



Karelia-ammattikorkeakoulu
Medianomi (AMK)

Ammatillisen kasvun pohdintaa digitarinatyöpajassa

Emilia Heikkinen

Opinnäytetyö, marraskuu 2021

www.karelia.fi



OPINNÄYTETYÖ
Marraskuu 2021
Media alan koulutus

Tikkarinne 9
80200 JOENSUU
+358 13 260 600

Tekijä(t)
Emilia Heikkinen

Nimeke
Ammatillisen kasvun pohdintaa digitarinatyöpajassa

Tiivistelmä

Digitarinat ovat ajankohtainen ja merkittävä aihe. Digitarinoiden hyötyjä on tutkittu ympäri maailman monissa yliopistoissa. Tämän opinnäytetyön tavoitteena on tarkastella digitaalisen tarinankerronnan käyttömahdollisuuksia ammatillisen kasvun tukemisessa oppimisympäristöissä. Tietopohja rakentuu vahvasti tarinallisuuden ympärille. Yksilön kokemusta tarkastellaan erityisesti voimaantumisen näkökulmasta. Digitarinapajaa käsitellään ensisijaisesti ohjaajan näkökulmasta ja perehdytään ohjaajan rooliin ja vastuuseen.

Opinnäytetyön toiminnallisessa osuudessa suunniteltiin digitarinatyöpaja kolmelle sairaanhoitajaopiskelijalle. Aiheena oli oman ammatillisen kasvun pohtiminen. Sopivan kohderyhmän löytämisessä apuna oli Karelian oppimis- ja palveluympäristö Tarmo. Digitarinapaja toteutettiin verkossa käyttäen apuna Microsoft Teams -verkkoalustaa sekä Adobe Spark Video -editointiohjelmaa. Opiskelijat tekivät omat videonsa omalla ajallaan ja valmiit videot katsottiin yhdessä etäyhteyden avulla.

Tuloksena syntyi kolme persoonallista digitarinaa opiskelijoiden ammatillisesta matkasta. Digitarinat jäivät opiskelijoiden henkilökohtaiseen käyttöön. Digitarinapajan seurauksena huomattiin, että opiskelijoiden digitaidot syvenivät. Minäpystyvyyden kokemus vahvisti voimaantumisen kokemusta, jolla on yhteys sitoutumisen tasoon. Digitarinoiden teko on hyvä keino kiteyttää oppimaansa ja saada opiskelijat sitoutumaan työskentelyyn.

Kieli
suomi

Sivuja
39

Asiasanat
digitarina, tarinallisuus, voimaantuminen, ohjaustyö, itsereflektio



THESIS
November 2021
Degree Programme in Media

Tikkarinne 9
FI 80200 JOENSUU
FINLAND
Tel. +350 13 260 600

Author(s)
Emilia Heikkinen

Title
Reflecting One's Professional Development in a Digital Storytelling Workshop

Abstract

The goal of this thesis is to observe the possibilities of using digital storytelling as a tool in learning environments when supporting one's professional development. Knowledge base is built strongly around a narrative. The point of view of empowerment is meaningful from a person's experience. A digital storytelling workshop regards the process primarily from the facilitator's perspective and it examines facilitator's role and responsibility.

In the functional part of this thesis a digital storytelling workshop was made for three nursing students. Each student reflected on their own path with professional development. Karelia UAS learning and service environment, Tarmo, assisted in finding the suitable target group for the workshop. The workshop was held via Microsoft Teams. Students made their videos with Adobe Spark Video on their own time.

The research resulted in three personal digital stories of professional development. Digital stories were meant primarily for students' personal use. Self-efficacy experience strengthened students' experiences of empowerment which has connection to engagement. Making digital stories is a great way to summarize what students have learnt and how they have engaged with their students.

Language
Finnish

Pages
39

Keywords
digital story, narrativity, empowerment, facilitation, self-reflection

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Digitaalisen tarinankerronnan käyttömahdollisuudet	6
2.1	Digitarinan juuret	6
2.2	Digitarinat oppimisen tukena	7
2.3	Tiedon omaksuminen reflektoinnin kautta	8
2.4	Käsikirjoitus	9
2.4.1	Käsikirjoitus on digitarinan kivijalka	9
2.4.2	Draaman perusteet	10
2.5	Kuvanlukutaito	13
2.5.1	Metaforat ja sen alalajit	13
2.5.2	Kuvien tulkinta	15
2.5.3	Representaatiot kuvien tulkinnan apuna	16
2.6	Voimaantumiskokemuksen merkityksellisyys	17
3	Toiminnallinen osuus	19
3.1	Kohderyhmän valinta	19
3.2	Verkkoympäristön suunnittelu	20
3.3	Digitarinapaja verkossa	22
3.3.1	Digitarinan kokoaminen	22
3.3.2	Valmiiden digitarinoiden katselu ja palaute	27
3.4	Hyvän ohjaajan ominaisuuksia	29
3.4.1	Ohjauksen määritelmä lyhyesti	29
3.4.2	Ohjaajan rooli ja vastuu	30
4	Eettiset käytänteet	31
5	Tekijänoikeudet	32
5.1	Tekijänoikeudet materiaalin käytössä	32
5.2	Creative Commons -lisenssit	33
6	Pohdinta	34
	Lähteet	38

1 Johdanto

Tämän opinnäytetyön tarkoitus on perehdyttää lukija digitarinoihin, niiden syntyhistoriaan, ja antaa lukijalle työkaluja oman digitarinan tai kenties digitarinapajan tekemiseen. Tietopohja perustuu digitarinoiden kannalta kahteen olennaiseen teemaan: toisaalta digitarinoiden merkityksellisyyteen digivalmiuksien kehittämisessä sekä digitarinoiden tarinallisuuteen, joka korostuu teknistä osaamistakin enemmän. Vaikka digitaidot ovat jo tätä päivää, ei kaikkien eteen tule mahdollisuutta tehdä juuri videoita. Digitarinoita tehdessä osallistujat pääsevät oppimaan sellaisia asioita, joita he eivät luultavasti tekisi muuten tavallisen sosiaalisen median tai internet-artikkeleiden selaamisen parissa. Digitarinat kehittävät itseilmaisua ja luovuutta, niiden tarinallisen aspektin avulla osallistuja oppii jäsentämään oppimaansa ja kertomaan siitä muille. Digitarinat ovat myös hyödyllinen tapa reflektoida omaa ammatillista kasvuaan työ- tai oppimisympäristössä.

Opinnäytetyön toiminnallisena osuutena toteutettiin yhteistyössä Karelia-ammattikorkeakoulun oppimis- ja palveluympäristö Tarmon kanssa digitarinapaja kolmelle sairaanhoitajaopiskelijalle. Tarmo toimii kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseksi ja terveyden edistämiseksi. Heidän moniammatillisessa tiimissään palvelevat fysioterapeutti-, sairaanhoitaja-, terveydenhoitaja- ja sosionomiopiskelijat työpareittain tai pienissä ryhmissä. Tarmon palvelut on suunnattu kaikenikäisille, ja palveluita järjestetään niin yksilöasiakkaille, urheiluseuroille, yhdistyksille, työyhteisöille kuin yrityksillekin. Muiden palveluiden muassa Tarmo järjestää erilaisia hyvinvointiin liittyviä tapahtumia.

Digitarinapajaan osallistuivat sairaanhoitajaopiskelijat, jotka suorittavat opintonsa Innovative nurse -polkuopintojen kautta. Digitarinapajan lähtökohtana oli pohtia kunkin omaa ammatillista kasvua ja kehitystä sairaanhoitajaopinnoissaan. Valmiit digitarinat katsottiin yhdessä opiskelijoiden ja Tarmon koordinaattoreiden kanssa etänä Microsoft Teams -verkkoalustan kautta. Opinnäytetyön otsikko kätkee sisäänsä monenlaista ammatillista kasvua eri henkilöiden

näkökulmasta katsottuna. Tässä yhteydessä sillä viitataan kuitenkin nimenomaan näiden sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillisen kasvun reflektointiin.

2 Digitaalisen tarinankerronnan käyttömahdollisuudet

2.1 Digitarinan juuret

Digitaalinen tarinankerronta on saanut juurensa 1970 -ja 1980-luvun Yhdysvalloissa, josta se otti vaikutteita taidelähtöisestä kansanteatterista (Story Center 2021a). Joe Lambert kollegoineen kehitti tarinankerrontamenetelmän, jossa tarinat luodaan ryhmän tuen avulla digitaalisen tarinankerronnan työpajassa (Hakanurmi & Kantola 2020, 9). Heille digitaalisessa tarinankerronnassa merkittävä löytö oli se, että ihmiset, jotka eivät olleet media-alan ammattilaisia tai eivät omanneet entuudestaan paljoa osaamista multimediaisista työkaluista, voisivat digitarinoiden avulla luoda persoonallisia, henkilökohtaisia tarinoita (Story Center 2021a).

Digitarinan avulla voidaan kertoa omakohtaisesta tarinasta, historiallisesta tapahtumasta tai välittää tietoa opetuksen keinoin. Digitarina sisältää erilaisia multimediaisista elementtejä, kuten kuvia, videota, musiikkia sekä tarinankertojan oman äänen. Videon kesto on yleisesti muutaman minuutin mittainen ja se tarkastelee käsiteltävää asiaa jostakin tietystä näkökulmasta. (Robin 2006, 1.) Valmiit videot esitellään ryhmän kesken, mutta ne voidaan myös jakaa laajemmalle yleisölle, esimerkiksi sosiaalisen median kautta. (Hakanurmi & Kantola 2020, 9.)

Vuosien saatossa Story Center on työskennellyt tuhansien eri organisaatioiden parissa ympäri maailman kouluttaen kymmeniä tuhansia ihmisiä sadoissa työpajoissa menetelmänsä kautta jakamaan tarinaansa ja luomaan niistä omia digitaalisia tarinoita. Tänä päivänä Story Center tarjoaa verkossa järjestettäviä digitarinatyöpajoja, joissa kuka tahansa pääsee oppimaan digitarinoiden tekoa saaden henkilökohtaista palautetta tarinan kirjoittamisesta videon editointiin ja voice overin eli videon taustaselosteen nauhoittamiseen. Käsiteltävät sisällöt ja

rakenne vaihtelevat sen mukaan, kenelle ne on suunnattu. Työpaja voi kestää parista viikosta kahteen kuukauteen, johon sisältyy tarinoiden jakamista, reflektointia, käytettävien ohjelmien opettelua sekä itsenäistä työskentelyä omalla ajalla. (Story Center 2021a.)

Digitarinoiden käyttö on vilkastunut maailmanlaajuisesti Story Centerin kehittämän metodin myötä. Iso-Britanniassa Digi Tales -nimeä kantava voittoa tavoittelematon mediayritys on ollut mukana eri puolilla maailmaa järjestettävissä digitarinapajoissa auttaen ihmisiä kertomaan tarinoita, joita ei muuten kuultaisi. Digi Talesin tuottamia digitarinoita on julkaistu myös Ylen televisiokanavilla Suomessa (Digi Tales 2021).

Digitaalista tarinankerrontamenetelmää on tutkittu tieteellisin metodein eri puolilla maailmaa. Muun muassa Houstonin yliopistossa Texasissa laadittiin tutkimus, jossa saatiin viitteitä siitä, että digitaalisella tarinankerrontamenetelmällä on positiivisia vaikutuksia sekä opiskelijoihin että opettajiin (Robin 2011). Australiassa järjestettiin tutkimus, johon osallistui ylä- ja alakoulun opiskelijoita ja opettajia. Tutkijat havaitsivat usealla eri menetelmällä, että opiskelijoiden sitoutumisen taso ja motivaatio kehittyivät, kun opetuksessa hyödynnettiin digitaalisen tarinankerronnankaltaista metodia (Smeda, Dakich & Sharda 2014).

2.2 Digitarinat oppimisen tukena

Tutkimalla digitaalista tarinankerrontamenetelmää on havaittu liuta positiivisia vaikutuksia oppilaiden keskuudessa. Sen on huomattu kasvattavan motivaatiota, ruokkivan luovuutta ja kommunikointitaitoja sekä kriittistä ajattelukykyä (Dogan 2011). Menetelmällä tuetaan myös opiskelijan mediataitoja, joista on hyötyä sekä median kuluttajina että tuottajina. (Hakanurmi & Kantola 2020, 33.) Digitarinanteon kulkuun sisältyy monia kehitykselle tärkeitä oppimisenpaikkoja, kuten kysymysten esittäminen, omien mielipiteiden ilmaiseminen, tarinan rakentaminen ja valmiin teoksen esittäminen yleisölle (Robin 2006, 3).

Digitaalista tarinankerrontametodia voidaan käyttää myös niin, että opettaja tai ohjaaja valmistaa oman digitarinan ja esittää sen opetettavalle luokalle. Siten abstraktista tai vaikeaselkoisesta aiheesta voidaan tehdä helpommin lähestyttävä ja ymmärrettävämpi opiskelijoille. Näin saadaan myös uutta kurssimateriaalia, joka voi auttaa opiskelijoita sitoutumaan oppimisprosessiin. (Robin 2006, 3.)

Turun Ammattikorkeakoulun kulttuurialan YAMK-koulutuksissa digitarinaprosessia on hyödynnetty jo useita vuosia. Digitarinoiden tekemisellä opiskelijat tarkastelevat omia ajatuksiaan, toiveitaan ja tavoitteitaan sekä tekevät näkyväksi osaamistaan itsereflektiivisen prosessin kautta. Menetelmän on katsottu rakentavan opiskelijoiden ammatillista identiteettiä ja vahvistavan heitä opiskelijoina. (Juppi & Tanskanen 2019.)

2.3 Tiedon omaksuminen reflektoinnin kautta

Reflektiivisyydellä tarkoitetaan itsensä tai oman toimintansa kriittistä tarkastelua objektiivisuutta tavoitellen. Tutkimustyössä reflektiivisyydellä pyritään erottelemaan näkökulmat, joista käsin tutkimusta on tehty ja perustelemaan tutkimuksessa tehdyt valinnat. (Kupiainen 2020,175.)

Jotta kokemuksista voidaan oppia, tarvitaan toiminnan ja ajattelun muutokseen kokemusten yhteistä reflektointia eli pohtimista ja analysointia kriittisesti. Tarkoitus ei ole kuitenkaan keskittyä kritiikkiin vaan oman toiminnan arvioimiseen ja opittujen asioiden tiedostamiseen. Itsereflektointi on olennainen taito niin korkeakouluissa kuin työelämässä muutenkin. (Jyväskylän yliopisto 2021.)

John Dewey (1910) oli 1900-luvun Amerikan yksi merkittävimmistä kasvatustieteilijöistä. Hänen teorian mukaan tieto edellyttää omakohtaista työstämistä ja kokemuksemme kehittyä omassa toiminnassamme ilmentyneiden haasteiden ja kysymysten tarkastelemisen kautta. Deweyn mukaan kokemuksesta oppiminen ei ole vain tiedollinen prosessi, vaan se on moraalisen

elämämme perusta. Hänelle on tärkeää, ettei kokemista tarkastella ainoastaan tietämisen näkökulmasta. (Alhanen 2013, 59, 144, 151.)

Digitarinat voivat toimia myös oman osaamisen ja omien vahvuuksien reflektoinnissa, niiden esille tuomisessa ja näkyväksi tekemisessä niin itselle kuin muille. Digitarinoiden avulla voidaan tarkastella omaa ammatillista kasvua ja samalla karttuu hyvin tärkeitä nyky-yhteiskunnassa jo olennaisia digivalmiuksia.

2.4 Käsikirjoitus

2.4.1 Käsikirjoitus on digitarinan kivijalka

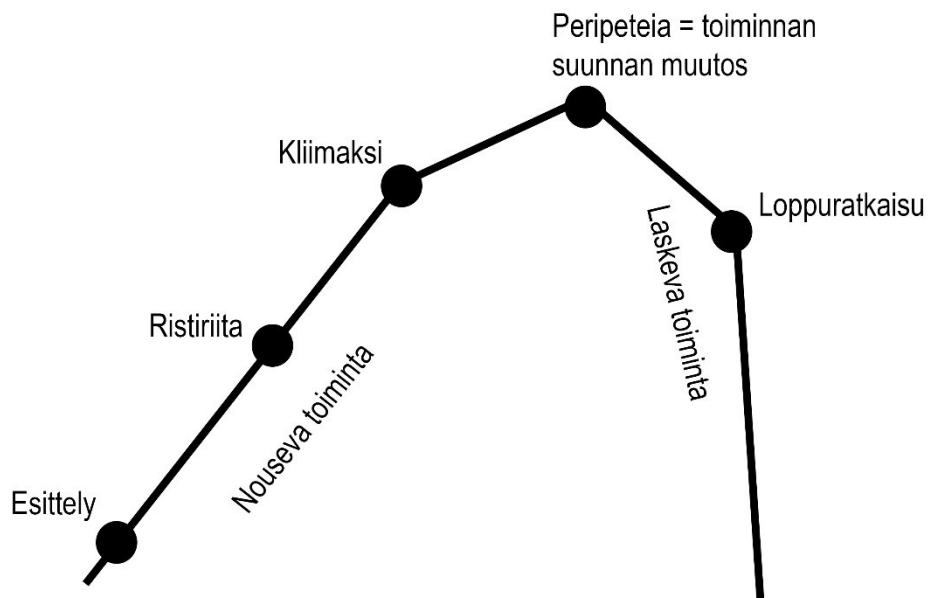
Narratiivista puhutaan usein sekä kirjallisuuden että historian tutkimuksen piirissä. Se kertoo esitettyjen asioiden syy-seuraussuhteet ja laittaa tapahtumien väliset suhteet toimivaan jatkumoon. Narratiivi on olennainen osa video- ja elokuvatuotantoa. (Tieteen termipankki 2021a.)

Jouko Aaltosen (2018, 194) mukaan tarinallisuus on suosiossa. Ihmiset jäsentävät ympäröivää todellisuutta sekä itseään yhä enemmän tarinoiden muodossa. Myös tavalliset tv-mainokset ja markkinointistrategiat rakennetaan tarinoiden ympärille. Tarinan avulla voidaan välittää viesti, saada aikaan samaistumista ja luoda oivalluksia. (Aaltonen 2018, 194.)

Käsikirjoitus on lähes välttämätön teoksen rakentamisessa. Käsikirjoituksen avulla hahmotamme teoksen keskeisen sisällön. Se luo pohjan ohjelman teolle sekä ohjaa seuraavien vaiheiden toimintaa. Hyvin tehdystä käsikirjoituksesta on jopa mahdollista luisua ja improvisoida menettämättä sen antamaa rakennetta, mutta kehnosti tehdystä käsikirjoituksesta tai sen puutteesta jatkuva improvisointi ei tuo turvaa, eikä pidä rakennetta ja yhtenäisyyttä kasassa. (Aaltonen 2018, 14.)

2.4.2 Draaman perusteet

Tarinat seuraavat yleensä klassista tarinankerrontaa, joissa on mukana alku, keskikohta ja lopetus. Gustav Freytagin mallissa (kuvio 1) draaman kaarella on viisi eri vaihetta, jotka muodostuvat nousevasta ja laskevasta toiminnasta (Silkälä 2013, 4).



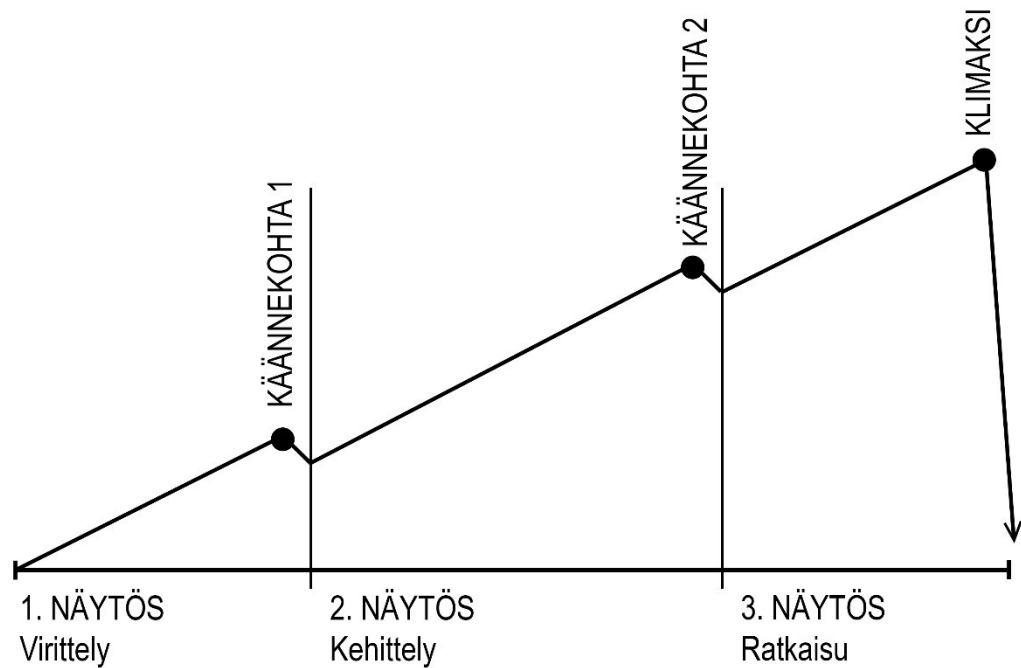
Kuvio 1. Draaman kaari.

Draama syntyy henkilöiden toiminnasta, jossa keskeisessä roolissa on päähenkilö eli protagonist. Protagonistin toimintaa vastustaa antagonist, joka voi personoitua henkilöksi tai edustaa esimerkiksi luonnonvoimia tai päähenkilön omaa sisäistä vastustusta. Tällainen sisäinen vastustus voi olla esimerkiksi päähenkilön pelko tai muutosvastaisuus. Protagonisti pyrkii siis viemään tarinaa eteenpäin, antagonist pyrkii estämään tarinankulkua. (Masterclass 2021.)

Freytagin malli on lähtöisin aristoteelisesta rakennemallista, joka edustaa viisinäytöksisen näytelmän rakennekaavaa. Ekspositiossa eli draaman kaaren

alkuosassa esitellään henkilöt, erityisesti protagonistin ja antagonistin, miljöön, alkutilaan sekä lähtökohdat toiminnalle, josta draama alkaa. Toisena seuraa toiminnan nousu, jossa ilmenee peruskonflikti tai ristiriita. Nousevassa toiminnassa protagonistin hallitsee tapahtumia. Kolmannessa vaiheessa ristiriidat kärjistyvät ja seuraa komplikaatio. Kliimaksi eli käyrän huippukohta tapahtuu neljännessä vaiheessa, josta toiminta alkaa laskea kohti katastrofia. Protagonistin ja antagonistin välinen kamppailu saa heidät molemmat nostamaan panoksiaan, kunnes konflikti ratkeaa. Laskevassa toiminnassa taas antagonistin hallitsee tapahtumia. Laskeva toiminta ei kuitenkaan sanan mukaisesti tarkoita sitä, että toiminta ja jännitys olisi hiipumassa, vaan päinvastoin tapahtumat kärjistyvät entisestään kohti loppua pitäen katsojan tiukasti otteessaan. Huippukohtaan kuuluu myös viimeinen jännitysmomentti, jossa juoni saa vielä uuden, odottamattoman käänteen. Viidennessä ja viimeisessä osassa tätä kaavaa tapahtuu loppuratkaisu, jota voidaan kutsua myös katastrofiksi. Peruskonflikti ratkeaa viimein ja tarinan on päätyttävä. (Vacklin, Rosenvall & Nikkinen 2007, 387.)

Toinen draaman rakennemalli on perinteisempi ja tuttu erityisesti amerikkalaisista elokuvista. Kolminäytöksisessä rakennemallissa (kuviot 2) on kuvattu kolme osaa: viritys, kehitys ja ratkaisu. Näiden kolmen elementin välissä on yhteensä kaksi käännekohtaa. Toisin sanoen näytöksen ensimmäisessä osassa päähenkilö suunnittelee toimintaansa, toisessa osassa hän ryhtyy toimiin ja kolmannessa osassa toteutuvat toiminnasta aiheutuneet seuraukset. (Aaltonen 2018, 85.)



Kuvio 2. Havainnekuva kolmen näytöksen mallista.

Aristoteles (1967) käsittelee eri draaman muotoja kirjassaan Runousoppi, jota on pidetty hyvin vaikeatulkintaisena oppaana, eikä ainoastaan siksi, ettei se ole säilynyt tähän päivään saakka täysin kokonaisena. Runousoppia ei alun perin ole kirjoitettu ilmeisesti kirjaksi, vaan se on koottu Aristoteleen pitämistä luennoista hänen oppilailleen. Tällöin Aristoteles on varmasti selittänyt tarkemmin kirjassa olevia vaikeaselkoisia asioita oppilaiden kysymysten pohjalta. (Aristoteles 1967, 5.)

Aristoteleen (1967) mukaan tapahtumien toimiva sommittelu on tärkeintä. Kokonaisuus tragediaan syntyy alusta, keskikohdasta ja lopusta. Taitavasti sommiteluna juoni ei voi myöskään alkaa sattumanvaraisesta kohdasta, eikä loppua mihin kohtaan tahansa. Aristoteleen mukaan peripeteia on toiminnan suunnan muutosta johonkin, joka on edellä tapahtuneille asioille todennäköistä tai vääjäämätöntä. Hänen mukaansa sekä ongelma että ratkaisu kuuluvat vääjäämättömästi jokaiseen tragediaan. Tarinan alussa esitetään ongelma, joka odottaa tulla ratkaistuksi käännekohdan alusta tarinan loppuun saakka. (Aristoteles 1967, 18, 27, 35.)

Digitarina rakennetaan käsikirjoitukselle, josta tulee kertojan ääni. Kertojan ääni kuljettaa katsojaa läpi tarinan. Tapahtumien sommittelulla pidetään katsoja sopivassa jännityksessä kertomalla tapahtumat mielenkiintoisessa järjestyksessä. Tapahtumien kertomisessa kannattaa hyödyntää klassista draamankerrontaa, joka on katsojalle tuttu ja säilyttää punaisen langan tarinan läpi. Digitarina ei ole kuitenkaan mikään maailmanluokan elokuvatuotanto, vaan kerronnalliset elementit kannattaa pitää yksinkertaisina ja johdonmukaisina.

2.5 Kuvanlukutaito

2.5.1 Metaforat ja sen alalajit

Metafora tarkoittaa kielellistä ilmaisua, jonka merkitys ei viittaa suoraan käsiteltävään kontekstiinsa (Tieteen termipankki 2021b). Se on kielikuva, jolle voidaan antaa useita merkityksiä kulttuurista riippuen (Hakanurmi & Kantola 2020, 52). Myös Aristoteles käsittelee metaforia Runousopissaan. Hän selitti metaforan synnyn juuri niin kuin me tänä päivänä sen määrittelemme. Metafora syntyy antamalla jollekin asialle sellainen merkitys, joka ei sille luonnollisesti kuuluisi. (Aristoteles 1967, 55, 56.) Usein puhutaan, että jokaisella on oma polkunsä tai tiensä ja tiellä voi päätyä umpikujaan tai tie voi haarautua moneksi. Muita esimerkkejä metaforista ovat *aika on rahaa*, *luominen* viittaa jonkun tai jonkin synnyttämiseen tai *oppiminen on oman paikan löytämistä*.

Lakoffin ja Johnsonin (1980, 3, 4, 6) mukaan metaforat kytkeytyvät meidän jokapäiväiseen elämäämme, niiden avulla hahmotamme ympäröivää maailmaa ja olemme yhteydessä muihin ihmisiin. Kielellinen käsitejärjestelmämme koostuu pitkälti metaforista, jotka rakentuvat luomistamme asiayhteyksistä. Esimerkiksi metafora *aika on rahaa* antaa ymmärtää, että aika on rajallinen resurssi. Sitä se jossain määrin onkin, erityisesti yksilön elämänkaarta ajatellen tai sitä, että vuorokaudessa on rajallinen määrä tunteja.

Metonymia on eräs metaforan muoto, joka liittyy läheisesti metaforan käyttöön, mutta sillä on oma tehtävänsä. Siinä missä metaforan päätehtävä on toimia kielikuvana asioille, joita se ei luonnollisesti tarkoita, metonymialla on viitteellinen tehtävä. Siinä jonkin asian valitulla osalla viitataan kokonaisuuteen, kuten kasvoista puhuttaessa viitataan tietenkin kokonaiseen ihmisiin. Asia voidaan kuitenkin ilmaista metonymian keinoin ”yritys etsii uusia kasvoja”, jolla viitataan siihen, että yritys etsii uusia työntekijöitä. Metonymiassa käytetyt ilmaisut täytyy olla ennalta tunnettuja, kun taas metaforia voidaan keksiä ennalta arvaamattomasti ja asiayhteyden kuulumattomasti (Tieteen termipankki 2021b). Seppäsen (2005, 126) mukaan valokuva on aina metonyminen merkki, sillä se edustaa todellisuutta, vaikka se on vain rajattu osa alkuperäisestä todellisuudesta. Metonymialla onkin valtaa luodessaan merkityksiä sellaisista asioista tai paikoista, joihin ei kukaan tahansa pääse tarkastamaan, edustaako kuva oikeasti todellisuutta. Ei ole samantekevää, millaisia kuvia vaikkapa sodasta esitetään. Rajattu kuva ei välttämättä edusta koko todellisuutta tai ole neutraali esitys tapahtuneesta.

Katsojalle ei tarvitse vääntää rautalangasta, mitä tarinassa tapahtuu. Kuvien asettelu luo myös oman kerroksensa tarinankerrontaan. Esimerkiksi käyttämällä visuaalisia metaforia selvien kuvailmaisujen sijaan, katsoja saa luoda yhteyden visuaalisen ja narratiivisen kerronnan välille. Katsojalle saa ja pitää myös jättää tilaa omien tulkintojen tekemiselle. (Lambert 2010, 17.)

Omaa digitarinaa tehdessä ei välttämättä tule ajatelleeksi visuaalisten metaforien käyttöä samalla tavalla kuin kielellisiä metaforia. Kielelliset metaforat tulevat luonnostaan käsitejärjestelmästämmme, emmekä erityisesti mieti niiden käyttöä. Visuaalisten metaforien käyttöä ohjaaja voikin erityisesti korostaa ja tuoda esille osallistujille digitarinan teon vaiheessa, jotta niiden hyödyntämistä osallistuja pyyhähtäisi miettimään.

2.5.2 Kuvien tulkinta

Visuaalisen kuvanlukutaidon tärkeydestä alettiin puhua ensimmäisten televisioiden rantauduttua ihmisten koteihin, kun huoli koulunsa aloittaneiden lasten huonontuneesta koulumenestyksestä kilpaili kasvavan ruutuajan kanssa. Huoli oli kaksiosainen: toisaalta pelättiin, ettei nuorisoa kiinnostanut enää lukea, toisaalta ajateltiin uuden visuaalisen median kuluttamiseen tarvittavan uusia lukutaitoja. (Seppänen 2006, 139, 140.)

Ihmisten havainnot ja tulkinnat perustuvat aiempiin kuviin ja kunkin kulttuurin ominaisiin asioihin. Kuvat sisältävät merkityksiä myös eri tavalla kuin muilla aisteilla, kuten puheen kautta saatu tieto. Onhan tieto monin tavoin konkreettisempaa visuaalisena kuin esimerkiksi puhuttuna. (Hatva 2009, 41.)

Visuaalinen lukutaito kulkee myös kahteen suuntaan; ihmisellä on aina ollut halu esittää merkityksiä nonverbaalisti symbolien kautta ja toisaalta taas kommunikoida tuottamiensa kuvien kautta. Kielellinen lukutaitomme kulkee myös yhdessä kuvanlukutaidon kanssa, tuleehan visuaalinen lukutaito paljon ennen kielellistä oppimista. (Seppänen 2006, 145.) En kuitenkaan perehdy tässä osassa kuvanlukutaidon syntyyn lapsen kehityksen alkumetreiltä saakka, sillä se ei ole olennaista opinnäytetyöni kannalta. Näemme kuvavirtaa kaikkialla ja erilaiset mediasisällöt ympäröivät meitä kaiken aikaa. Digitarinat ovat osa tätä mediasisältöjen virtaa. On hyvä ymmärtää vähintään yleisellä tasolla, mistä meidän visuaalinen lukutaitomme tulee ja kuinka voimme sitä kehittää, erityisesti silloin, kun digitarinoita käytetään pedagogisina välineinä.

Visuaalinen lukutaito meillä kaikilla on jossain määrin sisäsyntyistä, mutta kriittinen toiminta syntyy vasta opetteluun kautta. Visuaalinen kuvanlukutaito jäsentää uudelleen aiempaa kokemusta uusien visuaalisten viestien avulla luodakseen uusia merkityksiä. (Seppänen 2006, 142, 143, 144.) Juuri tämä ajatus sitoo visuaalisen lukutaidon kulttuurisidonnaiseksi. On myös muistettava, että yksittäinen

ihminen voi nähdä kuvissa tai kuvien osissa sellaista, mitä muut eivät näe, joutu-
tuen tämän aikaisemmista tiedoista, kokemuksista tai käsityksistä. (Hatva 2009,
41.)

2.5.3 Representaatiot kuvien tulkinnan apuna

Representaatio on tärkeä käsite tutkittaessa visuaalista kulttuurin tutkimusta. Se tunnetaan käsitteenä niin filosofian, kielitieteen, kirjallisuuden tutkimuksen, esteetiikan kuin ihmistieteidenkin tutkimuksessa. Yksinkertaistettuna representaatiolla tarkoitetaan mielikuvaa tai käsitystä jostakin asiasta. Se edustaa epäsuorasti kohdettaan, joka voi olla kuvaus tai esitys, esimerkiksi erilaiset mediaesitykset. (Tieteen termipankki 2021c.)

Kuvat, joita otamme tai katsomme ovat representaatioita jostakin eli ne esittävät tai edustavat jotakin asiaa. Representaatiot ovat väline tulkinnalliseen prosessiin. Ne auttavat meitä hahmottamaan, millaisia näkökulmia tai ideologioita mediaesityksistä löytyy. Itse representaatiota voimme myös tarkastella eri ulottuvuuksista. Riippuen katsantokannasta voimme tarkastella todellisuutta, jota representaatio joko heijastaa tai toisesta näkökulmasta katsottuna rakentaa. Representaatio voi siis edustaa olemassa olevaa todellisuutta tai luoda sitä rajauksen tai muiden multimodaalisten elementtien avulla. Multimodaalisuus tarkoittaa sitä, että useat eri ilmaisumuodot yhdistyvät samassa esityksessä. Esimerkiksi kuvan ja tekstin yhteisasettelu muodostaa multimodaalisen viestin.

Representaatiot ovat usein kulttuurisidonnaisia, sillä ne syntyvät merkityksistä, joita olemme käsitejärjestelmäämme luoneet (Seppänen 2005, 77, 78, 82, 84, 90.) Tämä voikin olla ongelmallista visuaalisen kulttuurin tutkimuksen näkökulmasta, sillä emme voi koskaan selittää representaatioita täysin auki tai kaikille ihmisille ymmärrettävällä tavalla.

Digitarinoiniin kuvamateriaalia läpikäydessä voidaan pohtia, millaisia viestejä kuvat välittävät. Kuvien merkityksiä tarkastelemalla opitaan tarpeellisia kuvanlukemiseen liittyviä taitoja. Koska kuvat ja digitarinoiniin kuuluvat mediasisällöt ovat

kulttuurisidonnaisia ja henkilökohtaisia, niitä voi olla hyvä tarkastella etäämpää ja mieltä, millaisia assosiaatioita niistä syntyy jollekin, joka ei tunne tarinankertojaa tai edustaa jotakin toista kulttuuria.

2.6 Voimaantumiskokemuksen merkityksellisyys

Voimaantumista käsitteenä alettiin käyttää 1960-luvun feministi- ja kansalaisoikeusliikkeissä. 1980-luvulle siirryttäessä sitä alettiin ajaa yhä enemmän yhteisöpsykologian pääteorianä. Voimaantuminen nähtiin tärkeänä käsitteenä yhteisöpsykologiassa, sillä tavallinen kansalainen tuli näkyväksi sekä poliittisessa että sosiaalisessa kontekstissa. Voimaantuminen tarkoitti yksilölle 1990-luvun vaiheessa yhä suurempaa valtaa omasta elämästään ja valinnoistaan. (Eklund 1999, 39.) Näin siis henkilökohtainen kokemus oman elämän hallinnasta ja yhteisöllinen voimaantumisen kokemus lomittuvat yhteen saaden aikaan aktiivista toimijuutta kansalaisena (Juppi 2017, 34).

Käsitteenä voimaantuminen kuvastaa ihmisen sisäistä voimantunnetta, joka on käännetty englanninkielisestä sanasta *empowerment* (Siitonen 1999, 59). Sana voi myös tarkoittaa konkreettisesti kykeneväksi tekemistä tai vallan antamista. Suomenkielistä verbiä valtaistuminen kuuluu myös käytettävän synonyymina voimaantumisen rinnalla. (Mattila 2008, 27.) Määritelmä vaihtelee myös teorian näkökulmasta riippuen, siksi voimaantumiselle ei ole annettu yhtä kaikenkattavaa määritelmää, vaan se on usein kontekstiriippuvainen. Voimaantumisen teema on kuitenkin monimutkainen, ja sen tarkkaa määrittelyä haittaa voimaantumisen kokemuksen vahva subjektiivisuus. Voimaantuminen on monien tapahtumien summa, tietynlainen prosessi. (Siitonen 1999, 91, 93.)

Voimaantumisen käsitteestä on tehty useita teorioita, eivätkä kaikki tutkijat ole siitä edelleenkaan yhtä mieltä, kuinka käsitettä tulisi määritellä. Käsitteen epä-tarkka määritelmä voi myös helposti johtaa sen käytön löysiin asiayhteyksiin. (Siitonen 1999, 91.) Tieteelliseltä pohjalta tarkasteltuna sillä kuuluisikin olla tarkka määritelmä, mutta käsite on vaikeasti mitattavissa oleva asia.

Suomessa voimaantumisen käsitettä on tutkinut erityisesti Juha Siitonen. Hän väitteli voimaantumisesta 1999 ja on tutkinut voimaantumiseen vaikuttavia ydintekijöitä niin organisaatio-, työyhteisö-, kuin yksilötasollakin (Voima Versum Oy 2021). Siitosen (1999) mukaan voimaantumisen käsitteen tarkka laatiminen teollisesti on vaikeaa, sillä jokainen ihminen kokee voimaantumista erilaisista syistä johtuen. Hänen mukaansa voimaantuminen on sekä henkilökohtainen että sosiaalinen prosessi. Siitonen väittää, että voimaantuminen ja sitoutuminen kulkevat käsi kädessä. Voimaantumisella on vahva yhteys sitoutumisen tasoon. Heikko voimaantuminen johtaa heikkoon sitoutumiseen ja taas vahva voimaantuminen vahvaan sitoutumiseen. Voimaantumista ei voi hallita ulkoa päin, mutta prosessin syntyyn vaikuttavat ulkoiset tekijät, kuten toimintaympäristön turvalliseksi koettu ilmapiiri ja valinnanvapaus (Siitonen 1999, 91, 93).

Ihminen, joka on kokenut sisäistä voimaantumista, nähdään huokuvan positiivista tunnelatausta ympäristöönsä. Voimaantunut ihminen tietää olevansa hyväksytty ja arvostettu. Tällainen henkilö on myös valmis yrittämään kaikkensa sekä itsensä että ympäröivän yhteisön parhaaksi ottamalla vastuuta sekä omasta että muiden hyvinvoinnista. (Siitonen 1999, 61.)

Digitalin teossa osallistujia voi kokea voimaantumista reflektoidessaan omaa toimintaansa digitaalisen tarinan muodossa. Ryhmän antaman tuen ja palautteen ansiosta henkilö voi kokea sisäistä voimantunnetta ja voimistua ihmisenä. Järjestämässäni digitalinapajassa kaikilla opiskelijoilla oli ensin vaikeuksia päästä alkuun, sillä he eivät olleet työskennelleet videoiden parissa aikaisemmin. Jokainen heistä kuitenkin piti työskentelystä ja piti sitä mielekkäänä, vaikka metodi oli heille ennestään tuntematon. Eräs opiskelija jopa ylitti itsensä valmistessaan lopulta pidempikestoisemman videon kuin hän suunnitteli. Uskon, että hän koki voimaantumista tarinanteon prosessin aikana ja saavutti enemmän kuin oli aluksi valmis panostamaan.

3 Toiminnallinen osuus

3.1 Kohderyhmän valinta

Otin yhteyttä oppimis- ja palveluympäristö Tarmon koordinaattoreihin keväällä 2021 ja aloimme suunnitella tulevaa digitarinatyöpajaa, sen kohderyhmää sekä aikataulua ja resursseja yleisesti. Kevään aikana selvisi, että pajaan olisi tulossa sairaanhoitajaopiskelijoita. Suunnittelin ja toteutin pajaan osallistuville opiskelijoille ilmoituksen, jossa kerroin yleisesti digitarinoista, työskentelyn eri vaiheista ja mahdollisuudesta käyttää digitarinoita Tarmon toiminnassa esimerkiksi seuraaville digitarinapajoille tulevaisuudessa. Suunnittelimme ensin, että opiskelijat kertoisivat työharjoittelujaksoistaan digitarinoiden muodossa, mutta päädyimme lopulta koko opiskeluiden kattavaan ammatilliseen teemaan.

Pidimme tärkeänä, että opiskelijat tapaavat minut kasvotusten ennen varsinaisen pajan aloittamista, että opimme tuntemaan toisiamme hieman. Järjestimme tapaamisen Tarmon tiloissa Karelia-ammattikorkea koulun kampuksella. Konseptina digitarinat eivät olleet opiskelijoille tuttu käsite, joten kerroin heille vielä lisää Story Centerin rakentamasta tarinankerronta metodista. Näytin heille myös havainnollistavia videoita aiheesta, esimerkiksi Lapin ammattikorkeakoulun tekemän ohjevideon, jonka kautta voi hyvin alkaa ideoida omaa tarinaansa (Lapin ammattikorkeakoulu 2015). Näytin myös Story Centerin sivuilta löytyviä digitarinoita, joita on kategorisoitu siellä teemoittain (Story Center 2021b). Oli haastavaa tulla omasta ammattikuplasta ulos ja selittää käsitteitä ymmärrettävällä tavalla, sillä monet termit ovat minulle arkipäivää.

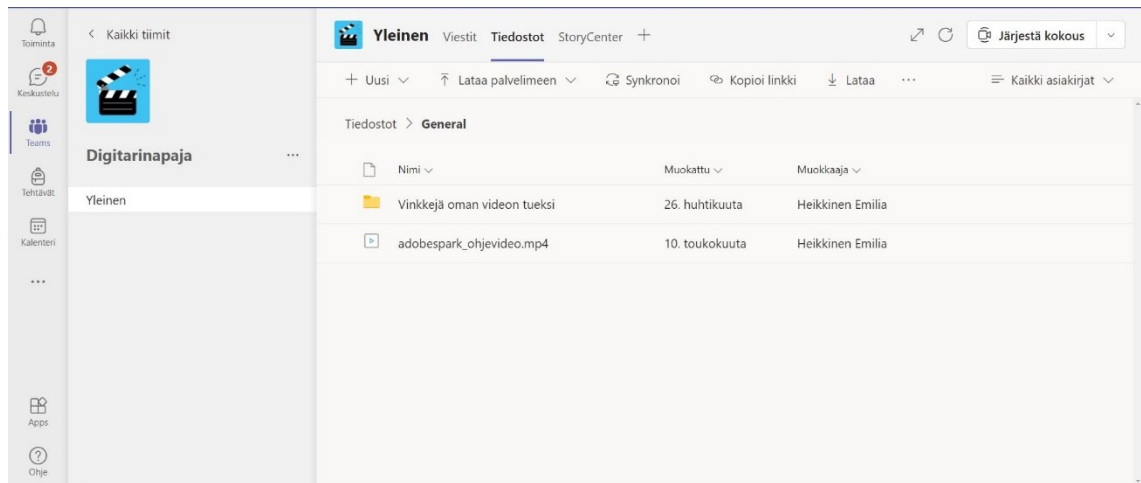
Tapaamisessa ilmeni, että opiskelijat työskentelivät eri paikkakunnilta käsin, joten päädyimme järjestämään pajan etänä Microsoft Teams- työskentelytilaa apuna käyttäen. Työskentely tapahtuisi opiskelijoiden tahoilta itsenäisesti omalla ajallaan aikataulun suunnittelun osoittautuessa haastavaksi.

Ryhmien jaottelu ja nimeäminen tapahtuu sen mukaan, millaisista rakenteista ryhmät koostuvat ja millaiseen tarkoitukseen ne ovat luotu. Rakenteen mukaan luotuja ryhmiä ovat esimerkiksi suur- ja pienryhmät, jotka määräytyvät ryhmän koon mukaan. Suurryhmiksi lasketaan sellaiset ryhmät, joissa on yli kymmenen ryhmäläistä. Pienryhmissä taas ryhmäläisiä voi olla kahdesta kahdeksaan ihmistä. Kolme muuta rakenteen mukaan järjestäytyvää ryhmää ovat avoin, suljettu ja täydentyvä ryhmä. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 17.) Pajani oli tässä tapauksessa kolmen opiskelijan kattava pienryhmä. Se oli minulle ensimmäiseksi ryhmänohjaukokemukseksi hyvänkokoinen, sillä voisin panostaa hyvään vuorovaikutukseen ja henkilökohtaiseen ohjaamiseen.

Ryhmiä luodaan monenlaisiin tarkoituksiin. Tällaisia ovat esimerkiksi harrasteryhmät, toiminnalliset ryhmät, keskustelu- ja vertaisryhmät sekä hoidolliset- tai sururyhmät. Toiminnallisen ryhmässä keskiössä on konkreettinen toiminta, joka pyrkii kehittämään jotakin taitoa, vaikkapa vuorovaikutus- tai kokkaustaitoja. Ryhmän päätavoitteen lisäksi toki muutkin taidot voivat kehittyä, esimerkiksi käytännön toiminnan avulla voidaan käsitellä vaikeita asioita. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 18.) On hyvä huomata, että ryhmien luokittelut eri tarkoituksien mukaan elävät ja menevät usein päällekkäinkin. Toiminnallinen ryhmä itse asiassa tukee vaikeista asioista keskustelun virittämistä yhteisen tekemisen avulla.

3.2 Verkkoympäristön suunnittelu

Seuraavaksi aloin suunnitella verkkoympäristön rakentamista. Valitsin verkkoympäristöksi Microsoft Teamsin, joka on yleisesti käytössä Karelia-ammattikorkeakoulussa eikä osallistujien tarvitsisi opetella täysin uuden verkkoalustan käyttöä. Perustin Microsoft Teamsiin uuden tiimin digitarinapajaa varten (kuva 1), johon kokosin linkkejä esimerkkivideoista sekä Story Centerin -sivut helpottamaan oman tarinan teon alkuun pääsyä. Koostin myös apukysymyksiä sisältävän tiedoston Vinkkejä oman videon tueksi -kansion sisälle, joihin vastaamalla käsikirjoituksen kirjoittaminen selkiytyisi. Opiskelijat kertoivat jälkikäteen, että apukysymyksistä oli ollut hyötyä käsikirjoituksen suunnittelussa.



Kuva 1. Yleisnäkymä digitarinapajalle luodusta Teamsin työskentelytilasta.

Apukysymykset digitarinan teon tueksi olivat seuraavanlaiset:

- Mistä ammatista haaveilit lapsena?
 - Oliko sinulle selvää jo nuorena, että haluat sote- alalle?
 - Miksi valitsit Innovative Nurse- opintopolun?
 - Millaisia onnistumisen kokemuksia sinulla on ollut opintojen aikana?
- Valitse yksi kokemus, josta kerrot tarkemmin.
- Millaisia haasteita olet kohdannut opintojen aikana, ja mikä on auttanut selviytymään niistä?
 - Millaisia vahvuuksia sinulla oli ennen koulutuksen aloittamista ja miten koet, että ne ovat kehittyneet / oletko löytänyt itsestäsi uusia puolia ja vahvuuksia, joita et tiennyt olevan?
 - Mikä opinnoissasi on parasta?
 - Mitä olet oppinut itsestäsi? Entä muista ihmisistä?
 - Kenelle voisit suositella sairaanhoitajan koulutusta?
 - Mitä sanoisit nuoremmalle minällesi vuosien taakse?
 - Yllä olevaan jatkoa: Voit kirjoittaa käsikirjoituksen myös kirjemuotoon, ikään kuin se olisi vanhalle minällesi tai tulevaisuuden minällesi laadittu. "Sinä" -muoto voi olla mielenkiintoinen näkökulma tarinassa.

Tietopohjaa kootessani opin, että vapaaehtoisuus on erityisen tärkeää digitarinapajaan osallistuessa ja osallistujilla täytyy olla vapaus valita vielä työpajan jälkeenkkin, saako heidän tekemiään videoita näyttää jossain muussa yhteydessä.

Erityisesti tässä tilanteessa, kun edeltä käsin suunnitellaan digitarinapajan sisältöä riskinä voi olla, ettei pajaan osallistujat tule kuulluksi ja nähdyksi pajan metodin edellyttämällä tavalla (Hakanurmi & Kantola 2020, 130). Järjestämässäni pajassa opiskelijat saivat itse rakentaa digitarinansa ja laatia käsikirjoituksensa ammatillisen kasvun näkökulmasta käsin. Sovimme pajan alussa, että opiskelijat saavat valita, kuinka henkilökohtaisella tasolla kertovat elämästään videoiltaan sekä millaista kuvamateriaalia he käyttävät. Tein selväksi pajan alussa, ettei esimerkiksi digitarinan kannalta ollut välttämätöntä käyttää sellaista kuvamateriaalia, jossa he itse esiintyvät.

3.3 Digitarinapaja verkossa

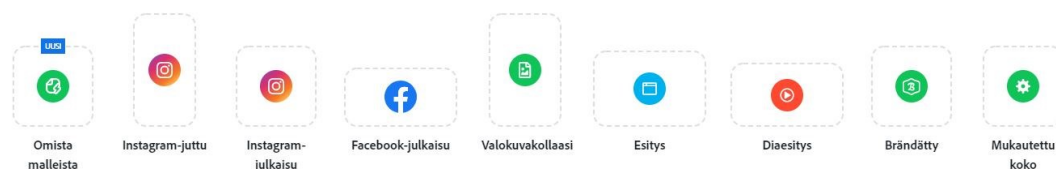
3.3.1 Digitarinan kokoaminen

Digitarinapaja oli alun perin tarkoitus järjestää fyysisessä tilassa, mutta koronaviruspandemian ravistellessa maailmaa lähes koko yhteiskunta suljettiin ja siirryttiin etäopetukseen -ja työskentelyyn. Näin ollen myös pajaa siirryttiin ohjaamaan verkkoalustalta käsin, joka toi opinnäytetyöhön merkittävän ja ajankohittaisen leiman.

Paja aloitettiin verkossa opastaessani osallistujat käyttämään editointiohjelmaa, jolla he tekisivät digitarinat. Jos videon muokkaamisesta ei ole paljon kokemusta, voi digitarinan editoimiseen käyttää ilmaisia videonmuokkausohjelmia. Nykyisin monet pöytätietokoneelle tarkoitetuista editointityökaluista löytyvät kätevästi verkosta, joissa videoita voi muokata suoraan selaimessa ja ladata valmiit teokset omalle tietokoneelleen, puhelimelleen tai jakaa suoraan jossakin sosiaalisen median palvelussa. Selaimessa käytettävän editointityökalun etu on videon editoiminen laitteesta riippumatta sekä videon automaattinen tallentaminen. (Techradar 2021.)

Monien verkossa käytettävien ilmaiseditointiohjelmien joukosta päädyin hyödyntämään Adobe Sparkia (kuva 2) ajatellen, että ohjelmasta voi olla hyötyä

opiskelijoille jatkossa tulevissa opinnoissa tai työelämässä. Editointiohjelmaan voi kirjautua Googlen sähköpostilla tai Adoben omilla maksullisilla tunnuksilla. Sen lisäksi, että Adobe Sparkissa voi koostaa videoita, sieltä löytyy valmiita pohjia eri sosiaalisen median kanavien julkaisuihin, sen avulla voi työstää persoonallisia työhakemuksia, luoda diaesityksiä oppitunneille ja paljon muuta.



Kuva 2. Havainnekuva Adobe Sparkin etusivusta.

Adobe Spark Videolla editointi on tehty mahdollisimman helpoksi ja käteväksi: editointityötilaan ladataan kuva- ja videomateriaalit, joita halutaan käyttää videolla. Voice over äänitetään erikseen jokaisen kuvamateriaalin päälle ohjelman sisäisen nauhoitustyökalun avulla. Tämä osoittautui haasteelliseksi joillekin osallistujille, sillä he olisivat halunneet äänittää voice overinsa kokonaisuudessaan videonsa taustalle. Se on editointiohjelman vaje, jos jonkin asian suorittamiseen on valittavana vain yksi keino. Toisaalta tällainen voice overin äänittäminen osissa voi auttaa hahmottamaan tarinan kulkua. Spark Videosta löytyy myös maksuttomia musiikkikappaleita videon viimeistelemiseksi. Ilmaisversiossa on kuitenkin tietyt rajoitteet, esimerkiksi vesileima eli Adobe Sparkin logo jää näkyviin teoksiin.

Editointiohjelmaan tutustumisen jälkeen kävimme opiskelijoiden kanssa läpi digitarinan teosta nousseita kysymyksiä. He pohtivat muun muassa sitä, tuleeko digitarinan koostaminen aloittaa kuvien valitsemisella vai käsikirjoituksen laatimisella. Kerroin, ettei ole yhtä oikeaa tapaa aloittaa videon tekoa. Niille, joille käsikirjoituksen kirjoittaminen tulee luonnostaan, he lähtevät siitä liikkeelle, toisille taas on helpompi lähestyä omaa aihettaan kuvien kautta.

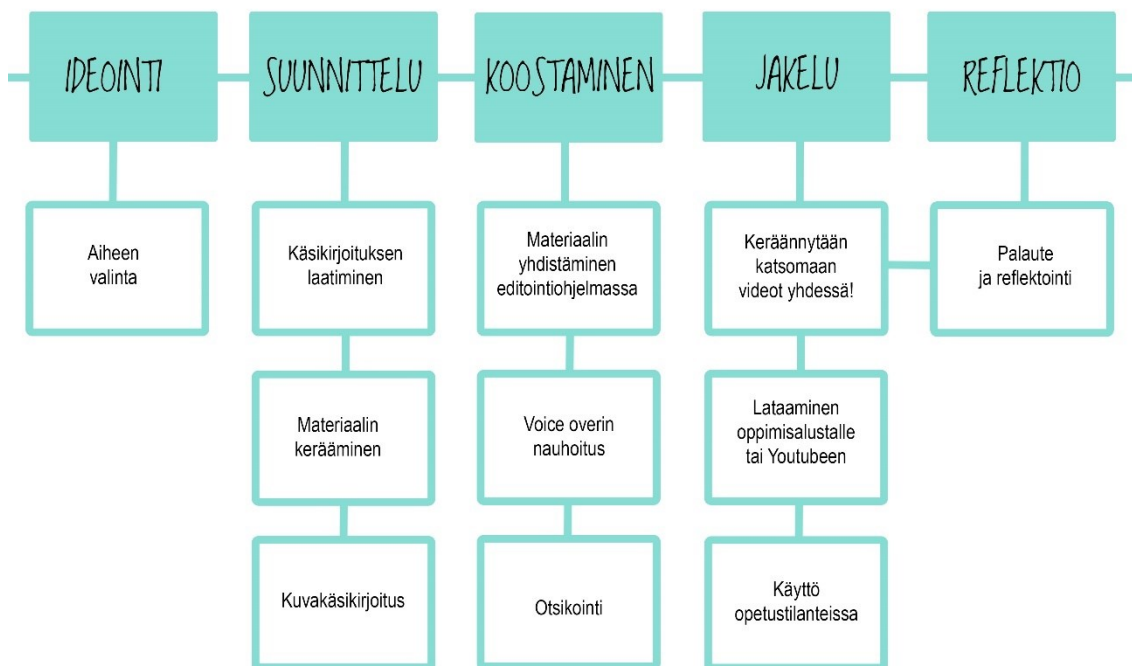
Joe Lambert (2010) kuvaa seitsemän askeleen pituista digitarinan teon prosessaavaa, jota he käyttävät Story Centerin työpajoissa apunaan. Siinä

pureudutaan ensisijaisesti tarinan sisältämiin tunteisiin ja autetaan tarinankertojaa oivaltamaan, millaisia kerroksia hänen tarinastaan paljastuu. Lambert (2010, 3) johdattaa eri vaiheiden kautta tarinankertojaa reflektoimaan, mistä hänen tarinassaan itse asiassa on kysymys. Itsereflektion avulla tullaan tietoisiksi, millaisia tunteita tarinat pitävät sisällään, ja millaisia tunteita halutaan välittää katsojille. On tärkeää, että tarinat herättävät tunteita katsojissa, jotta he voivat samaistua, mutta yleisö myös tunnistaa, jos tunteet ovat liioiteltuja. Siksi emotionaalisen sisällön voimakkuus on myös vahvasti kulttuurisidonnaista. Miten saada digitarinoiniin mukaan aitoa, koskettavaa tunnetta? Analyyttinen ajattelu on iskostettu vahvasti mieliimme oppimisympäristöjemme kautta niin, että meille voi olla haasteellista yhtäkkiä vaihtaa tämä tila johonkin emotionaaliseen ja herkkään tarinaa esitettäessä. Tunteet kuitenkin ovat juuri niitä, jotka puhuttelevat katsojaa. Vacklinin (2007, 221) mukaan elokuvan päämäärä on saada katsoja temmattua mukaan manipuloimalla katsojan analyttistä mieltä. Katsojat kaipaavat kuulla tarinoita, joissa he saavat vastauksia omiin askarruttaviin kysymyksiinsä, Lambert selvittää (Lambert 2010, 9–10, 12, 14).

Suomalaisessa kulttuurissa emme ole kovin tottuneita näyttämään tunteitamme etenkin meille entuudestaan vieraiden ihmisten parissa. Tästä syystä johtuen digitarinapajassa ei keskitytty lainkaan siihen, kuinka tarinoista saataisiin yleisöä puhuttelevia ja samaistuttavia. Digitarinoiden persoonallisuus ja henkilökohtaisuus kuitenkin jo itsessään puhuttelee katsojaa. Ammatillisen näkökulman avaaminen ja pohtiminen videolla voi saada kuuntelijan reflektoimaan omaa ammatillista polkuaan.

Digitarinoille on olemassa monenlaisia prosessikaavioita, joista näkee digitarinan teon eri vaiheet. Sovelsin olemassa olevista kaavioista omani, minun pajani sopivan version (kuvio 3). Ideointivaiheeseen kuului ainoastaan aiheen valinta, sillä ammatillisen kasvun teema oli valittu jo etukäteen. Suunnitteluvaiheessa opiskelijat laativat omat käsikirjoituksensa kertojan ääntä varten. He myös kokosivat keräämäänsä materiaalia opiskeluiden ajalta omiin tietokoneisiinsa luomiin kansioihin. Tässä vaiheessa sai myös piirtää tai muuten havainnollistaa itselleen kuvakäsikirjoituksen, jos halusi. Kuvakäsikirjoitus auttaa hahmottamaan videota visuaalisesti kohtaus kerrallaan (Aaltonen 2018, 161).

Kuvakäsikirjoitus on olennainen osa elokuvatuotannoissa, siksi en painottanut sen tekemistä digitarinapajassa.



Kuvio 3. Digitarinan prosessikuvaus.

Materiaalit kootaan yhteen editointivaiheessa, jolloin äänitetään myös voice over. Adobe Spark Video -editointityökalusta löytyy myös tarvittaessa materiaali-pankki, josta voi ottaa suoraan omaan videoonsa itselleen mieluisia kuvia hakupainikkeen avulla. Tällaisessa ohjelmaan sisällytetyssä kuvapankissa ei tarvitse myöskään huolehtia materiaalin tekijänoikeuksista. Videon loppuun lisätään lopputekstit ja muita otsikoita voi vielä muokata. Adobe Spark Videossa videon aikajanalla on valmiiksi lopputeksteille tarkoitettu tila.

Opiskelijat nauhoittivat digitarinoihinsa tulevat voice overit eri tavoin. Joillekin oli helpompaa sivuuttaa käsikirjoituksen laatiminen kokonaan ja kertoa suoraan mikrofonille omia ajatuksiaan. Lambert (2010, 18) ehdottaa, että nauhoittamisen aikana voi kuvitella kertovansa tarinaa jollekin ystävälleen aivan niin kuin silloin, kun tapahtuma koettiin. Ilmeisesti itsereflektiota oli tapahtunut koulutuksen aikana paljon, sillä valmiita videoita katsellessa ei pystynyt havaitsemaan, kenen

taustaseloste oli nauhoitettu ilman käsikirjoitusta tai siitä suoraan lukien. Kertojan tavassa puhua ilmenee juuri hänen persoonansa ja hänen tunneyhteytensä koettuun tapahtumaan, Lambert täsmentää (2010, 18). Kertojan ääni luo tarinalle sielun.

Story Centerin digitarinantekokaavassa korostuu ryhmän tuki ja muiden antama palaute. Tarinaa hiotaan ryhmän tai kuuntelijan reaktioiden mukaan, esimerkiksi kaipaako tarina lisää informaatiota tai vastaavasti tarvitseeko tarinasta jättää pois joitain kohtia. Lopuksi laaditaan kuvakäsikirjoitus ja pohditaan tarinan kohderyhmää. Kohdeyleisön rajaaminen auttaa myös hahmottamaan, tarvitseeko videon esittämisen yhteydessä kertoa jotakin lisätietoa katsojille. (Lambert 2010, 20, 23.) Pajaani osallistuvat sairaanhoitajaopiskelijat tekivät videot ensisijaisesti itseään ja heidän alansa asiantuntijoita varten. Silloin voi käyttää myös oman ammattikuntansa termejä, joiden ei tarvitse avautua muille kuin sen alan tunteville henkilöille, opiskelijoille, opettajille ja alalla työskenteleville. Heidän tekemistään digitarinoista pystyi myös näkemään rohkaisevan viestin alalle pyrkiville tai alasta haaveileville. Aaltonen täsmentää myös, että ohjelmaa tai teosta saa käyttää muissakin yhteyksissä, mutta pääkohderyhmä on oltava selvillä käsikirjoitusvaiheessa (Aaltonen 2018, 19).

Osallistujat tunsivat toisensa entuudestaan, sillä he opiskelivat samalla vuosikurssilla. Näin ollen he pystyivät auttamaan toisiaan digitarinan teon yhteydessä ilmentyneiden pulmien kanssa. Ilmoitin osallistujille, että olen aina tavoitettavissa esimerkiksi sähköpostitse, jos he tarvitsevat apuani työskentelyn kanssa. Myöhemmin ilmeni, että opiskelijat olivat kääntyneet juuri toistensa puoleen ongelmien esiintyessä. Joissain tilanteissa he olivat myös jääneet yksin ratkomaan asiaa ja lopulta selvittäneet sen itse.

3.3.2 Valmiiden digitarinoiden katselu ja palaute

Kun digitarinat oli saatu valmiiksi, niitä kokoonnuttiin katsomaan yhdessä jälleen Microsoft Teams -verkkoalustan äärelle. Koolta oli minun ja opiskelijoiden lisäksi Tarmon koordinaattoreita. Opiskelijat esittivät vuoron perään digitarinansa omilta päätelaitteiltaan jakamalla oman näyttönsä. Videot antoivat positiivisen ja innostavan kuvan alasta. Niissä oli tasapainoisesti yhdistetty arkielämään ja opiskeluun liittyvää kuvamateriaalia. Opiskelijat päätyivät käyttämään pääosin henkilökohtaisia kuviaan Adobe Spark Videon valmiin kuvapankin sijaan.

Palautteen saaminen on tärkeää minäkuvan rakentumisen kannalta (Kaukkila & Lehtonen 2007, 87). Pyrin antamaan jokaiselle tasavertaisesti positiivista ja rohkaisevaa palautetta. Koska emme nähneet toisiamme tai olleet fyysisesti samassa tilassa, koin, että äänensävy ja sanallinen viestintä korostuvat entisestään, jotta opiskelijat kokisivat tulleeensa kohdatuiksi. En kokenut hyödylliseksi antaa tässä kohtaa kriittistä palautetta, sillä kyseessä oli niin lyhytkestoinen työpaja. Kaukkila & Lehtonen (2007, 88–89) kehottavatkin varomaan hyvin kriittisen palautteen antamista, jos kyseessä on lyhyt kurssi. Kriittistä palautetta voi olla vaikea ottaa vastaan, jos ei tunneta palautteen antajaa. Useille meistä kriittinen palaute tuo mieleen negatiivisia muistoja tilanteista, joissa meidät on torjuttu. Negatiivisen tunnekokemuksen välttämiseksi kriittistä palautetta voidaan antaa niin kutsutun hampurilaispalautteen muodossa. Hampurilaispalaute on kolmiosainen. Ensimmäisessä osassa kerrotaan jotakin myönteistä henkilön toiminnasta, toisessa osassa kerrotaan jokin parannusta kaipaava asia ja kolmanneksi palautteenanto päätetään positiivisella loppukommentilla. Halusin ehdottomasti, että ensimmäisestä ohjaamastani työpajasta jää ainoastaan positiivisia muistoja ja opiskelijat rohkaistuisivat käyttämään metodologiaa jatkossakin. Keskityin myönteisen palautteen antamiseen niin, että se oli kuitenkin aitoa ja keskittyi digitarinan teon prosessin kannalta olennaisiin asioihin.

Kukaan pajaani osallistujista ei ollut tehnyt aikaisemmin videota, eikä heillä ollut entuudestaan käsitystä digitarinoista. Eräs pajaani osallistunut henkilö ilmoitti

heti pajan alettua, ettei hänellä ole aikaa panostaa digitarinansa tekemiseen ja aikoo saada kasaan mahdollisimman lyhyen digitarinan, minuutin pituisen videon. Prosessin edetessä, kuten käsikirjoituksen suunnittelussa ja kuvien keräämisessä hänen ajatusmallinsa muuttui ja loppujen lopuksi hän kokosi yli 3 minuutin mittaisen digitarinan. Minuuttimäärä ei tietenkään ollut ratkaisevaa, vaan hänen minäpystyvyytensä kasvaminen prosessin aikana. Minäpystyvyyden oivaltaminen digitarinan teon prosessissa voi saada henkilön käyttämään oppimiaan teknisiä ja luovia taitojaan myös muissa yhteyksissä (Juppi 2017, 35). Minäpystyvyys luultavasti loi voimaantumisen tunnetta hänelle, joka aiheutti innostusta ja sitoutumista tarinantekoprosessiin. Voimaantuminen ja minäpystyvyyden kokemus nähdään usein kuvattavan yhdessä (Thomas & Velthouse 1990, 666). Kyseinen opiskelija kertoi, että digitarinan tekeminen oli loppujen lopuksi niin hauskaa, että se vei mennessään ja lopulta oli vaikeaa saada pidettyä videon mitta digitarinalle suunnitelluissa raameissa.

Kaksi muuta opiskelijaa kertoivat myös, että alkuun pääseminen oli hankalaa, mutta työskentely oli kuitenkin mukavaa. Toisella heistä oli heti alkuun selkeä visio, millaisen digitarinan hän tekisi ja mistä kertoisi. Toisaalta taas haasteita oli siinä, miten saisi kerrottua niin lyhyessä ajassa kaiken itselleen merkityksellisen. Vaikka tarinankerronta on digitarinapajassa pääosassa, osallistujat oppivat vääjäämättä myös videoon tekoon olennaisia teknisiä taitoja sekä kehittivät luovuuden ilmaisemisessa (Juppi 2017, 35). Siksi on huojentavaa kuulla, että Adobe Spark Video -editointiohjelmaa keuhuttiin helppokäyttöiseksi.

Opiskelijat antoivat palautetta myös toistensa digitarinoista. Eräs osallistuja kertoi, miten digitarinoiden kautta oppi uusia puolia luokkatovereistaan, vaikka he tunsivat entuudestaan melko hyvin. On huomattavaa, ettei useinkaan videoiden saattaminen maailmalle keräämään katselukertoja internetissä ole niinkään merkittävää kuin tulla kuulluksi oman työpajaryhmänsä keskuudessa (Juppi 2017, 38). Se voi osaltaan selittää sen, miksi digitarinat eivät ole verrattavissa tavalliseen videovirtaan sosiaalisessa mediassa.

Videoita ei ole toistaiseksi luovutettu oppimis- ja palveluympäristö Tarmon käyttöön. Opiskelijat ovat esittäneet digitarinansa pajan jälkeen lähimmäisilleen.

Erään opiskelijan perheenjäsen oli kiinnostunut digitarinan teosta nähdessään tämän tekemän videon.

3.4 Hyvän ohjaajan ominaisuuksia

3.4.1 Ohjauksen määritelmä lyhyesti

Ohjaaminen on yksinkertaisimmillaan vuorovaikutusta oppijan ja asiantuntevan tahon välillä. Tämä taho voi olla jonkin ammattiryhmän edustaja, jolloin jo nime viittaa ohjaukselliseen toimintaan. (Pasanen 2003, 5.) Dialogi on edellytys toimivalle ja oikeudenmukaiselle ohjaamiselle, sillä se ohjaa meitä aidosti kuuntelemaan toista ja kyseenalaistamaan omia ajatusmallejamme, tunteitamme ja asenteitamme (Kaukkila & Lehtonen 2007, 37–38). Väärinymmärrysten välttämiseksi ohjaaja voi ikään kuin peilinä kertoa ohjattavalle, mitä kuulee tämän sanovan ja pyytää tätä korjaamaan, jos on käsittänyt jotakin väärin. Näin toimien yhteysymmärrys lisääntyy ja ohjattava tulee kohdatuksi ja kuulluksi. (Pasanen 2003, 18.)

Kuuntelun kanssa käsi kädessä kulkee kunnioitus. Pasanen mukaan kyseessä ei ole ohjaussuhde, jos aito kunnioitus ja empatia puuttuvat. Ohjaaja voi myös käytöksellään viestittää ohjattavalle, millä tavoin kyseisessä instituutiossa kohdellaan asiakkaita. (Pasanen 2003, 15.)

Ohjaus nähdään tänä päivänä yhä vahvemmin auttamisen näkökulmasta, jossa ohjattavaa autetaan löytämään ja vahvistamaan omaa identiteettiään ja kokemaan tätä kautta voimaantumista (Pasanen 2003, 11–12). Ohjaajalla on eräänlainen vastuu luoda ympäristöstä turvallinen ja opiskelijaa tukeva voimaantumisen edesauttamiseksi, mutta tämä ei yksinomaan ole ohjaajan tehtävä. Loppujen lopuksi voimaantuminen on henkilön itsensä varassa, ja hän itse valitsee jakaa kokemuksiaan avoimesti. (Juppi 2017, 34–35.)

3.4.2 Ohjaajan rooli ja vastuu

Toiminnan laajuus ja ohjattavat asiat vaikuttavat siihen, millaisia ominaisuuksia ja vastuuta ohjaajalta vaaditaan. Esimerkiksi elokuvaohjaajalta vaaditaan paljon suurempia ponnisteluja ja kokonaisuuden hahmottamiskykyä kuin pientä työpajaa ohjaavalta henkilöltä. Elokuvaohjaaja nimensä mukaisesti ohjaa elokuvaa, mutta myös työryhmää, on vastuussa elokuvan yksityiskohdista, sen sanomasta ja etenemisestä. Hän on niin sanottu luova ohjaaja, joka inspiroi työryhmää luomaan uusia ja yllättäviä ratkaisuja elokuvalle. (Palola 2018, 8.)

Työpaja, joka on orientoitunut ohjaamaan digitarinoita, työpajaohjaajalta odotetaan ammattimaista tuntemusta ohjattavaan aiheeseen, mutta hänen ei tarvitse olla media-alan ammattilainen. Keskeisimpänä osaamisena ohjaajan on tunnettava digitaalista tarinankerrontaa sekä hallittava eettiset käytänteet (Hakanurmi & Kantola 2020, 133). Ei ole olemassa yhtä oikeaa kaavaa ryhmänohjaajana toimimiseen, vaan kaikenlaisia persoonia tarvitaan (Kaukkila & Lehtonen 2007, 58).

Minulla ei ollut aiempaa osaamista pajan ohjaamisesta, mutta tietopohjan laatiminen antoi minulle jo hyviä valmiuksia etenkin eettisistä käytänteistä. Opin ensinnäkin, että työpajaa suunniteltaessa tulee tarkastella huolellisesti, kenelle digitarinoita itse asiassa tehdään. Etenkin lasten ja nuorten kanssa toimiessa tulee työpajan tavoitteet ja pelisäännöt olla läpinäkyviä kaikille työpajaan osallistuneille. Riskejä aiheuttavia tilanteita voi syntyä esimerkiksi silloin, jos ihmisten kertomat tarinat toimivat tuotteina tai pedagogisina välineinä jollekin organisaatiolle tai taholle, etenkin jos työpajaa pitävä taho on määrittänyt, millaisia tarinoita se haluaa työpajan synnyttävän. Toisaalta taas tutkimukselliseen käyttöön tulevien digitarinoiden kohdalla lupa on anottava juuri etukäteen. (Hakanurmi & Kantola 2020, 55, 130.)

Yksi haaste, jonka kohtasimme pajan suunnitteluvaiheessa, oli digitarinoiden toiselle osapuolelle luovuttamiseen liittyvät eettiset ongelmat. Suunnittelimme lupalomakkeen laatimista, jolla opiskelijat antaisivat luvan heidän digitarinoidensa käyttämisestä opetustarkoituksessa. Tämä osoittautui kuitenkin

ongelmalliseksi, sillä tällaisen lomakkeen laatiminen ja allekirjoittaminen ennen digitarinoiden tekemistä voisi vaikuttaa negatiivisesti opiskelijoiden sitoutumiseen videoiden tekemisessä ja heidän motivaatioonsa avautua heille henkilökohtaisiksi koetuista asioista. Päädyimme siihen, että osallistujat saavat valita videoidensa jatkokäytöstä vielä pajan päätyttyäkin.

4 Eettiset käytänteet

Käytettäessä digitarinoita osana tutkimusta, tulee noudattaa tarkoin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeistuksia hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tällaisia ovat ensikädessä rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus koko tutkimusprosessin aikana aina tulosten tallentamisesta esittämiseen ja tulosten arviointiin. Tutkimusluvut tulee myös olla hankittuna ja eettinen ennakoarviointi tehtynä, jos sellaista vaaditaan. Ennen tutkimuksen aloittamista sovitaan kaikkien osapuolten oikeuksista, velvollisuuksista ja aineistojen säilyttämisestä sekä niiden käyttöoikeuksista. Jos tutkimuksella on rahoituslähteitä, tulee ne ilmoittaa asianosaisille sekä tutkimukseen osallistuville. (Tutkimustieteellinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Eettiset kysymykset ovat isossa roolissa verkkopohjaisissa oppimisympäristöissä. Ohjaajan tulee ottaa selvää, mitä materiaalia hän voi hyödyntää opetuksessaan luvan kanssa ja mitä ei. Internet on pullollaan mielenkiintoista materiaalia, mutta täytyy muistaa, ettei suinkaan kaikki internetissä ole ilmaista tai yleiseen levitykseen tarkoitettua. (Mannisenmäki 2003, 51.)

Ohjaajan tulee myös turvata opiskelijoiden turvallisuus ja yksityisyys oppiympäristössä. Hän ei voi esitellä tai jakaa opiskelijoittensa käymiä ryhmäkeskusteluita missään ilman siitä erikseen annettua lupaa. (Mannisenmäki 2003, 51.) Digitarinapajan alussa sovimme osallistujien kanssa, että käytän heidän antamaansa palautetta pajastani opinnäytetyöni raportissa. Minulla ei kuitenkaan ole lupaa esimerkiksi esittää heidän tekemiään digitarinoitaan missään. Olen myös

huolehtinut, että verkkoympäristöstä ottamissani kuvankaappauksissa ei esiinny opiskelijoiden nimiä tai muutakaan heihin viittaavaa sisältöä.

5 Tekijänoikeudet

5.1 Tekijänoikeudet materiaalin käytössä

Tekijänoikeudelliset asiat liittyen valmiiden materiaalien käyttöön on syytä myös tarkastaa ja ottaa huomioon pajaa suunnitellessa sekä käydä läpi pajaan osallistuvien kanssa. Yleisesti digitarinan teossa suositaan henkilökohtaisia kuva- ja videomateriaaleja, eikä tällöin tarvitse huolehtia tekijänoikeudellisista asioista. Monet kuitenkin haluavat täydentää videonsa valmiilla musiikkiraidalla, ja silloin on hyvien tapojen mukaista mainita videon lopussa, mistä lähteestä musiikki on saatu ja kenelle se kuuluu, vaikka digitarina jäisi vain henkilökohtaiseen käyttöön. Jos video tulee kaupalliseen käyttöön tai esimerkiksi yrityksen markkinointiin, musiikkiraidan käyttöön tarvitaan sen esittäjän lupa. (Lambert 2010, 19.)

Tekijänoikeudet tarkoittavat määräämisoikeutta, joka on tarkoitettu luovaa työtä tekeville ihmisille (Kopioisto 2021). Tekijänoikeus tarkoittaa, että tekijällä on yksinoikeus päättää teoksensa käytöstä. Tekijänoikeus suojaa vain teoksen persoonallista ilmaisumuotoa, ei siis esimerkiksi ideaa, teoksen tietosisältöä tai teokseen sisältyvää teoriaa. Tekijänoikeudet koskevat pääasiassa kolmea eri tahoja (kuvio 4): teoksen tekijää, esittäjää sekä teoksen rahoittavaa yrittäjää. (Tekijänoikeus 2021.)

TEKIJÄNOIKEUSLAIN
MUKAINEN SUOJA

Teoksen tekijä
(kirjailija, säveltäjä,
muusikko, piirtäjä jne.)

Teoksen esittäjä
(persoonallinen
tulkinta, esitys)

Teoksen rahoittava yrittäjä
(kirjan kustantaja,
elokuvan tuottaja jne.)

Kuvio 4. Tekijänoikeuslain mukainen suoja (Tekijänoikeus 2021).

Laissa on päätetty tekijänoikeuteen liittyvistä oikeuksista ja rajoitteista. Tekijänoikeuslaki (607/2015) on määrittänyt muun muassa tekijänoikeuden alaisuuteen kuuluvat kohteet (1 §), taloudelliset (2 §) sekä moraaliset oikeudet (3 §) (Finlex 2021). Moraalisiin oikeuksiin kuuluu myös isyysoikeus, joka tarkoittaa sitä, että teoksen tekijällä on oikeus tulla mainituksi teoksen esittämisen yhteydessä (Tekijänoikeus 2021). Muutamia tällaisia säännöksiä tekijänoikeuden rajoitteista ovat kopiointi yksityiseen käyttöön tai siteeraus (Kopiosto 2021).

5.2 Creative Commons -lisenssit

Tekijänoikeuden haltija voi myöntää erilaisia lisenssejä teoksensa käyttöön, jolloin teosta voidaan käyttää rajoitetuin ehdoin. Tällaisia lisenssejä varten on olemassa Creative Commons – voittoa tavoittelematon kansainvälinen järjestö, joka tarjoaa kirjavan joukon erilaisia lisenssejä. Lisenssit tarjoavat tekijöille helpon tavan sallia teoksiensa käyttäminen heidän määrittelemien rajoitusten alaisena. (Turre Legal Oy 2021.) Creative Commons on koonnut lisenssejä erilaisiin rajoituksiin, jotta luovaa työtä tekevät henkilöt voivat jakaa osan tekijänoikeuksistaan ja säädellä teoksen käyttäjän, katsojan tai kokijan vapautta teokseen. CC-lisensseistä tuli Suomessa julkishallinnon käyttämä standardilisenssi vuonna 2014 (Creative Commons 2021).

Tekijänoikeudesta vapaata materiaalia voi googlettaa hakusanoin ”royalty free”, mutta tällaisia materiaalipankkeja ovat esimerkiksi Pixabay, josta löytyy valokuvat, piirroksia, vektorit, videot ja musiikki tai Incompetech, joka tarjoaa pääasiassa musiikkitiedostoja vapaaseen käyttöön, mutta myös erilaisia graafisia pohjia.

On olemassa kuitenkin tilanteita, joissa tekijän lupaa ei tarvitse kysyä. Tekijän teoksesta saa esimerkiksi levittää tietoa omin sanoin missä vain. Kirjallisessa tai audiovisuaalisessa maininnassa on kuitenkin hyvä mainita lähdetiedot eli teoksen isyysoikeus. Tekijänoikeuden suoja-ajan päätyttyä teoksia saa käyttää vapaasti. Suoja-aika on teoksen alkuperästä riippuen 50–70 vuotta (Tekijänoikeus 2021).

6 Pohdinta

Opinnäytetyön otsikkoon Ammatillisen kasvun pohdintaa digitarinapajassa on nokkelasti kätkeytyä eri henkilöiden ammatillista kasvua. Tämän opinnäytetyön toiminnallisessa osuudessa pureudutaan nimenomaan työpajaan osallistuneiden ammatillisen kasvun tukemiseen digitarinan keinoin. Ammatillista kasvua tapahtuu kuitenkin väistämättä myös ohjaajan, eli opinnäytetyön kirjoittajan näkökulmasta aina suunnitteluvaiheesta toteutukseen ja oman osaamisen reflektointiin. Tämäkin näkökulma tosin nostetaan myös ohjaajan roolia ja vastuuta käsitellessä sekä eettisiä valintoja tehdessä pitkin opinnäytetyöprosessia. Onkin hämmästyttävää, kuinka moniulotteinen asia digitarina on eri oppijoita tarkastellessa. Eikä ainoastaan työpajan ohjaaminen opeta ja kehittää ohjaajaa omassa työssään vaan myös osallistujien digitarinoiden katselu herättää itsessään samaistumisen tunteita ja voimistaa oman ammatillisen identiteetin prosessia.

Hankin tietopohjaa alun perin aika yksipuolisesti ja kritiikittömästi. En pureutunut tarpeeksi Story Centerin rakentamaan digitarinametodiin, vaikka oletin, että opinnäytetyöni perustuu siihen. Prosessin edetessä ja saadessani palautetta

kirjallisuuskatsauksesta aloin etsimään korvaavia lähteitä aiemmin käyttämilleni. Erityisesti muut opinnäytetyöt pyrin korvaamaan pro graduilla tai väitöskirjoilla.

Minulle oli alkuun haasteellista hahmottaa, mitä kriittisyydellä tarkoitetaan, kun kirjoitetaan opinnäytetyötä. En käsittänyt, miten minä voisin olla kriittinen minua viisaampia ja koulutetumpia kirjoittajia kohtaan. Opin, että lähteitä vertailemalla ja valitsemalla laadukkaita, korkeasti koulutettujen ihmisten lähteitä osoitan jo kriittisyyttä ja pidän opinnäytetyöni tietopohjan vankemmalla pohjalla kuin nojautuessani blogeihin tai muihin opinnäytetöihin. Karsin myös toisen käden lähteitä tietopohjastani aina, kun se oli mahdollista.

Halusin soveltaa Story Centerin digitarinametodia opinnäytetyössäni, mutta tunneperäisyyden korostaminen tarinoiden teossa tuntui itselle vieraalta. Mielestäni metodia saa ja voi soveltaa omaan käyttöön sopivaksi, ja työskentely saa olla myös teknistä ja järkipäistä. Usein ihmisiä voikin olla vaikea sitouttaa tunnettyöskentelyyn ja myöntäähän itse Joe Lambertkin sen kirjassaan Digital Storytelling Cookbook, että se on se vaikein osio. Toisaalta se on myös palkitsevaa, kun löytää sen oman tarinan ytimensä ja oman tapansa kertoa tarina. Lyhyissä pajoissa, tai kuten minulla etätyöskentelypajassa tällainen tunnettyöskentely voi tuntua luotaantyöntävältä ja etäältä.

Pohdin prosessin aikana, olenko nyt ohjannut digitarinatyöpajan, kun se tapahtui verkkoyhteyksien välityksellä ja opiskelijat nojautuivat pitkälti omaan ymmärrykseensä. Pitkälti olosuhteiden pakosta digitarinapajamme ohjautui verkkoon, sillä opiskelijat asuivat eri paikkakunnilla ja kesä lähestyi. Olin alun perin suunnitellut järjestäväni pajan fyysisissä tiloissa ja toivoin pajaan 5–7 osallistujaa. Pajaan osallistui lopulta kuitenkin kolme opiskelijaa. Jokainen työskenteli omalla ajallaan silloin, kun ehtivät. Ajattelen silti, että olen ohjannut pajan. Näinhän Story Centerinkin digitaaliset pajat toimivat pandemia-aikana. Etäopiskelu- ja työskentely kuuluvat tähän aikaan. Opetin opiskelijoille metodin, editointiohjelman, kerroin olevani aina valmis auttamaan, jos he törmäivät esteisiin työskentelyn aikana ja annoin jokaiselle omaa palautetta digitarinapajan päätyttyä valmiiden videoiden katselun jälkeen. Kukaan ei ottanut minuun yhteyttä videoiden teon aikana kysyäkseen apua, vaikkakin heillä oli joitain teknisiä ongelmia

ilmennyt. Toisaalta taas he olivat kääntyneet toistensa puoleen ja auttaneet toinen toisiaan. Pajan aikana ei varmasti ehtinyt syntyä sellaista luottamusta, että he olisivat kehdanneet kääntyä puoleeni.

Digitaalisen tarinankerronnan metodi on sovellettavuutensa ja monikäyttöisyytensä vuoksi oivallinen työkalu oppimisympäristöissä tai työpaikoilla. Rajasin metodin käytettävyyden tietopohjassani erityisesti oppimisympäristöihin, mutta näkökulmia tarkasteluun on monia. Voimaantumisen teema nostaa esiin myös yhteiskunnallista tilannetta Suomessa ja maailmalla siitä, kuinka digitarinat voivat toimia erilaisten vähemmistöryhmien äänitorvena sekä yksilön että yhteisön voimaantumiskokemuksena. Oman identiteetin pohtiminen ja peilaaminen luottamuksellisessa ilmapiirissä luo pohjan vertaistuelle ja samaistumisen kokemuksille, jotka voimaannuttavat ihmistä. Metodia onkin käytetty lähes kaikilla sektoreilla ja erilaisissa organisaatioissa päiväkodeista vanhainkoteihin tai vaikkapa maahanmuuttajataustaisten ihmisten kanssa työskentelyn tueksi.

Olisi ollut mielenkiintoista ohjata vielä hieman suurempaa ryhmää ja saada digitarinat nähtäville jonnekin julkiseen tilaan, esimerkiksi ammattikorkeakoulun kampuksen tiloihin tai tulevien digitarinapajojen esimerkkivideoiksi. Tässä tapauksessa aika ja resurssit sallivat pitää vain kolmen hengen kattavan digitarinaryhmän eikä digitarinoita ollut mahdollista julkistaa. Olisin myös mieluusti työskennellyt aktiivisesti osallistujien kanssa ja kuljettanut digitarinanteonprosessia eteenpäin heidän kanssaan. Tässä tilanteessa kuitenkin itsenäinen työskentely oli myös heidän käytettävissä olevien resurssien puitteissa ainoa mahdollinen ratkaisu.

Aloitin kirjallisuuskatsauksen kirjoittamisen tammikuussa 2021 ja toiminnallinen osuus järjestettiin toukokuussa 2021. Alun perin tavoitteena oli päästä esittelemään valmistuva työ touko- tai elokuussa. Syksyllä jatkoin tietopohjan ja raportin parissa lokakuussa 2021, kun muut opinnot helpottivat. Minulle oli parempi, että pystyin keskittymään ainoastaan opinnäytetyön tekemiseen ja korjaamaan tietopohjaani. Opinnäyte työ valmistui marraskuun aikana. Olen tyytyväinen omaan työskentelyyni syksyn 2021 osalta, sillä silloin kirjoitin opinnäytetyötäni

määrätietoisesti ja onnistuin saamaan sen valmiiksi etujassa itse suunnittelemani aikatauluuni nähden.

Lähteet

- Aaltonen, J. 2018. Käsikirjoittajan työkalut. Audiovisuaalisen käsikirjoituksen tekijän opas. Tampere: SKS.
- Alhanen, K. 2013. John Dewey'n kokemusfilosofia. Hakapaino, Helsinki: Gaudemus.
- Aristoteles. 1967. Runousoppi. Otava: Helsinki.
- Center for Digital Storytelling. 2021a. Our story. <https://www.storycenter.org/history>. 18.10.2021.
- Center for Digital Storytelling. 2021b. Digital stories. <https://www.storycenter.org/stories>. 26.10.2021.
- Dogan, B. 2011. Educational Uses of Digital Storytelling: Results of DISTCO 2010, an Online Digital Storytelling Contest. Research Gate. https://www.researchgate.net/publication/233897529_Educational_Uses_of_Digital_Storytelling_Results_of_DISTCO_2010_an_Online_Digital_Storytelling_Contest. 18.10.2021.
- Digi Tales. 2021. Home. <http://digi-tales.org.uk/>.
- Eklund, L. 1999. From citizen participation towards community empowerment. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-4701-8>. 18.10.2021.
- Finlex, 2021. Tekijänoikeuslaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1961/19610404?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=tekij%C3%A4noikeus>. 7.4.2021.
- Hakanurmi, S. & Kantola, M. 2020. Kerro ja ohjaa digitaalisia tarinoita. Turun Ammattikorkeakoulu. Turku: Turun Ammattikorkeakoulu.
- Hatva, A. 2009. Merkityksen välittäminen kuvan avulla. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7837-6>. 22.10.2021.
- Juppi, P. 2017. Engagement and empowerment. Digital storytelling as a participatory media practice. Research Gate. Turun Ammattikorkeakoulu. https://www.researchgate.net/publication/323811619_Engagement_and_Empowerment_Digital_Storytelling_as_a_Participatory_Media_Practice. 18.10.2021.
- Juppi, P. & Tanskanen, I. 2019. Ammatillinen elämäkerta ja digitaalinen tarinankerronta pedagogisina välineinä. Turun Ammattikorkeakoulu. Blogi. <https://talk.turkuamk.fi/taide/ammattillinen-elamakerta-ja-digitaalisen-tarinankerronta-pedagogisina-valineina/>. 18.10.2021.
- Jyväskylän yliopisto. 2021. Oman portfolion laatiminen, oppimisen ja osaamisen reflektointi. <https://peda.net/jyu/ht/yjfl/reflektointi>. 25.1.2021.
- Kananen, P. 2000. Poliitikkojen ja toimittajien metaforien ideologisuus television keskusteluohjelmassa. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Pro gradu.
- Kaukkila, V. & Lehtonen, E. 2007. Ryhmästä enemmän. Käsikirja ryhmänohjaajan taitoja tarvitsevalle. Helsinki: SMS-Tuotanto Oy.
- Kopioisto. 2021. Tekijänoikeuden abc. Tekijänoikeusjärjestö. <https://www.kopioisto.fi/kopioisto/tekijanoikeustietoa/tekijanoikeuden-abc/>. 1.3.2021.
- Kupiainen, J. 2020. Reflektiivisyys tutkimuksen ja oppimisen keskiössä. Teoksessa Sihvo, P. & Koski, A: (toim.) Eettinen toimintamalli –

- osaamista tulevaisuuden koulutukseen ja sote-alan työhön. Joensuu: Karelia-Ammattikorkeakoulu. Julkaisusarja B:65. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-314-4>. 18.10.2021.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. Metaphors we live by. Chicagon yliopisto. Yhdysvallat. Google-kirjat. <https://urly.fi/2iKR>. 25.10.2021.
- Lambert, J. 2010. Digital storytelling cookbook. Google. <https://wrd.as.uky.edu/sites/default/files/cookbook.pdf> 25.10.2021.
- Lapin ammattikorkeakoulu. 2015. Digitarina. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=f2bwcFBmwz0>. 26.10.2021.
- Manninen, J. 2003. Ohjaus verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Teoksessa Matikainen, J. (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Helsinki: Palmenia, 27–40.
- Mannisenmäki, E. 2003. Verkko-ohjaajan tehtävät ja rooli. Teoksessa Matikainen, J. (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Helsinki: Palmenia, 41–54.
- Mattila, H. 2008. Voimaantumisen ydin. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-27-1061-4>. 19.10.2021.
- Masterclass, 2021. Writing 101: Protagonist vs. antagonist characters. Masterclass. Blogi. <https://www.masterclass.com/articles/writing-101-protagonist-vs-antagonist-characters#2-tips-for-writing-a-strong-antagonist>. 28.3.2021.
- Palola, T. 2018. Lasten ohjaaminen elokuvatuotannossa. Tampereen ammattikorkeakoulu. Viestinnän koulutusohjelma. Opinnäytetyö. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2018060111887>. 30.3.2021.
- Pasanen, H. 2003. Mitä ohjaus on? Teoksessa Matikainen, J. (toim.) Oppimisen ohjausverkossa. Helsinki: Palmenia, 11–24.
- Robin, B. 2006. The Educational Uses of Digital Storytelling. Houstonin yliopisto. Research Gate. https://www.researchgate.net/publication/228342171_The_educational_uses_of_digital_storytelling. 18.10.2021.
- Seppänen, J. 2005. Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvaan tulkitsijalle. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, J. 2006. Katseen voima kohti visuaalista lukutaitoa. Tampere: Vastapaino.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. Oulun opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja. Google. <http://urn.fi/urn:isbn:951425340X>. 18.10.2021.
- Siitonen, J. 2021. Juha Siitonen. Voima Versum elinvoiman alkulähteillä. Blogi. <http://www.empowermenthouse.fi/#voimaversum-oy>. 9.11.2021.
- Silkala, R. 2013. Horton-Doc Käsikirjoitus ja kuvakäsikirjoitus. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Tietojenkäsittelyn koulutusohjelma. Opinnäytetyö. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2013120820415>. 23.2.2021.
- Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. 2014. The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. College of Engineering & Science. Victorian yliopisto. Melbourne. Australia. Springer Open. <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-014-0006-3>. 10.11.2021.
- Tekijänoikeus. 2021. Mitä on tekijänoikeus? Tekijänoikeuden tiedotus- ja valvontakeskus ry. <https://tekijanoikeus.fi/tekijanoikeus/>. 23.2.2021.

- Tekijänoikeus. 2021. Tekijänoikeuden sisältö. Tekijänoikeuden tiedotus- ja valvontakeskus ry. <https://tekijanoikeus.fi/tekijanoikeus/sisalto/>. 26.10.2021.
- Tieteen termipankki. 2021a. Narratiivi. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:narratiivi>. 11.11.2021.
- Tieteen termipankki. 2021b. Metafora. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kirjallisuudentutkimus:metafora>. 19.10.2021.
- Tieteen termipankki. 2021c. Representaatio. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Nimitys:representaatio>. 9.11.2021.
- Thomas, K. W. & Velthouse, B. A. 1990. Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation. Naval Postgraduate School & University of Michigan. Google. <https://calhoun.nps.edu/handle/10945/45984>. 25.10.2021.
- Tutkimustieteellinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot>. 7.4.2021.
- Vacklin, A., Rosenvall, J., Nikkinen, A. 2007. Elokuvan runousoppia. Helsinki: Like.