

Outi Kallionpää

Uusien kirjoitustaitojen opetus

– LUOVAA JA YHTEISÖLLISTÄ KIRJOITTAMISTA
OSALLISUUDEN KULTTUURISSA

JOHDANTO

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

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

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

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

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

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

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

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

Kirjoittamisen opetuksen diskurssit

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

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

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

TAITODISKURSSI

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

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

PROSESSIDISKURSSI

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

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

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

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

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

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

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

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

GENREDISKURSSI

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

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

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

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

SOSIAALINEN DISKURSSI

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

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

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

3 Literacy Studies ja New Literacy Studies

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

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

LUOVUUSDISKURSSI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mediakasvatuksen lähestymistapoja

Uudet kirjoitustaidot mediakasvatuksen viitekehyksessä

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

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

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

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

SOSIOKULTTUURINEN UUSI ETHOS

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

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

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

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

OSALLISUUDEN KULTTUURI

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

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

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

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

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

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

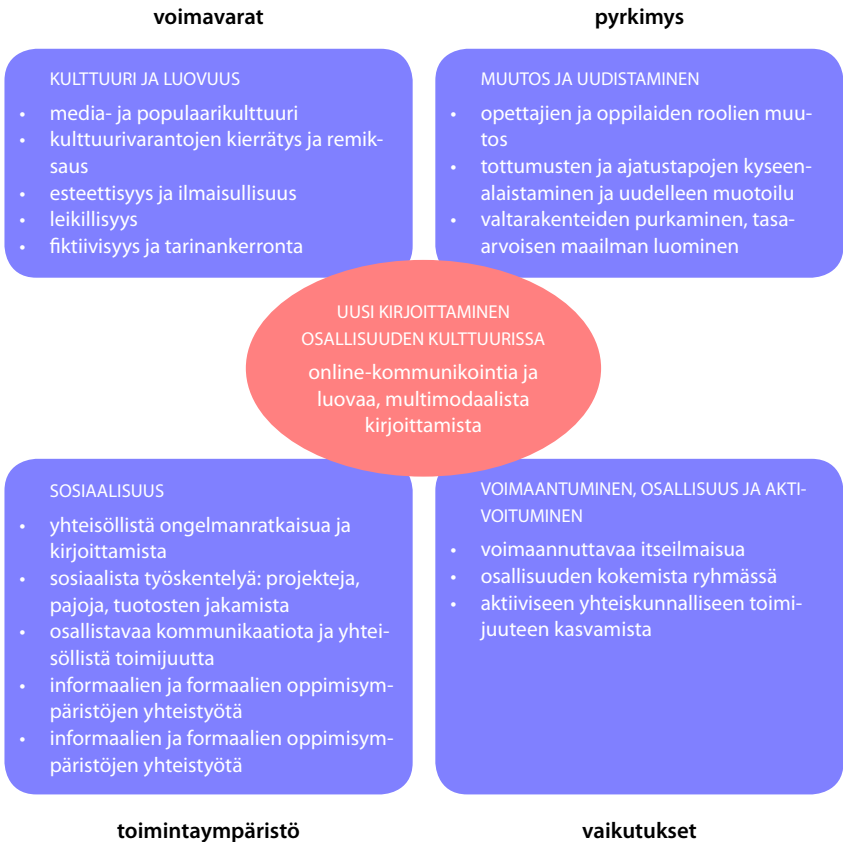
OSALLISUUDEN PEDAGOGIIKKA

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

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

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

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



Kuvio 1. Uuden kirjoittamisen opetuksen nelikenttämalli pohjautuen osallisuuden pedagogiikkaan

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

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

VOIMAVARAT

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

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

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

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

TOIMINTAYMPÄRISTÖ

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

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

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

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

PYRKIMYS

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

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

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

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

VAIKUTUKSET

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

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

RADIKAAALIT KASVATUSTEORIAM

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

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

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

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

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

7 Vrt. Marx (1978,91.)

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

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

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

ITSEOHJAUTUVUUSTEORIA TOIMINNAN
KÄYNNISTÄJÄNÄ

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

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

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

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

LOPUKSI

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

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

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

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

LÄHTEET

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

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

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

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

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