteita ja tietokoneohjelmia, ongelmia ratkaistaan yhteisvoimin ja niin oppilaat kuin opettajakin oppivat toisiltaan: neuvotaan, kysytään apua, jaetaan oivalluksia ja tehdään kokeiluja (ks. Hytönen ym. 2011, 57–58).

Yhteisöllistä kirjoittamista voi toteuttaa eri tasoilla. Se voi tapahtua kasvotusten, verkossa tai sekä että. Yhdessä tekemisen aste voi vaihdella paljonkin: kirjoitusprosessin yhteisöllinen vaihe voi olla vain yhteinen suunnittelu tai vertaispalaute, tai se voi kattaa koko matkan aina suunnittelusta julkaistavan tekstin hiomiseen yhdessä.

Jyrkiäinen ja Koskinen-Sinisalo (2012, 93–94) hahmottelevat neljä erilaista tapaa, joilla varsinaista kirjoitustyötä voi tehdä yhteisöllisesti:

1. *Yksin kirjoittaminen ryhmässä* eli yksi ryhmän jäsen kirjoittaa koko ryhmän näkemystä edustavan tekstin, esimerkiksi raportti ryhmän palaverista.
2. *Ositettu yksin kirjoittaminen* eli kukin ryhmän jäsen kirjoittaa vuorollaan osan yhteiseen tuotokseen.
3. *Rinnakkain kirjoittaminen* eli ryhmän jäsenet jakavat keskenään kirjoittamistehtävät tai kirjoittamisprosessin eri vaiheet.

4. *Reaktiivisessa kirjoittamisessa* ryhmäläiset työstävät tekstiä samaan aikaan vaikkapa jonkin verkkotyökalun avulla ja reagoivat koko ajan toistensa tekemiseen.

Kirjoittamisen opetuksessa yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaa voi käyttää esimerkiksi seuraavan kahdeksan toisiinsa limittyvän vaiheen mukaisesti:

1. *Virittäytyminen työtapaan ja aiheeseen:* suunnataan ajatukset tulevan työskentelyrupeamaan.
2. *Tekstin lukeminen ja tutkiminen:* tutustutaan tekstin opiskelun kohteena olevaan tekstilajiin.
3. *Kirjoitustehtävän antaminen ja mallintaminen:* konkretisoidaan oppilaille, miten tekstiä tuotetaan yhdessä ja päästään yhteisesti hyväksyttävään lopputulokseen.
4. *Tunnuspiirteiden selvittäminen:* avataan lopputuloksen arvioinnin tunnuspiirteitä, jotka samalla ohjaavat oppimista työskentelyn aikana.
5. *Kirjoittaminen pienryhmissä:* ryhmäläiset tuottavat tekstiä neuvotellen.
6. *Tekstin muokkaaminen:* kirjoitetaan ja muokataan tekstiä joko käsin tai koneella.
7. *Esittäminen ja julkaiseminen:* valmiit tekstit julkaistaan vähintään omassa luokkayhteisössä.
8. *Arviointi:* kokoavassa arvioinnissa käsitellään ryhmien tuotoksia, yhteistyötä ja koko työskentelyprosessia.

(Jyrkiäinen ja Koskinen-Sinisalo 2015, 82–83.)

Yhteisöllisessä tekstin tuottamisessa kannattaa hyödyntää myös verkon mahdollisuuksia. Nuorten vapaa-ajalla suosimia sosiaalisen median palveluita – kuten YouTube, Snapchat, WhatsApp ja Instagram – voi toki soveltaa opetuskäyttöön, mutta on hyvä muistaa, että niiden lisäksi on olemassa myös opiskeluun ja työelämään palveluita, jotka keskittyvät yhteisölliseen työskentelyyn ja tiedon jakamiseen. Tällaisia muiden kanssa aineiston tuottamisen ja jakamisen mahdollistavia yhteisöllisiä palveluilta ovat vaikkapa blogit (esim. WordPress ja Blogger), wikit, Twitter, pilvitalennuspalvelut (esim. Google Drive ja Dropbox) sekä käsite- ja miellekarttatyökalut (esim. Mindmeister). (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012, 92; Pönkä 2016, 102.)

Painopisteitä uusien kirjoitustaitojen opetukseen

Osallisuuteen, monilukutaitoon ja uuteen kirjoittamiseen liittyvässä keskustelusta nousee esiin kaksi asiaa, joita kirjoittamisen opettajien olisi olennaista huomioida. Ensinnäkin erääksi opettajan keskeisimmistä tehtävistä on noussut oppilaiden ohjaaminen tiedon arvioinnissa. Tiedonarviointitaitojen kehittäminen on teema, joka läpäisee monilukutaidon opetuksen ja koskee näin ollen myös uuden kirjoittamisen opetusta. Toinen tärkeä opettajan tehtävä on tukea oppilaita ottamaan aktiivinen rooli yhteiskunnassa. Kirjoittamisen opetuksessa aktiivisuuteen kannustaminen tarkoittaa tekstien monipuolisen tuottamisen ja julkaisemisen painottamista. Näitä opetuksen painopisteitä tarkastellaan seuraavaksi.

Tiedon arviointi osana kirjoittamisen opetusta

Nykyisen tekstikulttuurin keskellä lukijan on arvioitava laajoja kokonaisuuksia. Perinteisten informaation arvioinnin taitojen, kuten tekstien analysointi- ja vertailutaitojen ja kirjoittajan esittämien perustelujen arvioinnin, ohella on huomioitava monia yksityiskohtia aina vaikkapa nettisivujen osoitteesta tai kirjoittajan ammattiasemasta ja suhteesta levitettävään sisältöön monenlaisiin visuaalisiin seikkoihin, kuten kuviin ja logoihin, asti (Leino 2014, 3; Kiili 2016, 79–80). Siksi esimerkiksi lähteiden luotettavuuden, tekstien tarkoituksen ja tehtävään soveltuvuuden sekä tiedon hyödyntämisen arviointiin tulisi kiinnittää opetuksessa huomiota, samoin kuin tekstien jatkokäytön, muokkaamisen ja kopioinnin kysymyksiin (Leino 2014, 3).

Uusiin luku- ja kirjoitustaitoihin liittyvät tehtävät ovat hyvä työkalu kriittisen tiedonhaun ja tiedon luotettavuuden arvioinnin harjoittelussa. Niiden kautta voidaan avata keskustelua vaikkapa erilaisista verkon tietolähteistä, tekstien kirjoittajista, lajeista ja julkaisukonteksteista. Kriittistä ajattelua voi herätellä myös omien tekstien julkaisemisen kautta. Silloin konkretisoituu se, että kuka tahansa voi julkaista tietoa internetissä. (Hytönen ym. 2011, 58.)

Lankshearin ja Knobelin (2011, 236) mukaan uusien luku- ja kirjoitustaitojen oppimiseen kuuluu kiinteästi kaikkien mahdollisten käytettävissä olevien lähteiden aktiivinen hyödyntäminen: kustakin otetaan käyttöön se tieto, jota tarvitaan. Uusien

tekstilajien parissa toimittaessa sekä eri lähteistä aineistoa kerättäessä ja yhdistellessä törmätään luontevasti ja väistämättä tiedon arvioinnin kysymyksiin.

Kiili (2016, 81) korostaa, että tiedonarviointitaitojen kehittymisen kannalta erityisen tärkeää olisi sisällyttää lähteiden perusteltu arviointi aina osaksi oppimistehtäviä, joissa hyödynnetään nettilähteitä. Opettaja voi antaa avuksi pohdintaan erilaisia luotettavuuden aspekteja huomioivia kysymyksiä. Myös oppilaat voivat jakaa omia arviointistrategioita toisilleen.

Juuri tiedon arviointi ja sen opettaminen näyttäisi olevan yksi opettajan uusista keskeisimmistä tehtävistä. Tutkimuksissa on havaittu, että lapset ja nuoret tarvitsevat ohjausta erityisesti tietolähteiden arvioimisessa (ks. esim. Leino 2014, 2; Leino 2015, 105; Hytönen ym. 2011, 58). Leinon (2014, 2) mukaan nuorten mielestä netin suurimpia ongelmia on vaikeus löytää sopivaa tietoa. Sopivan ja luotettavan tiedon etsimistä hankaloittavat esimerkiksi netissä oleva epäasiallinen ja jopa haitallinen informaatio sekä mahdollisuus anonyymisyyteen, mikä vaikeuttaa kirjoittajan taustan ja hänen jakamansa tiedon luotettavuuden arviointia. Verkon uudet toimintaympäristöt vaativat kehittyneitä olennaisen tiedon löytämisen ja ymmärtämisen taitoja (Korkeamäki 2011, 18).

Aktiivinen oppija tuottaa ja julkaisee sisältöä

Niin osallisuuden kulttuurissa ja pedagogiikassa kuin monilukutaitokeskustelussakin puhutaan paljon oppilaan aktiivisesta roolista. Puheista huolimatta Kallionpää (2014b, 62) on huolissaan siitä, että oppilas hahmotetaan edelleen ensisijaisesti median kuluttajaksi ja mediatekstien kriittiseksi lukijaksi mieluummin kuin aktiiviseksi median sisältöjen tuottajaksi ja kirjoittajaksi. Vaikka lukemisen taidot ovatkin tärkeitä, taidokkaan lukijan roolin harjoittelu ei pelkästään riitä kattamaan monilukutaidon opetuksen sisältöjä. Kirjoittamisen taidot eivät saa jäädä sivuun, sillä uusissa toimintaympäristöissä osallistujan rooli on olennainen. On tärkeää, että myös uusia tekstilajeja harjoitellaan kirjoittamaan, ei vain analysoimaan.

Huoli oppilaiden aktiivisen roolin tilasta on aiheellinen. PISA-tutkimuksen yhteydessä on havaittu, että vaikka itse tuotetun sisällön jakaminen onkin lisääntymässä koko ajan, suomalaiset nuoret julkaisevat omaa tuotantoaan toistaiseksi keskimäärin melko vähän (Leino 2015, 99). Myös Herkman ja Vainikka (2012, 29) havaitsivat nuorten aikuisten mediakäyttäytymistä kartoittaneessa tutkimuksessaan, että nuoruus ei tarkoita väistämättä aktiivisuutta omassa mediasisältöjen tuotannossa. Tutkimuksen mukaan aktiivisimpia nuoria aikuisia mediakäyttäjiä olivat alle 20-vuotiaita lukiolaisia vanhemmat opiskelijat, joille oman materiaalin tuottaminen on tuttua pidemmältä ajalta opintojen, harrastusten ja kaveriporukoiden myötä.

Uudet mediaympäristöt tekevät tekstien julkaisemisesta helpompaa kuin koskaan aiemmin. Oman sisällön jakaminen eri kanavien kautta on osa digitaalista toimintakulttuuria ja aktiivisen osallistujan roolin saavuttamista. Kuitenkin myös internetin kohdalla on olemassa selkeä ero passiivisen ja aktiivisen mediankäytön välillä: suuri joukko kuluttaa sisältöä, mutta tekijöiden määrä on suhteessa pieni (Herkman & Vainikka 2012, 29).

Herkman ja Vainikka (2012, 30) arvioivat yhdeksi syyksi vähäiselle julkaisemiselle nettijulkaisemiseen liittyvät uhat. Vaikka nuoret aikuiset tuottavat monenlaisia tekstejä ja osoittavat näin itseilmaisun halua, vain pieni osa tuotannosta päätyy julkaistavaksi ainakaan laajalle yleisölle: on siis olemassa tahtoa ja tarvetta itseilmaisuun, mutta netissä julkaiseminen koetaan myös pelottavana.

Toinen syy lienee harjoituksen puute, sillä kuten aiemmin todettiin, painopiste uusien luku- ja kirjoitustaitojen kouluopetuksessa on edelleen enemmän vastaanottajan kuin tuottajan roolissa. Suomalaiset peruskoululaiset arvioivat omien teknologisten ja mediataitojensa heikoimmaksi alueeksi luovan tuottamisen: esimerkiksi *remiksaus* eli eri elementtien ja lähdemateriaalien uudelleen sekoittaminen ja yhdistely koettiin haastavaksi (Kupiainen 2013, 132–133).

Uuden kirjoittamisen opettamisessa on siis tärkeää huomioida omien luovien tekstin tuottaminen ja niiden julkaiseminen. Sen kautta parannetaan taitoja niillä monilukutaidon ja osallisuuden kulttuurissa toimimisen osa-alueilla, jotka oppilaat itse

kokevat hankalimmiksi. Samalla kehittyvät uuden kirjoittamisen kannalta tärkeät julkisuustaidot (ks. Kallionpää 2014b).

Yhteistyöstä tukea muuttuvaan opetukseen

Muutoksen keskellä moni opettaja kokee olevansa yksin. Näin ei kuitenkaan tarvitse olla, vaan tukea opetuksen uudistamiseen ja sen käytännön haasteisiin voi saada yhteistyöstä toisten opettajien kanssa, yli oppiainerajojen. Samalla luodaan opetussuunnitelmien mukaista koko opetuksen läpäisevää monilukutaitopedagogiikkaa ja uusien oppimisympäristöjen toteuttamista. Kun haasteena on monilukutaidon sisältöjen tai tieto- ja viestintäteknologian yhdistäminen opetukseen, tutkimuskirjallisuudessa esitetään käytännön avuksi erityisesti kahta asiaa: oppiaineiden integraatiota ja samanaikaisopettajuutta.

Oppiaineiden integraatio opetuksen lähtökohtana

Uusissa opetussuunnitelmissa painotetaan monilukutaitoon liittyvien taitojen kehittämistä yli oppiainerajojen ja erilaisia toimintaympäristöjä hyödyntäen. Sekä perus- että lukio-opetuksen tavoitteena on, että monilukutaitoja harjoitetaan kaikissa oppiaineissa yleisestä ja oman tiedonalan tekstien näkökulmasta (ks. POPS 2014, 22–23; LOPS 2015, 39).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POP 2014, 31) puhutaan ns. eheyttävästä toimintakulttuurista, joka tarkoittaa kokonaisuuksien hahmottamista tukevaa sekä oppiainerajat ylittävää lähestymistapaa opetukseen. Sitä ehdotetaan toteuttavaksi käytännössä mm. seuraavin tavoin:

1. rinnastamalla eli opiskelemalla samaa teemaa kahdessa tai useammassa oppiaineessa samanaikaisesti
2. jaksottamalla eli järjestämällä samaan teemaan liittyvät asiat peräkkäin opiskeltaviksi
3. toteuttamalla toiminnallisia aktiviteetteja kuten teemapäiviä, erilaisia tapahtumia, kampanjoita, opintokäyntejä ja leirikouluja
4. suunnittelemalla monialaisia, pitempiketoisia oppimiskokonaisuuksia, joiden toteuttamiseen osallistuu useampia oppiaineita ja joihin voi sisältyä edellä mainittuja eheyttämistapoja
5. muodostamalla oppiaineista integroituja kokonaisuuksia

6. kokonaisopetuksena, jossa kaikki opetus toteutetaan eheyttynä kuten esiopetuksessa.

Opetussuunnitelmat siis kehottavat oppiaineiden väliseen yhteistyöhön ja oppisisältöjen integrointiin eri aineissa. Uusien kirjoitustaitojen ja laajemminkin monilukutaidon kohdalla päävastuu opetuksessa lankeaa luonnollisesti kielten opettajien vastuulle. Muiden aineiden opettajat voivat kuitenkin opettaa näitä taitoja etenkin oman tiedonalansa tekstien parissa työskennellessä.

Ymmärrystä siitä, että jokaisessa oppiaineessa on oma tapansa käyttää kieltä ja esittää asioita, kutsutaan laajaksi kielitietoisuudeksi. Jotta kunkin oppiaineen tyypilliset kielelliset käytänteet huomataan, voidaan eri oppiaineiden kielenkäyttötapoja koulussa vertailla toisiinsa (Harmanen 2013).

Laaja kielitietoisuus palvelee opetuksen eheyttävää toimintakulttuuria ja monilukutaidon ainerajat ylittävää opetusta. Harmanen (2013) korostaa, että jokainen opettaja on paitsi oman oppiaineensa kielenkäytön ja tekstilajien myös monilukutaidon opettaja. Kielitietoinen opettaja auttaa oppilasta ymmärtämään, etteivät tiedonalat ja todellisuus oikeasti ole niin oppiaineisiin jaettuina kuin koulussa voi näyttää: näin opitaan eri alojen tietoja ja taitoja tietoisena niiden tekstikäytännöistä.

Myös Rapatti (2014, 145, 149) toteaa, että kieli liittyy jokaiseen oppiaineeseen: se on kaiken opetuksen ja oppimisen perusta. Kielen resursseja, tietoa kielestä ja tekstilajeista, voidaan hyödyntää eri aineiden opetuksessa. Esimerkiksi oppiaineissa käytettävien erilaisten tekstilajien tuntemus auttaa ymmärtämään tekstien sosiaalisia tavoitteita eli sitä, mitä teksteillä halutaan tehdä.

Samoin Luukka ym. (2008, 26) painottavat, että kaikkeen oppimiseen liittyy nykyään tavalla tai toisella kysymys monimediaisten tekstien tulkinnasta ja ymmärtämisestä. Kaikkien aineiden opetuksessa olisi tärkeää huomioida myös oppilaiden kasvattaminen kriittisiksi lukijoiksi ja siten kehittää heidän taitojaan kyseenalaistaa tietoa ja pohtia omaa tietokäsitystään.

Koska uusien kirjoitustaitojen pedagogiikkaan liittyy vahvasti toimiminen digitaalisissa ympäristöissä, on erityisesti kielten sekä tieto- ja viestintäteknologian opetuksen yhdistäminen luontevaa ja hyödyllistä. Tieto- ja viestintäteknologian integrointi muuhun opetukseen nostetaan esiin myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa, jossa sitä kehoitetaan hyödyntämään suunnitelmallisesti eri oppiaineissa ja monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa sekä muussa koulutyössä (POPS 2014, 23). Teknologian yhdistämisen opetukseen pitäisi kuitenkin olla kokonaisvaltaista ja tarkoituksenmukaista: sen tulisi olla jokapäiväinen toimintaympäristö, eikä vain esimerkiksi tietokonealuokkaan rajattu oppituntien satunnaissisältö, kuten Luukka ym. (2008, 25–26) osuvasti painottavat.

Kieli- ja tekstitaitoihin sekä tieto- ja viestintäteknologisiin taitoihin liittyvä harjoittelu on vastavuoroista. Toisaalta oppilaiden kieli- ja tekstitaitojen tulee tukea digitaalisten välineiden käyttöä. Kielelliset kyvyt tiedon hankintaan, käsittelyyn ja muokkaukseen sekä vuorovaikutukseen erilaisissa viestintätilanteissa tulee olla riittävät, jotta digitaalisuutta voidaan käyttää hyödyksi eri aineiden opiskeluun (Järvelä & Kauppinen 2012a, 10). Kielten opetuksessa tulee siis ottaa huomioon näiden taitojen kehittäminen.

Toisaalta digitaaliset mediaympäristöt tarjoavat paljon mahdollisuuksia monipuoliseen kielen taitojen harjoitteluun. Luukka ym. (2008, 226) esimerkiksi havaitsivat, että nuorten vapaa-ajan mediakäytöissä monikielisyys on vahvasti läsnä. Erityisesti nettisivujen lukemisessa tai pelaamisen eri muodoissa raja äidinkielen ja vieraskielisen käytön välillä on liukuva. Uudet toiminta- ja oppimisympäristöt tarjoavat siis erinomaisen pedagogisen maaperän tarkastella laajasti erilaisia kieliin, teksteihin, kirjoittamiseen ja viestintään liittyviä aihepiirejä yli oppiainerajojen. Tutkimustiedon valossa lukutaidolle hyödyllisintä vaikuttaisi olevan tieto- ja viestintäteknologian kohtuullinen käyttö: esimerkiksi vuoden 2012 PISA-aineiston perusteella parhaan lukutaidon pistemäärän saavuttivat ne oppilaat, jotka käyttivät tyypillisesti arkisin internetiä 1-60 minuuttia (Leino 2015, 104).

Avainsanat tieto- ja viestintäteknologian sekä kielten, kirjallisuuden ja kirjoittamisen harjoittelun yhdistämisessä ovat jälleen multimodaalisuus ja monimediaisuus: opettajan

tulee omaksua laaja tekstikäsitelmä sekä käyttää monipuolisia oppimismateriaaleja ja -ympäristöjä.

Erilaisia kokeiluita tehdään jo runsaasti ja niistä voi saada neuvoja ja inspiraatiota erilaisiin työtapoihin. Saatavilla on esimerkkejä vaikkapa kokeiluista, joihin liittyvät aktiivitauletehtävien, kirjallisuusblogien, yhteisöllisen wiki-kirjoittamisen, liikkuvan kuvan ja pelien yhdistäminen äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen (Järvelä & Kauppinen 2012), multimodaalisten esseiden hyödyntäminen oppimisen työkaluna (Whithaus & Bowen 2013), sekä kosketuspuhelinten (Hytönen ym. 2011) ja digitarinoiden (Palmgren-Neuvonen ym. 2012) käyttäminen opetusprojekteissa. Kauppinen ja Kinnunen (2016) ovat koonneet opettajien avuksi erilaisia oppimiskokonaisuuksia tieto- ja viestintäteknologiaan pohjautuvasta monilukutaidon opetukseen. Kaartinen (2015) puolestaan esittelee näkökulmia monilukutaidon opetukseen eri oppiaineissa.

Yhteistyö opettajan voimavarana

Oppimissisältöjen ja työtapojen integrointi eri oppiaineiden välillä edellyttää opettajien yhteistyötä ja avaa siihen uudenlaisia mahdollisuuksia. Parhaimmillaan opetuksen jakamiseen voidaan innostua laajemminkin ja sitä kautta saada esimerkiksi konkreettista apua pedagogista uudistumista tukeviin työskentelytapoihin.

Opettajien opetusyhteistyötä voidaan toteuttaa monella tasolla. Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo (2015, 80) määrittelevät *samanaikaisopetuksen* Cookiin ja Friendiin (1995) viitaten opetuksiksi, johon kuuluu kahden tai useamman opettajan yhteistyö, opettajien aktiivinen osallistuminen opetustapahtumaan, heterogeeninen opetusryhmä sekä toiminta samassa fyysisessä tilassa. Toisaalta samanaikaisopetuksesta voidaan puhua myös silloin, kun opettajat työskentelevät samassa tilassa ilman yhdessä toteutettua suunnittelua ja arviointia. Käsite *yhdessä opettaminen* puolestaan kuvaa selvästi työskentelyä, jossa opettajat kantavat yhdessä vastuun koko opetusprosessista. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2015, 80–81). Samanaikaisopettajuutta voi harjoittaa myös esimerkiksi joko työparin kanssa yhteistä ryhmää ohjaten tai ja tiimiopettajuuden

kautta, jolloin opettajilla olisi omat ryhmät mutta suunnittelutyö toteutettaisiin yhdessä (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012, 25).

Tärkeää kaikenlaisessa samanaikaisopettajuudessa olisi pyrkiä dialogisuuteen, eli tasa-arvoiseen molempien osaamisen täysimittaiseen hyödyntämiseen. Silloin sen kautta mallinnetaan osaltaan myös osallisuuden kulttuuria oppilaille. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012, 15.)

Kuitenkin näyttäisi siltä, että yhteistyötä eri aineiden välillä tehdään vielä melko vähän. Luukan ym. (2008, 153–154) tutkimuksessa havaittiin, että esimerkiksi kielten opettaminen on pääosin yksinäistä ja opettajavetoista työtä oman luokkahuoneen sisällä. Äidinkielen opetusta integroidaan jonkin verran, sillä yhteistyötä tehdään mm. taito- ja taideaineiden opettajien ja paikkakunnan median kanssa, mutta erityisesti vieraiden kielten opetusta integroidaan varsin vähän muiden aineiden opetukseen. Tärkeimmät kielten opettajien yhteistyökumppanit ovat toiset oman aineryhmän opettajat.

Harmanen (2013) huomauttaakin, että koulun rakenteita olisi kehitettävä palvelemaan paremmin oppiaineiden yhteistyötä sekä ilmiökeskeistä ja monialaisia projekteja hyödyntävää opiskelua: nykyinen opettajien työaika, lukujärjestystekniset asiat ja palkkausjärjestelmä vaikeuttavat mahdollisuuksia toteuttaa eri oppiaineita yhdistäviä projekteja ja samanaikaisopetusta.

Myös teknologian käyttöä eri oppiaineissa voitaisiin tukea samanaikaisopettajuuden kautta. Parhaimmillaan yhteistyö teknisesti taitavamman kollegan apu rohkaisisi arempaakin opettajaa kokeilemaan uudenlaisia työtapoja. Eräs mahdollisuus olisi tieto- ja viestintäteknologian opettajan käyttäminen muiden oppiaineiden opettajien teknisenä tukena, kuten Järvelän ja Kauppisen (2012) esittelemässä äidinkielen ja kirjallisuuden sekä tieto- ja viestintäteknologian integraatiokokeilussa tehtiin. Opetuskokeilussa äidinkielen ja kirjallisuuden sekä tietotekniikan opiskelijat kehittivät yhteistyössä erilaisia opetuskokonaisuuksia, joissa hyödynnettiin näiden kahden oppiaineen erityistuntemusta.

Kokeilussa todettiin, että yhteistyö avasi tietotekniikan opiskelijoille pedagogisen tuen merkityksen: he saivat kokemuksia pedagogisen tuen muodoista, oikea-aikaisuudesta, roolistaan oppilaiden ja opettajien tukena sekä kouluttivat työparejaan erilaisten sovellusten käyttöön ja oppivat toimimaan samanaikaisesti toisten opettajien kanssa luokkatilanteissa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelijoiden tietotekniset taidot puolestaan kehittyivät ja heille kertyi uudenlaista näkökulmaa oman aineensa sisältöjen ja taitojen oppimiseen. Kaikki oppivat uutta integraatiosta: mitä eri vaiheita yhteistyö sisältää, mitä se vaatii eri osapuolilta sekä mitä se parhaimmillaan oppilaille ja opettajille antaa. Lisäksi havaittiin, että tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen sisällönoppimisessa tekee luontaisesti opiskelusta prosessimaista ja eriyttävää, työskentelystä vuorovaikutuksellista sekä arvioinnista monimuotoista. (Järvelä & Kauppinen 2012b, 146–148.)

Vaikka kielitietoinen opetus ja monilukutaidon sisältöjen huomioiminen muissakin kuin kielten oppiaineissa vaikuttavat positiivisesti uusien luku- ja kirjoitustaitojen harjaantumiseen, samanaikaisopettajuudesta voisi parhaimmillaan olla opettajille ainutlaatuista hyötyä – oli kyseessä sitten teknologiaosaajan pedagoginen ja käytännön apu, aineenopettajien tekstitaitoja ja oppiainesisältöjä linkittävä yhteisopetus tai jokin muu yhteistyön muoto. Toisen kyvyt täydentävät toisen osaamista ja jaettu vastuu keventää työtaakkaa. Lisäksi omien työkäytänteiden perustelu ja muokkaaminen kehittävät omaa ammattitaitoa ja voivat sitä kautta johtaa syvälliseenkin pedagogiseen uudistumiseen.

Yhteenveto

Pedagogisina viitekehyksinä uuden kirjoittamisen ja monilukutaidon opetuksessa voidaan soveltaa esimerkiksi osallisuuden pedagogiikkaa ja monilukutaidon design-mallia. Osallisuuden pedagogiikan avainsanoja kirjoittamisen opetuksessa ovat oppilaiden osallistaminen, yhteisöllisyys, aktiivisuus, luovuus ja multimodaalisuus. Monilukutaidon design-malli perustuu ajatteluun neljästä oppimisen periaatteesta ja tiedon prosessointitavasta, joiden tavoitteena on sekä opettajan että oppilaan

tietoisuuden lisääminen. Opettajan tehtävänä on suunnitella opetus järjestämällä haluamallaan tavalla aktiviteetteja, jotka hyödyntävät eri tiedonprosessoinnin tapoja.

Uusien kirjoitustaitojen opetukseen voidaan soveltaa monenlaisia entuudestaan tuttuja työskentelytapoja. Esimerkiksi genrepedagogiikka eli tekstilajipohjainen tekstitaitojen opetus sopii hyvin uusiin tekstilajeihin perehtymistä: sen kautta tullaan tietoisiksi tekstilajien piirteistä. Yhteisöllinen kirjoittaminen puolestaan harjaannuttaa kirjoitustaitojen ohella uudessa kirjoittamisessa olennaisia sosiaalisia taitoja.

Kirjoittamisen opettajan on tärkeää olla tietoinen kahdesta keskeisestä teemasta, joita monilukutaidon ja uusien kirjoitustaitojen opetukseen on tarpeen sisällyttää: oppilaiden tiedonarviointitaitojen harjoittelu sekä aktiivisuuteen kannustaminen. Oppilaat tarvitsevat opettajan tukea erityisesti kriittisessä tiedon haussa ja arvioinnissa sekä aktiivisen kansalaisen roolin ottamisessa tekstien tuottamisen ja julkaisemisen kautta.

Opettajan omaa jaksamista ja osaamisen kehittymistä muuttuvan opetuskulttuurin ja laajojen opetussisältöjen keskellä auttaa yhteistyö yli oppiainerajojen. Monilukutaidon sekä tieto- ja viestintäteknologiataitojen harjoittelun yhdistäminen tukee kummankin osa-alueen kehittymistä. Molempien kokonaisuuksien integrointia kaikkeen opetukseen edellytetään myös opetussuunnitelmissa. Käytännössä integraation toteuttaminen vaatii opettajien avointa ja laajaa yhteistyötä, mikä parhaimmillaan kehittää myös opettajien pedagogiikkaa ja auttaa jaksamaan työssä.

III PÄÄTÄNTÖ

Digitalisaation myötä muuttuneet toiminta- ja oppimisympäristöt ovat laajentaneet käsitystä luku- ja kirjoitustaidosta. Pedagogisessa keskustelussa vallalla on ajatus monilukutaidosta, joka korostaa luku- ja kirjoitustaidon moniulotteisuutta, erityisesti sen sosiaalista ja kulttuurista sidonnaisuutta ja vaihtelua. Tällä hetkellä monilukutaitoajattelussa painottuvat myös ajankohtaiset tieto- ja viestintäteknologiset seikat: laaja tekstikäsitelmä ottaa huomioon tekstien digitaalisuuden ja multimodaalisuuden sekä monet median muodot, joiden kautta tekstejä tuotetaan ja vastaanotetaan. Monilukutaidon viitekehyksessä mainitaan usein myös osallisuuden kulttuuri, jossa ajatellaan jokaisella jäsenellä olevan mahdollisuus aktiiviseen toimijuuteen ja osallistumiseen.

Kun digitalisaation ja monilukutaidon yhteydessä puhutaan kirjoittamisesta, mainitaan usein sanaparit uusi kirjoittaminen ja uudet kirjoitustaidot. Käsitteillä viitataan erityisesti uusissa tieto- ja viestintäteknologisissa ympäristöissä tapahtuvaan kirjoittamiseen ja siinä tarvittaviin taitoihin. Uusissa ympäristöissä syntyy ja elää monenlaisia uusia tekstilajeja, joille tyypillisiä piirteitä ovat etenkin multimodaalisuus ja sosiaalisuus.

Uusi kirjoittaminen sijoittuu siis vahvasti osaksi digitalisaation ja osallisuuden kulttuuria. Käsitteenä se voidaan mieltää monilukutaidon alakäsitteeksi. Uusien kirjoitustaitojen opetus sisältyy näin ollen uusissa opetussuunnitelmissa keskeiseen ja laaja-alaiseen monilukutaidon opetukseen.

Kirjoittamisen opettajien tulisi huomioida opetuksessaan uusien kirjoitustaitojen harjoittelu. Käytännössä se edellyttää tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävien,

monipuolisten oppimisympäristöjen ja oppimateriaalien käyttämistä perinteisten työtapojen rinnalla. Muuttuvat ympäristöt ja materiaalit vaativat opettajalta teknologisia taitoja, joihin tukea voi saada esimerkiksi oppiaineiden integraation ja yhteisopettajuuden kautta. Myös oppilaat voivat neuvoa toisiaan ja opettajaa, mikä toisaalta aktivoi oppilaita ja luo osallisuuden kulttuuria kouluun ja toisaalta haastaa opettajaa hahmottamaan omaa rooliaan tasavertaisuuden kautta.

Kirjoittamisen opetuksessa tulisi antaa painoarvoa paitsi uusille tekstin tuottamisen työvälineille myös uusille tekstilajeille sekä tiedon arvioinnin harjoittelulle ja oppilaiden aktiivisiksi toimijoiksi kasvattamiselle. Uusiin tekstilajeihin, eli erityisesti verkkoympäristöissä eläviin tekstityyppeihin, voi tutustua esimerkiksi genrepedagogiikan kautta. Olennaista on myös tuottaa ja julkaista tekstejä itse. Aktiivisuutta ja sosiaalisuutta voidaan harjoitella myös vaikkapa yhteisöllisen kirjoittamisen avulla. Digitaalisissa toimintaympäristöissä toimiessa kehittyvät samalla tiedon etsimisen ja kriittisen arvioinnin taidot.

Luku- ja kirjoitustaitokäsitteiden laajentuminen alkoi useampi vuosikymmen sitten, mutta lienee yhä käynnissä. Monet teknologian välineistä ovat kuitenkin olleet käytössämme jo pitkään. Kuinka kauan voidaan puhua uusista luku- ja kirjoitustaidoista? Lankshear ja Knobel (2011, 51–52) luonnehtivat, että kyseessä on laaja ja pitkäkestoinen sosiaalinen, kulttuurinen, institutionaalinen, taloudellinen ja tiedollinen muutos, jossa "uusi" on ohi sitten, kun muutoksen läpikäyneistä käsityksistä on tullut tavanomaisia ja yleisiä.

Voitaisiin siis ajatella, että muutosprosessi on jo pitkällä myös suomalaisessa koulu- ja kasvatustaloudessa, sillä sen tulokset ovat selkeästi näkyvissä mm. uusissa perus- ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmissa, joihin monilukutaito olennaisesti sisältyy. Käytännön tasolla opetuskulttuurin ja käytänteiden uudistumiseen kuluu silti vielä aikaa. Avainasemassa ovat opettajat ja opettajankoulutus. Tärkeää on haastaa opettajia pedagogiseen pohdintaan, avoimuuteen oppilaiden arkitodellisuutta kohtaan sekä omien teknologisten taitojen kehittämiseen ja oppiainerajat ylittävään yhteistyöhön.

Nämä tämän tutkielman kirjallisuuskatsauksessa esiin nousseet näkökulmat uusien kirjoitustaitojen ja laajemminkin monilukutaidon opetukseen tarjoavat yleisiä pedagogisia lähtökohtia opettajille käytännön opetustyöhön ja pohdittavaa alan opiskelijoille. Sen pohjalta voi rajata syvemmän jatkotutkimuksen aiheita etenkin monilukutaidon ja kirjoittamisen pedagogiikan tutkijoille.

Aiheeseen liittyvän jatkotutkimuksen kohteita voisivat olla esimerkiksi erilaiset tieto- ja viestintäteknologiaa, oppiaineintegraatiota ja yhteisopettajuutta hyödyntävät pedagogiset kokeilut ja niiden analysointi – erityisesti juuri toistaiseksi vähän tutkittuun kirjoittamisen opetukseen liittyen. Myös käytännönläheisiä ideoita uusien kirjoitustaitojen opetukseen tuottaville tutkimusaiheille olisi kysyntää: käsitellä voisi tarkemmin vaikkapa tekstien multimodaalisuuden, julkaisemisen ja uusien tekstilajien pedagogiikkaa. Tärkeintä olisi saada jatkotutkimusta, joka tavalla tai toisella tukee opettajia siinä, että monimuotoinen tekstintuottaminen otetaan todelliseksi osaksi koulussa tapahtuvaa kirjoittamista. Näin käsitys kirjoittamisesta ja sen käytännöt päivittyisivät ja laajenisivat tehokkaammin.

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus soveltui tässä yhteydessä hyvin tutkimusmenetelmäksi, sillä se punoi yhteen kokonaiskuvaa uudesta kirjoittamisesta ja siihen liittyvästä laajemmasta kulttuurisesta, tutkimuksellisesta ja pedagogisesta kontekstista. Toisaalta kuvaileva, narratiivinen kirjallisuuskatsaus ei tuota erityisen analyyttistä tulosta, kuten Salminen (2011, 7) huomauttaa. Tämän tutkielman yhteydessä se palveleekin eniten juuri ajankohtaisten aiheeseen liittyvien teemojen jäsentelyn ja tiivistämisen välineenä.

Tätä tutkielmaa tehdessä on käytetty kriittisyyttä niin kirjallisuuden valinnassa kuin tiedon haussa ja jäsentelyssäkin. Varsinaisesta kirjallisuuskatsauksen sisällöstä on rajattu pois esimerkiksi monilukutaitokäsitteeseen sekä teknologia- ja viestintäteknologian opetuskäyttöön liittyvä kritiikki, mikä toisaalta tekee katsauksen sisällöstä pääosin vain yhdenlaista näkemystä edustavan. Pedagoginen keskustelu opetuskulttuurin digitalisoitumisen, opetussuunnitelmien ja kirjoittamisen opetuksen ympärillä on kuitenkin todellisuudessa varsin moniäänistä ja myös muutosta arvostelevaa. Mikäli näitä näkökulmia olisi tuotu esiin myös tässä kirjallisuuskatsauksessa, voisi yhteenveto tutkimuskentän kirjallisuudesta olla

monipuolisempi kuin monilukutaitotutkimuksen sisältä ja muutosmyönteisestä lähtökohdista rajattuna.

Toisaalta avoin ja positiivinen lähestymistapa muutokseen lienee hyvä asia. Sen kautta kouluopetusta voidaan päivittää vastaamaan paremmin oppilaiden arjessaan kohtaamiin tarpeisiin. Kuten Kupiainen (2013, 135) toteaa: koulu muuttuu vähitellen, kun avataan tilaa oppilaille tuoda mukanaan käytänteitä, joita hyödynnetään luovasti. Yhteiskuntamme on jo digitalisoitunut, joten sen huomioiminen kirjoittamisen ja muiden sisältöjen opetuksessa on tärkeää.

LÄHTEET

Adsit, J. 2015. Giving an account of oneself: Teaching identity construction and authorship in creative nonfiction and social media. Teoksessa Clark, M. D., Hergenrader, T. & Rein, J. (toim.) 2015. *Creative Writing in the Digital Age: Theory, Practice, and Pedagogy*. London: Bloomsbury Academic.

Beach, B. & O'Brien, D. 2010. Teaching Popular-Culture Texts in the Classroom. Teoksessa Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu. D. (toim.) 2010. *Handbook of Research on New Literacies*, s. 775–804. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Bull, G. & Anstey, M. 2010. Using the Principles of Multiliteracies to Inform Pedagogical Change. Teoksessa Cole, D. & Pullen, D. (toim.) *Multiliteracies in Motion. Current Theory and Practice*, s. 141–159. New York: Routledge.

Clancy, C. 2015. The text is where it's at: Digital storytelling assignments that teach lessons in creative writing. Teoksessa Clark, M. D., Hergenrader, T. & Rein, J. (toim.) 2015. *Creative Writing in the Digital Age: Theory, Practice, and Pedagogy*. London: Bloomsbury Academic.

Clark, M. D., Hergenrader, T. & Rein, J., 2015. Introduction. Teoksessa Clark, M. D., Hergenrader, T. & Rein, J. (toim.) 2015. *Creative Writing in the Digital Age: Theory, Practice, and Pedagogy*. London: Bloomsbury Academic.

Cloonan, A. 2015. Integrating by Design: Multimodality, 21st Century Skills and Subject Are Knowledge. Teoksessa Cope, B. & Kalantzis, M. (toim.) 2015. *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design*, s. 97–114. New York: Palgrave Macmillan.

Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu. D. 2010. Central Issues in New Literacies and New Literacies Research. Teoksessa Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu. D. (toim.) 2010. *Handbook of Research on New Literacies*, s. 1–22. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching. Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children* 28 (3), 1–16.

Cope, B. & Kalantzis, M. 2000. Introduction. Multiliteracies: the beginnings of an idea. Teoksessa Cope, B. & Kalantzis, M. (toim.) 2000. *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge.

Cope, B. & Kalantzis, M. 2015. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. Teoksessa Cope, B. & Kalantzis, M. (toim.) 2015. *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design*, s. 1–36. New York: Palgrave Macmillan.

Haas, C. 2013. *Writing technology – Studies on the Materiality of Literacy*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc.

Harmanen, M. 2013. Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta 12/2013*. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus/> (Luettu 23.11.2016)

Hergenrader, T. 2015. Game spaces: Videogames as story-generating systems for creative writers. Teoksessa Clark, M. D., Hergenrader, T. & Rein, J. (toim.) 2015. *Creative Writing in the Digital Age: Theory, Practice, and Pedagogy*. London: Bloomsbury Academic.

Herkman, J. & Vainikka, E. 2012. *Uudet lukemisyhteisöt, uudet lukutavat*. Tampereen yliopisto: Viestinnän, median ja teatterin yksikkö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8961-7> (Luettu 23.11.2016)

Hiidenmaa, P. 2014. Miten käy, kun oppikirjan sijaan tai rinnalle tulee aineistojen kirjo? Teoksessa Shore, S. & Rapatti, K. (toim.) *Tekstilajitaidot – lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*, s. 165–178. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Hytönen, M., Jokinen, P., Pitkänen, M., Korkeamäki, R.-L. 2011. Pedagogisia toimintamalleja uusien luku- ja kirjoitustaitojen oppimiseen. Julkaisussa Mikkola H., Jokinen, P., Hytönen, M. (toim.) 2011. *Tulevaisuuden koulua kehittämässä – uusi teknologia haastaa ja inspiroi*, s. 23–60. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514295300.pdf> (Luettu 23.11.2016)

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A. J. & Weigel, M. 2009. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st Century*. MacArthur Foundation. http://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf (Luettu 23.11.2016)

Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K.-L. 2012. *Yhteisöllinen kirjoittaminen*. Helsinki: Avain.

Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K.-L. 2015. Yhteisöllinen tekstintuottaminen kuuluu monilukutaitoon – yhdessä tekemisen pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa Kaartinen, T. (toim.) 2015. *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampereen yliopiston normaalikoulu. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/98047> (Luettu 23.11.2016)

Järvelä, R.-L. & Kauppinen, M. 2012a. Uutta kohti – äidinkielen ja kirjallisuuden sekä tietotekniikan opetuksen laajenevat oppimisympäristö. Julkaisussa Järvelä, R.-L. & Kauppinen, M. (toim.) 2012. *Oppiainepedagogiikkaa yhteistyössä – tietotekniikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden integrointi opettajankoulutuksessa*, 6–14.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40747/978-951-39-5066-8.pdf?sequence=2> (Luettu 23.11.2016)

Järvelä, R.-L. & Kauppinen, M. 2012b. Oppiaineiden integrointi ja koulukulttuurin kehittäminen – kuinka tästä eteenpäin Julkaisussa Järvelä, R.-L. & Kauppinen, M. (toim.) 2012. *Oppiainepedagogiikkaa yhteistyössä – tietotekniikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden integrointi opettajankoulutuksessa*, 145–149.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40747/978-951-39-5066-8.pdf?sequence=2> (Luettu 23.11.2016)

Kaartinen, T. (toim.) 2015. *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampereen yliopiston normaalikoulu. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/98047> (Luettu 23.11.2016)

Kallionpää, O. 2014a. Monilukutaidon opetus on ennen kaikkea uusien kirjoitustaitojen opetusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10/2014.
<http://www.kieliverkosto.fi/article/monilukutaidon-opetus-on-ennen-kaikeaa-uusien-kirjoitustaitojen-opetusta/> (Luettu 23.11.2016)

Kallionpää, O. 2014b. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & viestintä* 37(2014): 4, 60–78.
<http://www.mediaviestinta.fi/arkisto/index.php/mv/article/view/54/43> (Luettu 23.11.2016)

Kallionpää, O. 2015a. Uusien kirjoitustaitojen opetus: luovaa ja yhteisöllistä kirjoittamista osallisuuden kulttuurissa. *Scriptum: Creative Writing Research Journal*, 2 (4), 44–75.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48135/Scriptum_4-15.pdf?sequence=1 (Luettu 23.11.2016)

Kallionpää, O. 2015b. Uudet kirjoitustaidot osana äidinkielen opetusta. *Virke*, 2015 (1), 28–33.

Kallionpää, O. 2015c. Uudet luku- ja kirjoitustaidot aktiivisen kansalaisen perustaitoina. *SeOppi*, 2015 (1), 4–5.
<http://www.eoppimiskeskus.fi/images/stories/SeOppi/lehdet/SeOppi-2015-1.pdf> (Luettu 23.11.2016)

Kauppinen, M. & Kinnunen, T. 2016. Digitaalinen monilukutaito – oppimaan oppimista päivitetyn keinoin, 127–151. Teoksessa Leino, K., & Kallionpää, O. (toim.) 2016. *Monilukutaitoa digiaikaan: lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*, s. 79–86. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Kiili, C. 2016. Opettaja nettilähteiden arviointia tukemassa. Teoksessa Leino, K., & Kallionpää, O. (toim.) 2016. *Monilukutaitoa digiaikaan: lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*, s. 79–86. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Knobel, M. & Kalman, J. 2016. Teacher Learning, Digital Technologies and New Literacies. Teoksessa Knobel, M. & Kalman, J. (toim.) 2016. *New Literacies and Teacher Learning*, s. 1–20. New York: Peter Lang Publishing.

Korkeamäki, R.-L. 2011. New Literacies – Millaista on oppia lukemaan ja kirjoittamaan 2000-luvulla? Julkaisussa Mikkola H., Jokinen, P., Hytönen, M. (toim.) 2011. *Tulevaisuuden koulua kehittämässä – uusi teknologia haastaa ja inspiroi*, s. 13–22. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514295300.pdf> (Luettu 23.11.2016)

Kress, Gunther 2003. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Palmenia.

Kupiainen, R. 2013. *Media and Digital Literacies in Secondary School*. New York: Peter Lang.

Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa Kaartinen, T. (toim.) 2015. *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampereen yliopiston normaalikoulu. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/98047> (Luettu 23.11.2016)

Lankshear, C. & Knobel, M. 2011. *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. Berkshire: Open University Press.

Leino, K. 2014. Lectio praecursoria: Tieto- ja viestintätekniiikan yhteys lukutaitoon. *Kielikukko*, 33 (4), 19–23. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45369/lektioleinokielikukko.pdf?sequence=1> (Luettu 23.11.2016)

Leino, K. 2015. Teknologian käyttö kotona ja koulussa. Julkaisussa *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015: 6*, s. 94–107. <http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm6.pdf> (Luettu 23.11.2016)

Leino, K. & Kallionpää, O. 2016. Toimittajien alkusanat. Teoksessa Leino, K. & Kallionpää, O. (toim.) 2016. *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*, s. 7–9. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Letter, A. 2015. Creative writing for new media. Teoksessa Clark, M. D., Hergenrader, T. & Rein, J. (toim.) 2015. *Creative Writing in the Digital Age: Theory, Practice, and Pedagogy*. London: Bloomsbury Academic.

Lietsala, K. & Sirkkunen, E. 2007. Social Media. Introduction to the Tools and Processes of Participatory Economy. *Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja - Hypermedia Laboratory Net Series: 17*. Tampereen yliopisto. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/65560> (Luettu 23.11.2016)

LOPS 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf
 (Luettu 23.11.2016)

LOPS 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
 (Luettu 23.11.2016)

Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008.
Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36607/Maailma%20muuttuu%20-%20mitä%20tekee%20koulu.pdf?sequence=1> (Luettu 23.11.2016)

Luukka, M.-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta 12/2013*.
<http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/> (Luettu 23.11.2016)

Mills, K. A. 2015. Doing Digital Composition on the Social Web: Knowledge Processes in Literacy Learning. Teoksessa Cope, B. & Kalantzis, M. (toim.) 2015. *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design*, s. 172–185. New York: Palgrave Macmillan.

Pahl, K. & Rowsell, J. 2005. *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Paul Chapman Publishing.

Palmgren-Neuvonen, L., Jokinen, P., Hytönen, M., Korkeamäki, R., Mikkola, H. & Korkeamäki, R. 2012. Tulevaisuuden koulun aaltoja – Äidinkieltä ja monitekstitaitoja oppimassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta 6/2012*.
<http://www.kieliverkosto.fi/journals/touko-kesakuu-2012/> (Luettu 23.11.2016)

POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Luettu 23.11.2016)

POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 23.11.2016)

Pönkä, H. 2016. Monilukutaito ja sosiaalinen media opetuksessa. Teoksessa Leino, K. & Kallionpää, O. (toim.) 2016. *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*, s. 95–112. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Rein, J. 2015. Lost in digital translation: Navigating the online creative writing classroom. Teoksessa Clark, M. D., Hergenrader, T. & Rein, J. (toim.) 2015. *Creative Writing in the Digital Age: Theory, Practice, and Pedagogy*. London: Bloomsbury Academic.

Ridley, D. 2012. *The Literature Review. A Step-by-Step Guide for Students*. London: Sage Publications.

Salminen, A. 2011. *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf (Luettu 23.11.2016)

Shipka, J. 2013. Including, but Not Limited to the Digital Composing Multimodal Texts. Teoksessa Whithaus, C. & Bowen, T. 2013. (toim.) *Multimodal Literacies and Emerging Genres*, 73–89. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Shore, S. & Rapatti, K. (toim.) 2014. *Tekstilajitaidot – lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*, 165–178. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Whithaus, C. & Bowen, T. (toim.) 2013. *Multimodal Literacies and Emerging Genres*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.