

## Tämä on rinnakaistallennettu versio alkuperäisestä julkaisusta.

Tämä on julkaisun kustantajan pdf.

Käytä viittauksessa alkuperäistä lähdettä:

**Juppi, P.; Tanskanen, I. 2019. Ammatillinen elämäkertaprosessi osana kulttuurialan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavia opintoja. Teoksessa I. Tanskanen. (toim.) Taide töissä – Näkökulmia taiteen opetukseen sekä taiteilijan rooliin yhteisöissä. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 256. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 40 - 54.**

URL: <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522167170.pdf>

Kaikki julkaisut Turun AMK:n rinnakaistallennettujen julkaisujen kokoelmassa Theseuksessa ovat tekijänoikeussäännösten alaisia. Kokoelman tai sen osien käyttö on sallittu sähköisessä muodossa tai tulosteena vain henkilökohtaiseen, ei-kaupalliseen tutkimus- ja opetuskäyttöön. Muuhun käyttöön on hankittava tekijänoikeuden haltijan lupa.

## This is a self-archived version of the original publication.

The self-archived version is a publisher's pdf of the original publication.

To cite this, use the original publication:

**Juppi, P.; Tanskanen, I. 2019. Ammatillinen elämäkertaprosessi osana kulttuurialan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavia opintoja. In I. Tanskanen (eds) Taide töissä – Näkökulmia taiteen opetukseen sekä taiteilijan rooliin yhteisöissä.. Reports from Turku University of Applied Sciences 256. Turku: Turku University of Applied Sciences, 40 - 54.**

URL: <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522167170.pdf>

All material supplied via TUAS self-archived publications collection in Theseus repository is protected by copyright laws. Use of all or part of any of the repository collections is permitted only for personal non-commercial, research or educational purposes in digital and print form. You must obtain permission for any other use.

# Ammatillinen elämäkertaprosessi osana kulttuurialan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavia opintoja

PIRITA JUPPI & ILONA TANSKANEN

**K**ulttuurialan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa koulutuksessa ammatillinen elämäkertaprosessi on työskentelytapa, jossa nivotaan yhteen ja työstetään omaa osaamista, oppimista, kehittymistä ja ammatti-identiteettiä ammatillista elämäntarinaa muodostavilla harjoitteilla. Työskentelyssä hyödynnetään digitaalisen tarinankerronnan (digital storytelling) ja luovan kirjoittamisen menetelmällistä perustaa.

Ammatillinen elämäkertaprosessi tukee reflektiivisten valmiuksien kehittymistä ja samalla itsensä johtamisen osaamista. Tällaiselle on tarvetta taidealan ammattien lisäksi laajemmin asiantuntijatyössä, joka on monella tavalla henkilökohtaista ja jossa työurat usein fragmentoituvat ja monimuotoistuvat.

## Aluksi

---

Turun ammattikorkeakoulun ylemmissä ammattikorkeakoulututkinnoissa (YAMK), niihin liittyvässä opetuksessa ja ohjauksessa, pyritään vastaamaan muuttuvan työelämän vaatimuksiin (Tanskanen 2017, 7–9; Taa-tila 2018). Työelämässä jatkuvuuden puute ja ”epätyypilliset” työsuhteet ovat yhä tyyppisempiä. Etenkin asiantuntijatyötä luonnehtii muun muassa monialaisuus ja -ammattillisuus, ammatillinen joustavuus, liikkuvuus ja uudistuminen sekä yrittäjä-mäinen toiminta (ks. esim. Etäpelto & Vähäsantanen 2006; Collin 2009).

Tämän päivän työelämässä työn kokonaiskuvat sommitellaan pääsääntöisesti itse, ja työntekijän on osattava organisoida ja priorisoida työssään. Työntekijän on myös tarpeen osata ottaa tarvittaessa etäisyyttä työhönsä siitäkkin huolimatta, että esimerkiksi kulttuurialan työtehtävät kumpuavat usein tekijänsä pitkäaikaisesta harrastuksesta, josta on kasvanut työ ja joka on tekijälleen erityisen merkityksellinen. (Ks. Julkunen 2009, 53, 120–123.) Niin yksittäisiltä työntekijöiltä kuin tiimeiltäkin edellytetään kykyä tarkastella tietoisesti omaa ja toisten toimintaa muun muassa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Reflektiivisyys on keskeistä etenkin asiantuntijatyössä. (Ks. esim. Tiuraniemi 2002; Collin 2009; Hedman 2015.)

Nämä työelämää luonnehtivat piirteet ovat olleet ominaisia taiteen ja kulttuurialan työtehtäville aiemminkin (Tanskanen 2017, 7–9). Kulttuurialan työn kontekstit, sisällöt, menetelmät ja roolit ovat olleet jatkuvassa liikkeessä. Tällaisessa tilanteessa työ on henkilökohtaista monella tavalla.

Työurien fragmentoituminen, monimuotoistuminen ja henkilökohtaistuminen on lisännyt tarvetta uudentyypiselle

uraohjaukselle, joka huomioi kokonaisvaltaisesti ihmisen elämäntarinan. Tämä on kasvattanut kiinnostusta narratiivisia eli kerronnallisia uraohjauksen menetelmiä kohtaan. Urakertomukset voivat auttaa tutkimaan ja jäsentämään yleisempiä työuran muutoksia sekä omaan työuraan liittyviä kokemuksia ja hahmottamaan jatkuvuuksia katkonaisessa urapolussa. (Marttila 2016.) Samalla omien työelämäkokemusten kertomusmuotoinen jäsentäminen tukee oman ammatillisen identiteetin muodostamista.

Ammatillisen identiteetin kehittyminen on keskeinen osa ammatillaiseksi ja asiantuntijaksi kasvua. Se on jatkuva prosessi, joka ei lopu koulutuksen päättymiseen ja tutkintotodistuksen saamiseen. Ennenminkin nykyinen työelämä ja sen muuttuvat osaamisvaatimukset, tehtävät ja työntehtävät edellyttävät työntekijöiltä jatkuvaa identiteettityötä. Pysyvät kollektiiviset ammatti-identiteetit ovat saaneet väistyä yksilöllisesti rakentuvien, joustavien ja uusiutuvien ammatti-identiteettien tieltä (ks. esim. Etäpelto & Vähäsantanen 2006; Etäpelto, Collin & Saarinen 2007; Collin 2009; Hägg 2015).

Aivan erityisen merkityksellinen ammatillinen identiteetti on taiteilijalle. Taide- ja kulttuurialoilla henkilökohtainen identiteetti ja ammatti-identiteetti kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa, ja ammatti-identiteetillä on syvä merkitys sekä yksilölle että ammattikunnalle. Ammatti-identiteetin rakentuminen perustuu vahvasti alan ihanteisiin, arvoihin ja ammattietiikkaan. (Hägg 2015, 81–82.) Taide- ja kulttuurialan työssä tarvittava osaaminen kytkeytyy siten tekijän persoonaan. Tarvitaan kykyä tutkia taiteen ja elämän sekä taiteen ja yhteiskunnan välisiä suhteita, taitoa työskennellä taiteellisten interventoiden parissa, mutta myös tehdä asiakkaan tar-

peisiin perustuvaa yhteistyötä. (Lehikoinen 2013, 51, 53.) Edellytetään vuorovaihtusosaamista, joka kytkeytyy vahvasti yksilöön; kommunikoitaessa yksilöiden ja ryhmien kanssa tarvitaan taitoa kertoa omasta työskentelystä sekä kuunnella toisia, ainutlaatuisia kertomuksia.

Turun ammattikorkeakoulun Taideakatemian kulttuurialan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavissa koulutuksissa ammatillinen identiteetti ja oman osaamisen ja toiminnan reflektio on nostettu keskeiseen osaan opintoja. Sen kehittymistä tuetaan opintojen läpi jatkuvalla ammatillisella elämäkertaprosessilla. Prosessi käynnistetään opintojen alussa intensiivisen leirikoulumaisen työskentelyjakson aikana. Sen jälkeen työskentely jatkuu päiväkirjaamisena eli säännöllisenä kirjoittamisena ja kuvaamisena itselle luontevalla tavalla. Päiväkirjattu materiaali toimii lähtökohtana jokaisen lähiopetusjakson alussa olevalle ammatillisen elämäkertaprosessin pysäytyspisteen työskentelylle sekä lukukausien lopuissa toteutetuille reflektiopisteille.

Ammatillisessa elämäkertaprosessissa on samanaikaisesti kyse sekä reflektiosta että itsereflektiosta, jota usein kuvataan myös käsitteellä refleksiivisyys (ks. esim. Tiuraniemi 2002; Bolton 2009, 13–15; Linnainmaa 2009, 49, 61). Prosessin aikana opiskelijat tutkiskelevat ja arvioivat erilaisia ammatillisia sekä opintoihin liittyviä kysymyksiä ja ilmiöitä, omaa ammatillista toimintaansa ja ammatillista minäkuvaansa, ammattiin ja työhön kytkeytyviä arvoja, ihanteita, toiveita ja tavoitteita. Nämä kaikki luovat perustaa ammatilliselle identiteetille (ks. esim. Etäpelto & Vähäsantanen 2006, 26–27; Collin 2009).

Ammatillisen elämäkertaprosessin alkupisteessä opiskelijoiden huomio ohjataan etenkin siihenastiseen ammatilliseen

polkuun ja siihen liittyviin tärkeisiin valintoihin, käännekohtiin ja oivalluksiin. Opintojen kuluessa tarkastelu suuntautuu käynnissä olevaan ammatillisen kasvun ja ammatti-identiteetin kehittymisen prosessiin, ja koulutuksen loppua kohti oman ammatillisuuden prosessointi suuntautuu yhä enemmän tulevaisuutta kohti.

Avaamme tässä artikkelissa ammatillisen elämäkertaprosessin käytäntöjä Taideakatemian Luova tuottaja ja Soveltava taide (YAMK) -koulutuksissa, joissa ammatillista elämäkertaprosessia on toteutettu syksystä 2015 alkaen. Pohdimme ensin sitä, miten omaelämäkerralliset menetelmät soveltuvat ammatillisen korkeakoulutuksen kontekstiin. Kuvaamme sitten ammatillisessa elämäkertaprosessissa hyödyntämiämme keskeisiä menetelmiä eli digitaalista tarinankerrontaa sekä päiväkirjaamista ja siihen kytkeytyviä pysäytys- ja reflektiopisteitä. Lopuksi pohdimme menetelmän jatkokehittämisen mahdollisuuksia.

## Omaelämäkerralliset menetelmät ja niiden soveltaminen ammatillisessa koulutuksessa

---

Olipa kyse ohjatusta urakertomusten työstämisestä, omaelämäkerrallisesta työskentelystä tai spontaanista suullisesta kertomisesta, yksilöiden elämäntarinoilla on tärkeä merkitys koherenssin tunteen tuojana. tarinat auttavat jäsentämään elämäkokemuksia, valintoja sekä käsityksiä omasta itsestä: kuka minä olen ja miten minusta tuli minä. Useimmille ihmisille juuri työ ja ammatti ovat keskeisessä osassa omaa elämäntarinaa. (Linde 1993, 3–19; ks. myös Bolton 2009).

Tästä syystä kulttuurialan työssä toimijan omalla elämäntarinalla on erityinen

merkitys osittain vastaavalla tavalla kuin esimerkiksi sosiaali- ja kasvatustieteiden työntekijöissä. Sosiaali- ja kasvatustieteiden opinnoissa omaelämäkerrallista kirjoittamista ja reflektiota on käytetty välineenä kognitiivisten prosessien tutkimiseen ja kehittämiseen. Myös kulttuurialan opinnoissa tarvitaan identiteettityötä, siis oman henkilökohtaisen suhteen luomista ympäristöön, yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja muihin ihmisiin. (Ks. Karjalainen 2012, 16–17, 23–24, 243.)

Omaelämäkerrallisessa työskentelyssä omille ajatuksille, kokemuksille ja havainnoille annetaan muoto kirjoittamalla ja kuvaamalla. Tavoitteena ei siis ole kokonaisen elämäntarinan tai omaelämäkerran laatiminen. Kokonaisen omaelämäkerran kertominen on yksi juonne omaelämäkerrallisen kirjoittamisen perinteessä mutta ei ainoa. (Ks. Kosonen 2000, 19, 23, 29–30, 74–77.) Omaelämäkerrallisessa taide- ja medialähtöisessä työskentelyssä kysymys on oman mielen sisällön näkyväksi tekemisestä, jakamisesta ja kuulluksi tulemisesta sekä reflektiivisestä prosessoinnista. Silloin kun omista kokemuksista ja elämyksistä kerrotaan, tehdään identiteettityötä, muodostetaan tarinaa siitä, kuka minä olen (ks. Karjalainen 2012, 15, 241).

Omista kokemuksista kirjoittaminen ja teksteistä keskusteleminen tarjoavatkin otollisen oppimisalustan kulttuurialalla tarvittavien valmiuksien kehittämiseen. Omien ja toisten omaelämäkerrallisten tekstien tarkastelussa esiin nousee toisaalta yksilö ja toisaalta se, miten erilaiset kulttuuriset rakenteet ohjaavat kertomista, miten omista autenttisista kokemuksista voi kertoa ja olla kertomatta monilla eri tavoilla. Käsitys siitä, kuka minä olen, rakentuu toisille ihmisille ja itselle lukijana tai kuulijana, ”toisena”, kerrottujen tarinoiden kautta sekä suhteessa toisten tari-

noihin. (Saresma 2007, 62–65, 71, 75–77, 79, 81–82, 89–90, 94–95, 241; Tanskanen 2011, 56–57.)

Ammatillisissa korkeakouluopinnoissa omaelämäkerrallisessa työskentelyssä muodostetaan ammatti-identiteetin kehittymispolku, jonka aikana esiin piirtyvät omat kiinnostuksen kohteet, valmiudet, opiskeluun liittyvät tarpeet, osaaminen ja oppiminen. Työskentely pohjaa kysymyseen, kuka ja millainen olen alani osaajana ja kehittäjänä. Tuloksena voi olla ammatillinen omaelämäkerta – jopa useita. Oma ammatti-identiteetti rakentuu näkyville näin pala palalta. Ammatillinen kasvu on osa persoonallista kasvua, ammatti-identiteetin rakentamista, rakentumista ja uudelleenmuotoutumista, siis muutosta (Karjalainen 2012, 231–232). Oma ammatillinen elämäntarina muotoutuu koulutuksen aikana uudenlaiseksi.

Perustana omaelämäkerralliselle työskentelylle Turun ammattikorkeakoulun kulttuurialan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavissa koulutuksissa on niin luovan kirjoittamisen ohjaamisessa kuin terapeuttisessa kirjoittamisessakin kehitetty työskentelytapa, jossa kirjoitetaan vapaasti mieleen tulevista asioista. Tällaisella vapaasti mielen sisältöjä näkyväksi tekevällä säännöllisellä kirjoittamisen harjoittamisella on havaittu olevan olennainen rooli luovan työskentelyn edistämässä etenkin kirjoittajille mutta myös muiden luovan ilmaisuuden keinojen yhteydessä (ks. Cameron 2008, 11–12).

Julia Cameron on yksi tunnetuimmista luovuuskouluttajista, joiden ohjauksessa vapaalla säännöllisesti toistuvalla kirjoittamisella on keskeinen asema strukturoitujen kirjoitusharjoitusten ohessa. Cameron ohjaa (2008, 32–37) kirjoittamaan aamusivuja: kolme sivua vapaasti mieleen

tulevista asioista päivittäin. Nämä tekstit on tarkoitettu vain kirjoittajan itsensä luettavaksi, eikä niillä ole muoto- tai sisältövaatimuksia – päinvastoin ne ovat täysin vapaa vyöhyke kirjoittaa mitä ja miten haluaa, miten on itselle luontevaa.

Luovan tai muunkin työskentelyn esteeksi voivat nousta kielteisyydet, pelot ja mielialan vaihtelut. Tunne- ja mielialaesteet on kuitenkin mahdollista ylittää, kun tekee valinnan harjoittaa kirjoittamista päivittäin riippumatta siitä, miltä se tuntuu. Aamusivujen kirjoittamisella päästään ”toiselle puolelle”, omien luovan työskentelyn esteeksi nousevien tuntemusten ja käsitysten ohi. Kokemus voimaannuttaa, sillä kirjoittaja, siis jokainen kirjoittaja, huomaa pystyvänsä tuottamaan tekstiä, jossa oma ääni tulee kuuluville. Se, että kirjoittamista harjoittaa säännöllisesti ja yksilöllisesti, itselleen ominaisella tavalla, tekee näkyväksi arkista elämän virtaa ja samalla elämisen myötä muovautuvaa identiteettiä – sen lisäksi, että se edistää luovuutta.

Toinen kansainvälisesti tunnetuimmista omaelämäkerrallisen työskentelyn ohjaajista on kirjailija ja kuvataiteilija Natalie Goldberg. Yhteistä Natalie Goldbergin ja Julia Cameronin menetelmissä on säännöllisesti toistuva itselle kirjoittamisen menetelmä, josta Goldberg (2009, 35, 129) käyttää ilmaisuja kirjoittamisen harjoittaminen ja treenikirjoittaminen. Goldbergin kirjoittamisharjoituksiin liittyy ajastaminen ja aiheen valinta: kirjoitetaan tietty aika yhtäjaksoisesti valitusta aiheesta, esimerkiksi kymmenen minuuttia, jota Goldberg suosittelee siksi, että se on sopivan lyhyt ja samalla riittävän pitkä aika kirjoitusharjoitukseen (ks. Goldberg 2009, 23–25, 27, 29, 130–131). Cameronin tavoin Goldberg (2009, 35–37, 56) korostaa kontrollista luopumisen, avoimuuden ja rehellisyyden merkitystä kirjoittamisen harjoittami-

nessa – vain siten on mahdollista tavoittaa sellaista, mitä ei ole aiemmin osannut ilmaista tai tullut ilmaiseeksi.

Sekä Cameron (2008, 33–34) että Goldberg (2009, 82–84) korostavat, että vapaan kirjoittamisen menetelmällä pystytään ohittamaan omaa toimintaa rajoittava sisäinen kriitikko, tarkastaja, apinamieli – mitä nimitystä omista kriittisistä, kielteisistä ja rajoittavista ajatuksista sitten käytetään. Juuri tähän perustuu säännöllisen ja vapaan itselle kirjoittamisen menetelmän luovuutta ja tuotteliaisuutta edistävä vaikutus. Suunnataan kehittymisen ja uudet näkökulmat mahdollistavaan avoimeen ja hyväksyvään mielenmaisemaan.

Itselle kirjoitetuilla teksteillä voi kuitenkin olla myös muita merkityksiä kuin luovuutta edistävä funktio. Tekstit nimitäin muodostavat raakamateriaalin, jota voidaan hyödyntää taiteen tekemisessä – ja ammatillisessa identiteettityössä, kun pohditaan omaa ammatillista osaamista ja kehittymistä. Kysymys on sellaisesta merkitysten muodostamisesta, jolla on sekä kulttuurinen että yksilöllinen ulottuvuus. Reflektiivisessä työskentelyssä painopiste on yksilöllisellä tasolla.

Itselle vapaasti kirjoitettavia tekstejä on käytetty luovan kirjoittamisen ohella asiakirjoittamisessa. Esimerkiksi Kimmo Svinhufvud on soveltanut vapaata kirjoittamista (freewriting) kirjoittamisen oppaissaan Kokonaisvaltainen kirjoittaminen (2007), Gradutakuu (2009) ja Tohtoritakuu (2014). Svinhufvudin mukaan (2009, 144) säännöllisesti toistuva vapaa kirjoittaminen lämmittelee ja automatisoi kirjoittamista. Se tuottaa havainnon, että kirjoittaminen onnistuu milloin ja missä vain myös ilman aihetta. Se vapauttaa kirjoittamiseen liittyvistä ennakkokäsityksistä, vaatimuksista ja odotuksista sekä tuo

mahdollisesti esiin jotakin sellaista, mitä ei olisi osannut odottaa tai suunnitella. Vapaassa kirjoittamisessa huomio on kirjoittamisen harjoittamisessa – ei oikeinkirjoitukseen liittyvissä kysymyksissä tai siinä, millaista tekstin pitäisi olla.

Asiakirjoittamisessa on hyötyä erityisesti kontrolloidun vapaan kirjoittamisen menetelmästä. Svinhufvudin mukaan (2009, 142–147) kontrolloidussa vapaassa kirjoittamisessa päätetään kirjoittamisen aihe ja kirjoittamiseen käytettävä aika (esimerkiksi juuri kymmenen minuuttia), pidetään käsi liikkeessä koko ajan, ei poisteta mitään tekstistä, ei kiinnitetä huomiota oikeinkirjoitukseen – vaan annetaan mennä juuttumatta loogiseen ajatteluun vaikkakin palataan valittuun aiheeseen, jos on ajautettu kauas siitä.

Kontrolloidun vapaan kirjoittamisen menetelmää on sovellettu kulttuurialan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon sisältyvissä opinnoissa etenkin digitaalisen tarinankerronnan ohjauksessa. Siinä ohjaaja ajastaa raakatekstien kirjoittamisen useaan noin viiden minuutin mittaiseen jaksoon ja antaa aloitussanat, joilla kukin kirjoitusjakso aloitetaan. Aloitussanojen jälkeen kirjoittaja on vapaa etenemään sinne, minne kynä tai näppäimistö vievät. Kynällä kirjoittaminen tuntuu vapauttavan tekstin tuottamisessa etenkin sellaisia kirjoittajia, jotka tekevät työssään julkaittavia tekstejä. Kynä ja paperi työskentelyvälineinä vakuuttavat, että kirjoitetaan todella raakatekstiä eikä se ole tarkoitettu julkaistavaksi ainakaan sellaisenaan.

Ohjaaja suuntaa kirjoittajien huomiota kunkin kirjoitusjakson alussa aloitussanoilla niihin asioihin, joita on tarkoitus työstää kullekin kirjoittajalle ominaisella tavalla raakatekstissä ja myöhemmin esittää esimerkiksi digitarinan muodossa. Näin

ohjaaja toimii ikään kuin tekstin toimittajana, kun hän muotoilee ne teemat, jotka hän esittää kirjoitusjaksojen alkusanoissa.

Karjalainen on havainnut (2012, 244) sosiaalialan ammattikorkeakouluopiskelijoiden omaelämäkerrallista kirjoittamista ja teksteissä tapahtuvaa reflektiota tutkiesaan, että kirjoittajia on tarpeen ohjata tekstiensä analysointiin, jotta ne voisivat toimia kriittisen reflektion välineinä. Karjalaisen tutkimuksessa (2012, 240) kirjoittajat eivät saaneet varsinaista palautetta teksteistään siitä huolimatta, että tekstit kirjoitettiin nimenomaan ohjaajan ja tutkijan luettaviksi. Kirjoittamista ohjeistettiin: tutkimukseen osallistuneet sosionomiopiskelijat kirjoittivat tehtävänantoon perustuvia vapaamuotoisia tekstejä, niiden kommentaareja sekä loppuarvioinnin.

Samantyyppisen havainnon ohjauksen merkityksestä olemme tehneet kulttuurialan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen ammatillisessa elämäkertaprosessissa. Myös erilaisissa omaelämäkerrallista kirjoittamista sisältäneissä työpajoissa, esimerkiksi 2000 & 11 OMAKUVAA- ja Näkymättömät – Nuorten digitarinat -hankkeissa, osallistujat ovat kokeneet erityisen merkitykselliseksi itse työskentelyprosessin, johon on sisältynyt omaelämäkerrallinen kirjoittaminen raakatekstien muodossa sekä kommunikointia toisten osallistujien kanssa (ks. Tanskanen & Bartsch 2013, 107; Tanskanen, Antinkaapo, Bartsch & Leka 2013, 148–149; Juppi & Tanskanen 2016). Tämä viittaa siihen suuntaan, että raakatekstejä on tarpeen ja kannattaa käsitellä ryhmissä, jolloin osallistujien kokemusten jakaminen ja reflektio mahdollistuvat.

Myös Karjalaisen tutkimuksessa (2012, 241) havaittiin tarve kirjoittamisen yhteydessä esiin nousseiden asioiden jakami-

seen. Tähän Turun ammattikorkeakoulun YAMK-koulutuksessa on tartuttu siten, että jokaisen lähiopetusjakson alussa on ammatillisen elämäkertaprosessin pysäytyspiste, jossa jaetaan päiväkirjattua, siis omiin teksteihin kirjattuja kokemuksia. Karjalainen toteaa (2012, 243), että reflektio ei syvene itsestään, ilman ”toista”.

Karjalainen on havainnut (2012, 234), että ammatti ja ammatillisuus lisääntyivät hänen tutkimiansa sosiaalialan ammattikorkeakouluopiskelijoiden teksteissä kirjoitusprosessin edetessä, joskaan ei kaikilla kirjoittajilla. Päätösteksteissä opiskelijat olivat todenneet, että jos kirjoittaisivat tekstinsä uudelleen, he fokusoisivat tarkemmin nimenomaan ammatillisiin asioihin. Tämän huomion mukaisesti olemme muotoilleet ammatillisen elämäkertaprosessin pysäytyspisteitä edeltäviä tehtävä-antoja, joissa opiskelijoita ohjataan tarkastelemaan omia tekstejään tietystä näkökulmasta.

## **Digitaalinen tarinankerronta menetelmänä ammatillisen elämäkertaprosessin aloituspisteessä**

Luova tuottaja ja Soveltava taide -koulutusten ammatillinen omaelämäkertaprosessi on käynnistynyt opintojen aloitusviikonloppuna, jonka aikana opiskelijat ovat työstäneet digitarinan omasta tiestään taiteen tai kulttuurin ammatillaiseksi. Työskentelyä on pohjustanut ennakkotehtävä eli perehtyminen ohjeistettuun kirjallisuuden sekä omaan ammatilliseen polkuun liittyvien valokuvien etsiminen, kokoaminen ja mukaan tuominen.

Tarinan työstämisen prosessissa sekä valmiissa digitarinoissa on tarkasteltu omien YAMK-koulutukseen hakeutumiseen liit-

tyvien vaiheiden lisäksi sitä, millaisia asioita ja osaamista opiskelija tuo opiskeluyhteisöön, sekä sitä, millaisia asioita ja osaamista hän tarvitsee kehittyäkseen taiteen ja kulttuurin ammatillisena YAMK-tasolle. Sisällöllisesti tämän vaiheen työskentely on siis samankaltaista kuin Karjalaisen tutkimuksessa (2012, 232) toteutettu. Ilmaisukeinoina on kuitenkin pelkän kirjoittamisen sijaan digitaalista tarinankerrontaa.

Digitaalinen tarinankerronta (Digital Storytelling) on taide- ja medialähtöinen menetelmä, jossa digitaalisen median työkaluja ja ilmaisukeinoja hyödynnetään itselle merkityksellisen tarinan kertomiseen. Lopputuloksena on yleensä enintään muutaman minuutin mittainen ääntä, kuvaa ja tekstiä yhdistävä videoteos. Opiskelijoita on ohjeistettu rajoittamaan digitarinan teksti noin 200 sanaan ja valmiin videon kesto noin kahteen minuuttiin. Digitarinoiden aineistona on hyödynnetty opiskelijoiden mukanaan tuomia valokuvia, joiden ohjeelliseksi lukumääräksi on kerrottu 20 (käytännössä digitarinassa käytetty valokuvien lukumäärä voi vaihdella paljonkin). Digitarinoiden tekstit on tuotettu ohjatusti aloitusviikonloppuun aikana: ensin raakatekstejä kirjoittaen, sitten raakateksteistä valmiiseen digitarinan käsikirjoitukseen edeten. Valmiit käsikirjoitukset on luettu ja tallennettu digitarinan kertojanääneksi.

Digitaalista tarinankerrontaa on hyödynnetty eri puolilla maailmaa hyvin monenlaisiin tarkoituksiin kuten esimerkiksi opetuskäyttöön kouluissa, paikallisen asuinalueen tai yhteisön kehittämiseen, nuorisotyöhön, terveystietoon, vähemmistöryhmien identiteettityön tukemiseen ja eri ryhmien välisen dialogin edistämiseen. Menetelmää on käytetty jonkin verran myös ammatillisen kehitty-



misen tukemiseen työelämässä ja korkeakoulutuksessa: ammatilliseen reflektioon ja jakamiseen (ks. esim. Petrucco 2014), ammatillisen kasvun ja oppimisen reflektointiin (ks. esim. Barrett 2006; Tendero 2006; Jenkins & Lonsdale 2007) sekä ammatillisen identiteetin työstämiseen (ks. esim. Marin, Tur & Challinor 2017).

Yhdysvalloissa Center for Digital Storytelling -keskuksessa (nykyisin StoryCenter) 1990-luvulla kehitetyssä klassisessa digitaalisen tarinankerronnan menetelmässä ohjatuissa työpajoissa tuotetut digitarinat ovat yleensä minä-muodossa kerrottuja ja oman elämän merkityksellisiä teemoja tarkastelevia – toisin sanoen omaelämäkerrallisia. Koska tarinan mitta on lyhyt, laajemman elämänkaaren tarkastelun sijaan niissä keskitytään yleensä jonkin verrattain rajatun teeman tai elämäntapahtuman tarkasteluun. (Ks. Lambert 2010.)

Oman ammatillisen polun tarkastelu poikkeaa tästä sikäli, että tarinoissa saatetaan tarkastella alalle ja ammattiin johdaneita valintoja pitkältä aikaväliltä, jopa lapsuudesta alkaen. Digitarinan kirjoittaja joutuu kuitenkin tiivistämään tarinaansa vain kaikkein olennaisimmat asiat. Siinä missä raakateksteissä omaa ammatillista polkua ja osaamista on tarkasteltu useammasta näkökulmasta, joutuu tekijä digitarinan käsikirjoituksessa keskittymään valitsemaansa näkökulmaan ja hyödyntämään raakatekstejä soveltuvin osin. Jossain tapauksessa raakatekstit voivat toimia vain ajatusten ja oivallusten herättäjänä prosessin aikana, jossain tapauksessa katkelmia raakateksteistä voi päätyä digitarinoinhin sellaisenaan tai muokattuna.

Kuten muutkin omaelämäkerrallisen työskentelyn menetelmät, digitaalinen tarinankerronta on tehokas väline oman elämän merkityksellisten kokemusten tutkis-

kelemiseen ja jäsentämiseen. Se palvelee itseymmärryksen kasvamista ja ammatillista tai henkilökohtaista identiteettityötä. (Ks. esim. Lambert 2010; Juppi 2012; 2015; 2017.) Jo edellä mainittu valinnan ja rajaamisen prosessi edellyttää omien kokemusten reflektiota: mikä on vaikuttanut omiin ratkaisuihin, missä määrin ja millä tavalla?

Oman tarinan työstäminen ohjatusti turvallisessa ryhmässä sekä valmiin digitarinan jakaminen toisille työpajaan osallistujille on osallistujille usein voimaannuttava kokemus. Se tuo tekijälleen kokemuksen kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. Toisten tarinoiden katsominen ja kuuleminen puolestaan tarjoaa samaistumisen mahdollisuuksia ja luo perustaa erilaisten näkökulmien ja elämäkokemusten ymmärtämiselle. (Ks. esim. Thumin 2008; Lambert 2010; Juppi 2017.) Uuden koulutuksen alkutilanteessa omaelämäkerrallisten tarinoiden jakaminen tarjoaa ainutlaatuisen intiimin tavan tutustua uusiin opiskelukavereihin ja näiden elämänhistoriaan, niiltä osin kuin nämä ovat halukkaita sitä yhteisessä työskentelyssä jakamaan.

Digitaalisen tarinan voima perustuu paitsi tarinallisuuden merkityksellisyyteen elämäkokemusten jäsentäjänä myös digitaalisen median hyödyntämiseen tarinankerronnassa. Digitaaliset tarinat ovat multimodaalisia, koska niille on ominaista digitaalisen teknologian mahdollistama median eri muotojen yhdistäminen yhdessä ja samassa teoksessa (esim. Lundby 2008, 2). Multimodaalinen tarina hyödyntää yhtäaikaaisesti eri aistikanavia ja tuottaa näin merkityksiä useilla eri tasoilla. Hull ja Nelson (2005, 225) huomauttavatkin, että multimodaalisuus ei ole vain jokin ”lisä” tarinassa, vaan se luo aivan omanlaisensa merkitysjärjestelmän, joka on enemmän kuin osiensa summa.

Jo oman elämän varrelta kootut valokuvat itsessään ovat voimallinen väline oman elämän kokemusten muisteluun ja tapahtumien merkitysten työstämiseen. Valokuvien kieli on vahvasti aistimuksellista ja elämyksellistä. Valokuvien katselu voi herättää tietoisuuden ulottumattomiin jääviä mielikuvia, joihin liittyy aistimellinen ja kehollinen ulottuvuus fyysisistä tuntemuksista, tuoksuista, äänistä ja rytmeistä. (Hentinen 2009, 42.) Digitaalista tarinaa valmiiksi videoksi työstettäessä olemassa olevaa materiaalia muokataan tavalla, joka herättää uudella tavalla henkiin suhteemme vanhoihin kuviin ja muihin käytettyihin materiaaleihin, kuten videoihin tai valokuvattuihin muistoesineisiin. Omaan tarinaan liittyvien tunteiden tunnistaminen ja tiedostaminen digitaalisen tarinan tekemisen kautta voi puolestaan auttaa tarinan tekijää ymmärtämään omaa elämäänsä paremmin. (Lambert 2009b, 9–12.)

## **Ammatillisen elämäkertaprosessin seuraavat vaiheet: päiväkirjaaminen, pysäytyspisteet ja kokoava työskentely**

Keskeisenä osana ammatillista elämäkertaprosessia on kirjoittaa säännöllisesti eräänlaista päiväkirjaa kullekin opiskelijalle ominaisella ja luontevalla tavalla. Käytämme työskentelystä ilmaisua päiväkirjaaminen. Päiväkirjaamisessa sovelletaan vapaan kirjoittamisen ideaa siinä mielessä uskollisesti, että päiväkirjamateriaalia ei ole tarkoitus tai pakko näyttää kenellekään. Kirjoittaja päiväkirjaa ennen kaikkea itselleen, jotta hän tekisi näkyväksi sitä prosessia, jota hän ammatillisissa opinnoissaan käy läpi kaikkine niine havaintoineen, kokemuksineen, toimintoineen, tunteineen ja oivalluksineen, joita koulutusjaksoon sisältyy.

Päiväkirjaamisen prosessi käynnistetään ensimmäisen lähiopetusjakson aikana. Tehtävänä on luoda itselle luonteva päiväkirjaamisen tapa. Työskentely muotoutuu prosessin edetessä. Kirjoittamisen lisäksi päiväkirja voi sisältää muitakin ilmaisukeinoja, esimerkiksi kuvia ja äänitallenteita. Päiväkirjasta voi muotoutua ”scrapbook”, kooste erilaisista dokumenteista, mutta yhtä hyvin se voi koostua yksinomaan kirjoitetusta tekstistä.

Muodolla ei ole muuta vaatimusta kuin se, että se palvelee tekijäänsä mahdollisimman hyvin: työskentely on luontevaa ja mahdollista toteuttaa säännöllisesti, päivittäin tai lähes päivittäin. Silloin oma prosessi pysyy käynnissä, ja yksi ammatillisen elämäkertaprosessin tehtävä onkin juuri tämä: jatkuva dokumentoiva ja reflektioiva työskentely. (Ks. Tanskanen 2013, 80–81.) Työtavan muotoilussa on otettu huomioon Karjalaisen väitöstutkimuksen (2012, 244) huomioidut siitä, että kirjoittamisen on tarpeen olla vapaamuotoista, jotta se sallisi jokaiselle omanlaisensa prosessin eikä tarkka ohjeistus suuntaisi kirjoittajan huomiota tehtävänannossa esitettyjen odotusten täyttämiseen.

Karjalainen (2012, 244) nostaa esiin kirjoittamiskokemusten jakamisen merkityksen. Kulttuurialan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavien koulutusten ammatillisessa elämäkertaprosessissa päiväkirjaamisessa esiin nousseita asioita jaetaan kunkin lähiopetusjakson alussa ”pysäytyspisteessä”. Opiskelijat valitsevat, mitä haluavat jakaa muiden kanssa ja millä tavalla. Ammatillisen elämäkertaprosessin pysäytyspisteiden lisäksi ensimmäisen, toisen ja kolmannen lukukauden lopussa ”reflektiopisteissä” on pysähdytty tarkastelemaan perinpohjaisemmin, mihin työskentely on vienyt, mitä näyttänyt ja mihin osoittaa. Pysäytys- ja reflektiopis-

teisiin valmistaudutaan lukemalla oma päiväkirja kiinnittäen erityisesti huomiota lähiopetusta edeltävissä ennakkotehtävissä esiin nostettuihin näkökulmiin.

Ennen toista ja kolmatta lähiopetusjaksoa tehtävänä on ollut havainnoida, millaisia sisältöjä päiväkirjaaminen on tuonut esiin. Pysäytyspisteessä sisällöllisten teemojen lisäksi tarkastellaan sitä, miten päiväkirjaamista on tehty ja millaisia toiveita päiväkirjaamiseen kohdistuu. Tässä vaiheessa oma päiväkirjaamisen tapa on muotoutumassa.

Ennen neljättä lähiopetusjaksoa ja ensimmäisen lukukauden päättävää ammatillisen elämäkertaprosessin reflektiopistettä opiskelijat saivat seuraavan ennakkotehtävän:

*Käy läpi päiväkirjasi. Lue läpi ja analysoi kirjaamaasi sen suhteen, mitä ja missä määrin olet kirjoittanut tuntemuksistasi, tapahtumista ja toiminnasta, miten puolestaan olet reflektoinut, pohdiskellut ja arvioinut asioita. Mitä kirjaamisesi näyttää sinulle? Painottuuko jokin alue tai tema? Mistä se kertoo sinulle? Ota päiväkirjasi mukaan lähiopetukseen. Sitä ei näytetä eikä lueta kenellekään sellaisenaan, mutta siitä voi olla sinulle hyötyä päivän työskentelyssä.*

Ammatillisen elämäkertaprosessin reflektiopisteissä lukukausien lopuissa on sovellettu taide- ja medialähtöisiä menetelmiä, esimerkiksi voimauttavan ja dialogisen valokuvan sekä sadutuksen periaatteita. Opiskelijat ovat työskennelleet työpareina; työparille on kerrottu esimerkiksi siitä, millaisena näkee itsensä sillä hetkellä oman ammattialan asiantuntijana, ja työpari on kirjannut kuulemansa. Lisäksi työparin kanssa on tehty valokuva, joka ilmentää omalla tavallaan päähenkilön

näkemyistä omasta ammatillisesta asiantuntijuudestaan tuolla hetkellä. Tarinat ja valokuvat on jaettu ryhmässä siten, että samalla kun kunkin valokuva on näytetty, työpari on lukenut ääneen päähenkilön kertoman ja työparin kirjaaman kertomuksen. Pysäytyskuvien esittämisen jälkeen on keskusteltu työskentelystä: esiin nousseista teemoista, miltä työskentely on tuntunut ja millaisia toiveita on noussut esiin – otettavaksi huomioon koulutuksessa.

Toisen lukukauden alussa ammatillisen elämäkertaprosessin pysäytyspisteiden ennakkotehtävissä on kohdistettu huomio meneillään oleviin oppimistehtäviin. Ennen viidettä lähijaksoa opiskelijoilla on tehtävänä laatia suunnitelma oman opinnäytetyön muodostavalle tutkimus- ja kehittämisprojektilleen. Päiväkirjan tarkastelutehtävään on sidottu tähän: tehtävänä on ollut käydä läpi päiväkirjaa kiinnittäen huomiota erityisesti siihen, millaisia asioita on noussut esiin tutkimus- ja kehittämissuunnitelman työstämisen yhteydessä. Ennen kuudetta lähijaksoa opiskelijat ovat saaneet tehtäväkseen perehtyä päiväkirjaansa muuttuvan (kulttuuri)työelämän näkökulmasta.

Seitsemännen lähijakson alkuun on sijoitettu opinnäytetyön kirjoittamiseen opetus. Tätä silmällä pitäen opiskelijat ovat saaneet ennakkotehtäväksi lukea päiväkirjaansa siitä näkökulmasta, millaisia opinnäytetyön sisältämän viestinnän asioita on noussut pohdittavaksi. Näin opetuksessa on pystytty reagoimaan juuri niihin erityisiä kysymyksiin, jotka ovat olleet ajankohittaisia opiskelijan työskentelyssä.

Kahdeksatta ja yhdeksättä lähiopetusjaksoa edeltävissä ennakkotehtävissä palataan siihen, millaisia sisältöjä ja miten on päiväkirjattu sekä miltä päiväkirjaaminen on tuntunut. Huomio kohdistetaan siis takasiin siihen, millaista kasvun proses-

sia opiskelija on käymässä. Ennakkotehtävissä on ohjeistettu kiinnittämään huomiota niihin kysymyksiin, joita opiskelija on päiväkirjaansa kirjoittanut ja pohtinut. Kysymykset ovat ominaisia juuri reflektiiviselle tekstile (Karjalainen 2012, 250).

Kymmenennellä lähiopetusjaksolla on ollut vuorossa viimeinen ammatillisen elämäkertaprosessin reflektiopiste. Siinä on koostettu oma prosessi tähän mennessä: mitä on oppinut tässä koulutuksessa ja millaisia tarpeita jäljellä olevalle koulutusajalle on. Viimeisessä reflektiopisteessä on sovellettu jälleen taide- ja medialähtöisiä menetelmiä. Intensiiviseksi kokemukseksi on osoittautunut esimerkiksi croquis-työskentely, jossa kukin toimii vuorollaan päähenkilönä, istuu tuolillaan ja ottaa jalusalle asetetulla kameralla itsestään omakuvia itselaukaisijalla kolmen minuutin ajan. Samalla kun päähenkilö kuvaa itseään, muut kirjoittavat havaintoja, tunnelmia ja assosiaatioita, joita päähenkilöön kulttuurialan ammattilaisena liittyy. Kuvauskierroksen jälkeen kirjoittajat ovat poimineet kustakin opiskelijatoverista kirjoittamaan tekstistä asioita ja ilmaisuja, joista he ovat muodostaneet yhdestä kolmeen lausetta annettavaksi päähenkilölle. Purkuvaiheessa on katsottu kunkin omakuvat ja luettu ääneen hänelle valittuja lauseita.

Samassa yhteydessä on pohjustettu jälkitehtävä, joka päättää ja kokoaa ammatillisen elämäkertaprosessin kulttuurialan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavissa opinnoissa – ammatillinen elämäkertaprosessi toki jatkuu senkin jälkeen. Jälkitehtävässä on muodostettu ammatillinen oma- ja tulevaisuuskuva.

Näin ammatillinen elämäkertaprosessi tekee näkyväksi opiskelijan käsitystä itsestään alansa ammattilaisena, työskentelyä, kehitystä ja ammatillisia kysymyksiä, joita

hän opintojensa aikana pohtii. Ammatillisen elämäkertaprosessin pysäytys- ja reflektiopisteissä jaetaan kokemuksia, mikä onkin osoittautunut tarpeelliseksi; keskustelu on ollut vilkasta ja intensiivistä. Pysäytys- ja reflektiopisteillä on ollut merkitystä opiskelijoille, mutta niillä on ollut annettavaa myös kouluttajille. On muodostunut dialogi, jonka perusteella olemme voineet ohjata koulutusta tarpeiden mukaiseen suuntaan. Tätä dialogia opiskelija on voinut jatkaa opettajatuutorin kanssa kahdenkeskisesti. Mikäli opiskelija on halunnut, opettajatuutor on lukenut päiväkirjaa. Joka tapauksessa tuutorkeskusteluissa on käsitelty niitä teemoja, joita päiväkirjassa on noussut esiin.

## Lopuksi

---

Ammatillisen elämäkerran menetelmää on sovellettu Turun ammattikorkeakoulun kulttuurialan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavassa koulutuksessa nyt kolmen ”kierroksen” ajan. Me prosessin ohjaajat olemme oppineet jokaiselta opiskelijaryhmältä, ja prosessin aikaisten havaintojen sekä opiskelijoilta saadun palautteen perusteella menetelmää on jatkuvasti kehitetty. Esimerkiksi lähipäivien yhteisten pysäytys- ja reflektiopisteiden rooli oman päiväkirjaamisen rinnalla on kasvanut, ja olemme ymmärtäneet niiden merkityksen henkilökohtaisen päiväkirjaamisen prosessin tukijana ja motivoijana.

Yksi ammatillisen elämäkertaprosessin jatkokehittämisen kohde on se, miten ohjata kokemusten ja havaintojen kirjaimista sekä jakamista pysäytys- ja reflektiopisteissä niin, että vielä aiempaa vahvemmin fokuoitaisiin omassa ammatillisessa kehittämisessä ja identiteetissä tapahtuviin muutoksiin. Tämä kehittämiskohde perustuu sekä omiin kokemuksiimme että

Karjalaisen tutkimuksessaan tekemään havaintoon.

Karjalainen (2012, 235) on tehnyt omasta tutkimusaineistostaan yllättävän havainnon: itse teksteistä ei ole ollut mahdollista tulkita sen enempää ammatillista kuin persoonallistakaan kasvua. Kirjoittaja on voinut todeta muuttuneensa, kasvua ja kehittymistä tapahtuneen, mutta se ei näy suoranaisesti tutkimusaineiston teksteissä. Ammatillisuuden suhteen merkittävimmiksi Karjalainen mainitsee ”sellaiset tietoisuuden nousseet ja kirjatuiksi tulleet asiat, jotka liittyvät oman menneisyyden kautta nykyisyyteen, siis myös ammatissa toimimiseen, itseen ja itsensä tuntemiseen”. Muutosten ja kehityksen havaitseminen voikin olla kirjoittajalle itselleen paremmin mahdollista kuin ulkopuoliselle lukijalle. Karjalaisen tutkimuksen (2012) mukaan kirjoittamisen anniksi sosiaalialan opiskelijoille muodostuivat etenkin oivallukset, muistelu ja identiteettityö. Kirjoittaminen lisäsi itsetuntemusta ja aktivoi opiskelijoiden elämäkokemusten käyttöön-ottoa. (Karjalainen 2012, 239–240.) Nämä ovat merkittäviä asioita esimerkiksi oman työn johtamisen osaamisen kehittymiselle mutta myös innovatiiviselle työskentelylle, jotka kumpikin ovat keskeisiä osa-alueita Turun ammattikorkeakoulun strategiaan sisältyvässä innovaatiopedagogiikassa (ks. Turun ammattikorkeakoulu 2017).

Ammatillisen elämäkertaprosessin menetelmä on alkanut löytää omat vakiintuneet käytäntönsä, mutta samalla ohjaajien on tärkeää säilyttää herkkyys tilan- ja ryhmäkohtaisen soveltamisen tarpeelle. Syksyllä 2018 käynnistyneet uudet kulttuurialan ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavat koulutukset tuovat prosessiin omat vivahteensa. Media- ja kulttuuriryrittäjyyden koulutuksessa ammatillinen elämäkertaprosessi tulee painottumaan eri-

tyisesti yrittäjäidentiteetin reflektointiin ja rakentamiseen sekä omien vahvuuksien tunnistamiseen yrittäjyyden näkökulmasta.

Jatkossa työskentelyssä otetaan aiempaa tarkemmin huomioon Karjalaisen esiin nostama (2012, 244) havainto, että kirjoittajia voisi ohjata kirjoittamaan omasta elämästään vaihtoehtoisilla tavoilla, esimerkiksi kolmannessa persoonassa, tietystä valitusta näkökulmasta; vaikkapa sankarina, jotta kirjoittajille hahmottuisi aiempaa vahvemmin se, että omaa tarinaa voi kertoa eri näkökulmista. Eri näkökulmista kertominen tukee reflektiivistä otetta; omaelämäkerrallinenkin teksti voi olla epäreflektiivinen, jos siinä ei hahmoteta vaihtoehtoisia mahdollisuuksia, vaan asioita tuodaan esiin toistuvasti samalla tavalla (Karjalainen 2012, 250).

Myös tekstien analysoinnin työkaluja voisi hyödyntää aiempaa runsaammin, jolloin kuitenkin ammatillisen elämäkertaprosessin vaatima aika lähiopetusjaksoilla ja osana itsenäisiä tehtäviä kasvaisi. Omien tekstien lukemisen ohjaaminen on asia, jota työostämme. Otamme huomioon Karjalaisen huomion (2012, 256) siitä, että opiskelijoita voisi ohjata huomaamaan omissa teksteissään kulttuurisia käytänteitä ja normeja, huomaamaan yksityisessä yleistä. Erityisen tärkeää on ohjata opiskelijoita liittämään tutkimustietoa omiin kokemuksiin ja hyödyntää näin syntynyttä tietoa omissa tutkimus- ja kehittämishankkeissaan.

Meidän ohjaajien on tarpeen pitää jatkosakin mielessä se, että olemme mahdollistamassa opiskelijalle oman elämäntarinan muodostamista ja siihen perustuvaa kehittymistä. Meidän tehtävänämmä on kannustaa ja rohkaista, ei rajoittaa tai ohjata ylittämään sellaisia rajoja, jotka ovat olemassa sillä hetkellä opiskelijalle. Hän itse

muotoilee tarinaansa, ja juuri se on merkityksellistä. (Ks. Karjalainen 2012, 245–246.) Se, että kirjoittaja itse säätelee kirjoittamistaan, on tärkeää senkin vuoksi, että omaelämäkerrallinen kirjoittaminen on myös tunnetyötä, jossa kosketellaan menneisyyden kokemuksia, myös kipeitä sellaisia. Kirjoittaja itse osaa suojella itseään liian vaikeiden asioiden ja tunteiden käsittelemiseltä, kun hänelle annetaan siihen mahdollisuus. (Karjalainen 2012, 252–253.)

Silloin kun kirjoittaminen ymmärretään kehittyvänä prosessina, se on erinomainen

keino pohdiskelulle, ajattelun ja ymmärryksen kehittämiseksi. Huomio ei ole valmiissa teksteissä vaan juuri siinä kehittyvässä prosessissa, jossa syntyy erilaisia tekstejä – ja erilaista ymmärrystä. (Ks. Karjalainen 2012, 251, 254.) Jatkossa aiommekin tutkia, millaisia merkityksiä kulttuurialan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa opiskelevat ovat antaneet ammatilliselle elämäkertaprosessilleen, kuinka merkitykselliseksi osaksi opintojaan he sen kokevat ja millaiseksi he näkevät sen merkityksen omalle ammatilliselle identiteettityölleen.

---

## KIRJALLISUUTTA

---

Barret, H. C. 2006. Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In C. Crawford et al. (Eds.) Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006, (pp. 647–654). Chesapeake, VA: AACE. Viitattu 19.3.2018 <http://electronicportfolios.org/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf>.

Bolton, G. 2009. Reflective practice: writing and professional development. London: Sage.

Cameron, J. 2008. Tie luovuuteen. Henkinen polku syvempään luovuuteen. 7. painos. Suom. P. Pakkala. Helsinki: Like.

Collin, K. 2007. Asiantuntijaksi oppiminen, ammatillisen identiteetin kehittyminen ja moniammatillinen työ. Luento 22.3.2009. Viitattu 16.3.2018 <https://koppa.jyu.fi/kurssit/65050/luento/luentokaijcollin>.

Eteläpelto, A.; Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Kansanvalistusseura, 26–45.

Goldberg, N. 2009. Hyvä kaukainen ystävä. Kuinka kirjoittaa elämäntarina. Suom. M.-R. Vainikkala. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Hentinen, H. 2009. Valokuva terapeutin työvälineenä. Teoksessa U. Halkola; L. Mannermaa; T. Koffert & L. Koulu (toim.) Valokuvan terapeuttinen voima. Helsinki: Duodecim, 35–46.

Hull, G. A. & Nelson, M. E. 2005. Locating the semiotic power of multimodality. Written Communication, Vol. 22 No. 2, 224–261.

Hägg, O. 2011. Yrittäjyysvalmennus ja yrittäjäidentiteetti. Acta Universitatis Tamperensis 1618. Tampere: Tampereen yliopisto.

Jenkins, M. & Lonsdale, J. 2007. Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. Proceedings Ascilite Singapore 2007. Viitattu 19.3.2018] <http://digitalstorylab.com/wp-content/uploads/2015/04/jenkins.pdf>.

Julkunen, R. 2009. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.

Juppi, P. & Tanskanen, I. 2016. Digitarinatyöpajat ovat käynnistyneet Turussa. Näkymättömät – Nuorten digitarinat. Viitattu 9.3.2018 <http://nakymattomat.turkuamk.fi/2016/04/12/digitarinatyopajat-kaynnistyneet-turussa/>.

Juppi, P. 2017. Engagement and empowerment. Digital storytelling as a participatory media practice. *Nordicom Information* 39 (2017): 2, 31–41. Saatavilla <http://nordicom.gu.se/sites/default/files/kapitel-pdf/juppi.pdf>.

Juppi, P. 2015. Getting empowered through digital storytelling: using digital storytelling for skill building and self-reflection at GROW Leadership Academy of RLabs Iringa. Teoksessa S. Pyörre & P. Alanko (toim.) *Shaping the perspectives of future journalists – JOCID 2007-2015: Journalism for civic involvement, democracy and development*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522165695.pdf>.

Juppi, P. 2012. Digitaalinen tarinankerronta nuorten osallisuuden ja identiteettityön välineenä. Teoksessa J. Krappe; T. Parkkinen & A. Tonteri (toim.) *Moving In! Art-Based Approaches to Work with the Youth*. Turku University of Applied Sciences, Reports 127, 193–210. Saatavilla <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522162267.pdf>.

Karjalainen, A. L. 2012. Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja: A Tutkimuksia 35. Väitöskirja. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Kosonen, P. 2000. Elämät sanoissa. Eletty ja kerrottu epäjatkuvuus Sarrauten, Durasin, Robbe-Grillet'n ja Perecin omaelämäkerrallisissa teksteissä. Väitöskirja. Helsinki: Tutkija-liitto.

Lambert, J. 2010. *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling. Saatavilla <https://wrd.as.uky.edu/sites/default/files/cookbook.pdf>.

Lehikoinen, K. 2013. Training artists for innovation: guidelines for urriculum development. Teoksessa J. Heinsius & K. Lehikoinen (toim.) *Training artists for innovation. Competencies for new contexts*. Kokos Publications Series 2. Helsinki: Theatre Academy of the University of the Arts Helsinki, 48–63.

Linde, C. 1993. *Life stories: the creation of coherence*. New York: Oxford University Press.

Linnainmaa, T. 2009. Reflektiivisyys ja refleksiivisyys kirjallisuusterapiassa. Teoksessa J. Ihanus (toim.) *Sanat että hoitaisimme*. Helsinki: Duodecim, 49–69.

Lundby, K. 2008. Introduction: Digital storytelling, mediatized stories. Teoksessa K. Lundby (toim.) *Digital storytelling, mediatized stories. Self-representations in new media*. New York: Peter Lang, 1–17.

Marin, V. I.; Tur, G. & Challinor, J. 2017. An interdisciplinary approach to the development of professional identity through digital storytelling in health and social care and teacher education. *Social Work Education* 37(1):1–17.

Marttila, L. 2016. Muuttuvat urat versus perinteiset urakertomukset. TAMK-journal, Ammatillinen opettajankoulutus, asiantuntija-artikkelit. 24.5.2016. Viitattu 19.3.2018 <http://tamkjournal.tamk.fi/muuttuvat-urat-versus-perinteiset-urakertomukset/>.

Petrucco, C. 2014. Digital storytelling as a reflective practice tool in a community of professionals. Annual Conference 2014, Zagreb. EuroDL, European Journals of Open, Distance and E-Learning. Best of EDEN 2013-2014 (Special issue). Viitattu 19.3.2018 [http://www.eurodl.org/materials/special/2015/Zagreb\\_Petrucco.pdf](http://www.eurodl.org/materials/special/2015/Zagreb_Petrucco.pdf).

Saresma, T. 2007. Omaelämäkerran rajapinoilla. Kuolema ja kirjoitus. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 92. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Svinhufvud, K. 2009. Kokonaisvaltainen kirjoittaminen. 2. painos. Helsinki: Tammi.

Taatila, V. 2018. Ammatillaisen jatkotutkinto – ylempi AMK. Turun Sanomat 19.3.2018.

Tanskanen, I. 2011. Oman elämänsä taiteilija. Teoksessa I. Tanskanen (toim.) Omakuva on jokaisen kuva. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 61. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 47–57.

Tanskanen, I. 2013. The artist of her own life. In I. Tanskanen (ed.) *I as me. Making of 2000 & 11 self-portraits*. Course Material from Turku University of Applied Sciences 81. Turku: Turku University of Applied Sciences, 76–87.

Tanskanen, I.; Antikaapo, J.; Bartsch, P. & Leka, L. 2013. Girls on the arts' pathway. In I. Tanskanen (ed.) *I as me. Making of 2000 & 11 self-portraits*. Course Material from Turku University of Applied Sciences 81. Turku: Turku University of Applied Sciences, 140–149.

Tanskanen, I. & Bartsch, P. 2013. Happiness as man's final destination. In I. Tanskanen (ed.) *I as me. Making of 2000 & 11 self-portraits*. Course Material from Turku University of Applied Sciences 81. Turku: Turku University of Applied Sciences, 92–107.

Tanskanen, T. 2017. Kulttuurialan ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot työelämän kehittäjinä. Teoksessa I. Tanskanen & P. Juppi (toim.) *Taiteen moniammatilliset kontekstit*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 6–18.

Tendero, A. 2006. Facing versions of the self: The effects of digital storytelling on English education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* [Online Serial], 6(2). Viitattu 19.3.2018 <http://www.citejournal.org/volume-6/issue-2-06/english-language-arts/facing-versions-of-the-self-the-effects-of-digital-storytelling-on-english-education/>.

Thumim, N. 2008. 'It's good for them to know my story': Cultural mediation as tension. Teoksessa Knud Lundby (ed.) *Digital storytelling, mediatized stories. Self-representations in New Media*. New York: Peter Lang, 85–104.

Tiuraniemi, J. 2002. Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa P. Niemi & E. Keskinen (toim.) *Taitavan toiminnan psykologia*. Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja. Turku: Turun yliopisto, 165–195.

Turun ammattikorkeakoulu 2017. Innovaatiopedagogiikka. Viitattu 9.3.2018 <https://www.turkuamk.fi/fi/turun-amk/tunne-meidat/innovaatiopedagogiikka/>.