



UNIVERSITY OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201601261126>

Author(s):	Syvänen, Antti; Ropo, Eero
Title:	Identiteetti, autobiografinen muisti ja yhteisöllinen media opettajankoulutuksessa
Main work:	Identiteetistä informaatiolukutaitoon : tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija
Editor(s):	Ropo, Eero; Sormunen, Eero; Heinström, Jannica
Year:	2015
Pages:	104-117
ISBN:	978-951-44-9920-3
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences
School /Other Unit:	School of Education
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201601261126
Subject:	Identiteetti; autobiografinen muisti; opettajankoulutus; yhteisöllinen media; identity; autobiographical memory; teacher education; social media

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

IDENTITEETTI, AUTOBIOGRAFINEN MUISTI JA YHTEISÖLLINEN MEDIA OPETTAJANKOULUTUKSESSA

Antti Syvänen & Eero Ropo

Johdanto

Tarkastelemme tässä artikkelissa yhteisöllisen median mahdollisuuksia tukea opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehitystä opintojen aikana. Näkökulmana on aineenopettajien peruskoulutus yliopistossa. Artikkelin on osa käynnissä olevan empiirisen tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Erityisenä näkökulmanamme on autobiografisen muistin välittävä rooli yhteisöllisen median kokemuksista identiteettiin. Autobiografisen muistin teoria pyrkii ymmärtämään persoonallisten kokemusten käsittelyä ihmisen informaationkäsitteilyssä. Omaksumamme identiteettiteoria tarkastelee puolestaan kokemuksista tehtyjä tulkintoja eli merkityksiä identiteetin rakentumisen lähtökohtina.

Artikkelin tavoitteena on vastata seuraaviin kysymyksiin: (1) miten yhteisöllinen media edistää merkitysten muodostamista ja niiden tallentumista autobiografiseen muistiin ja, (2) miten yhteisöllinen media voi tukea näiden merkitysten koostamista identiteetikertomuksiksi.

Koska tutkimuksen kohteena ovat opettajaopiskelijat, tarkastelemme seuraavaksi opettajan työn luonnetta, pyrkien erityisesti perustelevaan kehittyneen identiteetin merkitystä työssä onnistumiseen ja siinä jaksamiseen.

Opettajan työ

Opettajan työ on toiminnallista. Se edellyttää jatkuvaa tavoitteellista vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Vuorovaikutuksen tavoitteet on ilmaistu opetussuunnitelmassa, ja ne ovat yhteiskunnan asettamia. Opettajan on osattava muuntaa tavoitteet pedagogiseksi toiminnaksi, joka tukee tavoitteiden suuntaista oppilaiden oppimis- ja kehitysprosessia.

Opettajalta vuorovaikutuksen osapuolena voidaan edellyttää ainakin seuraavia ominaisuuksia: kykyä olla subjekti, tavoitteellisuutta suhteessa oppilaissa tapahtuviin muutoksiin ja kykyä vaihtelevaan itsensä asemoimiseen eli positioitumiseen tilanteen mukaan. Subjektina olemisen vaade on yleinen niin sanotuissa ihmissuhdeammateissa, joihin opettajan ammattikin kuuluu. Opettajan tulee pystyä olemaan henkisesti läsnä vuorovaikutuksen aktiivisena osapuolena, vaikka oppilaat eivät hakisikaan aktiivista vuorovaikutusta opetustilanteissa. Toiseksi opettajan on tiedostettava, mikä on vuorovaikutuksen tavoite. Tavoitteellisuuden lähtökohtana on opetussuunnitelma ja siellä asetetut oppimistavoitteet. Näiden perusteella opettajan on pystyttävä muodostamaan osatavoitteita, joiden kautta hän ajattelee oppilaiden pystyvän saavuttamaan kokonaistavoitteen. Kolmantena yllä mainittuna edellytyksenä on, että opettajan on pystyttävä asemoimaan eli positioimaan itseään vuorovaikutustilanteiden dynaamisissa käänteissä tilanteen vaatimusten mukaan (ks. van Langenhove & Harré 1999). Ilman tällaista ominaisuutta opettaja ajautuu hyvin nopeasti tilanteisiin, joissa aktiivinen vuorovaikutus katkeaa.

Opettajuus on myös yhteiskunnallinen tehtävä. Opettajan pitää pystyä tulkitsemaan nykyhetkeä ja siinä esiintyviä ilmiöitä. Hänellä pitäisi olla käsityksiä tulevaisuudesta ja siitä, mitä se tulee oppilailta

vaatimaan. Tässä opettaja on niin sanotun pedagogisen paradoksin edessä: kasvattamassa nuoria maailmaan ja elämään, josta hän itse ei voi olla varmempi tai tietävämpi kuin kukaan muukaan. Opettaja ei voi myöskään tietää, mitä tietoa, osaamista tai millaista suhtautumista maailmaan kasvavat nuoret tarvitsevat (ks. Värri 1997, s. 25–26). Opettajan on siksi toimittava niin, että lapsen ja nuoren oikeus kasvuun, kehitykseen ja kasvatukseen toteutuu parhaalla mahdollisella tavalla.

Identiteetti perspektiivinä opettajan työhön ja osaamiseen

Identiteettiä on viimeaikaisessa ammatillisen kasvun tutkimuksessa tarkasteltu useista eri näkökulmista. Tässä tarkastelemme käsitettä toimijuuden ja toimintakyvyn näkökulmista (vrt. Eteläpelto ym. 2013, 58). Identiteetissä on kysymys monimutkaisesta, jatkuvasti muotoutuvasta ja rakentuvasta itseä koskevien käsitysten, uskomusten, muistikuvien ja suhteiden verkostosta. Identiteettiä muodostetaan, ylläpidetään ja muokataan vuorovaikutussuhteissa.

Opettajaidentiteettiä on eurooppalaisessa opettajatutkimuksessa hahmotettu tarkastelemalla identiteetin muodostusta, kartoittamalla identiteetin piirteitä tai tutkimalla opettajien narratiiveja itsestään ja työstään (Beijaard ym. 2004). Uudemmassa tutkimuksessa käsite on liitetty laajasti myös minän käsitteeseen, toimijuuteen, narratiivisuuteen ja diskursseihin (Beauchamp & Lynn 2009). Reflektion roolia sekä erilaisten kontekstitekijöiden vaikutuksia on myös tarkasteltu identiteetin muodostuksen edellytyksenä.

Tarkastelemme tässä opettajaopiskelijoiden kehittyvää ammatillista identiteettiä lähinnä kognitiivisesta näkökulmasta. Oletamme opettajan tarvitsevan kehittyntä identiteettiä toimintaan käytännön opetustilanteissa. Se vaikuttaa esimerkiksi siihen, millaisia päämääriä ja tavoitteita opettaja asettaa itselleen.

Kuten Yrjänäinen (2011, 85) on väitöskirjassaan osoittanut, opettajan toiminnallisen osaamisen käsitteeseen sisältyy yhtenä olennaisina osina muun muassa suhde itseen, opetettaviin aineisiin ja toisiin

ihmisiin. Kysymys on suhteista ja suhteissa toimimisesta. Identiteetti ei siten ole ominaisuus, vaan se määrittää tapaamme olla olemassa. Esimerkiksi se, miten opettajat selittävät ja perustelevat asioita suhteissa muihin ihmisiin ja tilanteisiin kuvastaa heidän ammatillista identiteettiään (Coldron & Smith 1999).

Ammatillisessa peruskoulutuksessa ammatillinen identiteetti on rakentumisen vaiheessa. Yksilö opettelee tuntemaan itseään uudessa ammatillisessa roolissa ja hakee sellaisia positioita, jotka tuntee hallitsevansa. Hyvälle koulutusvaiheelle tyypillistä on, että opiskelija on ohjattuna halukas kokeilemaan ja yrittämään myös sellaista, mihin ei vielä itsenäisesti pystyisi. Näitä kokemuksia refleктоimalla yksilön voi olettaa oppivan sekä opetuksen toteutuksesta että itsestään.

Opettajan pitää pystyä vuorovaikutussuhteisiin hyvin erilaisten oppilaiden kanssa, myös sellaisten, joiden oppiaineikiinnostus, luonne, lahjakkuudet tai muut ominaisuudet poikkeavat hyvinkin paljon hänestä itsestään. Opettajankoulutuksen näkökulmasta tällainen tilanne on haastava: miten yhdistää teoreettista koulutusta ja käytännön harjoittelutilanteita, joiden kautta vain vähän opettajakokemusta omaava opiskelija kehittyy vaihtelevien opetustilanteiden toiminnalliseksi osajaksi. Kysymys on sekä oppilaita koskevan että oppiaine- ja opetussuunnitelmissa ilmaistun tavoitetiedon yhdistämisestä toiminnaksi opetustilanteissa.

Identiteetti ja autobiografinen muisti

Kuten on edellä todettu, kehittynyt (tai kehittyvä) identiteetti mahdollistaa vuorovaikutusosaamisen kehityksen. Yksilö tavallaan tietää, kuka hän itse on, mitä osaa ja mitä haluaa. Tällainen opettaja voi myös joustaa ja toimia tarvittaessa omien mieltymystensä vastaisestikin menettämättä silti käsitystä itsestään.

Autobiografinen muisti käsittelee ja varastoi aineistoa yksilön elämän tapahtumista ja tilanteista. Käsityksen muodostaminen itsestä ja sen säilyttäminen on autobiografisen muistin tärkein tehtävä. Muis-

tijärjestelmä jaetaan yleensä episodiseen (henkilökohtaiset kokemukset ja tietyt objektit, ihmiset ja tapahtumat koettuna tiettyinä aikana ja tiettyssä paikassa) ja semanttiseen muistiin (yleinen tietämys ja maailmaa koskevat faktat; merkitykset) (Williams, Conway & Cohen 2008).

Autobiografinen muistin osilla, episodisella ja semanttisella, on kummallakin oma tehtävänsä. Aiemmin tapahtuneiden opetustilanteiden vuorovaikutusepisodit (muistiepisodit) esimerkiksi saman ihmisen tai ryhmän kanssa, ohjaavat merkitysten rakentumista (semanttinen muisti) uusissa tilanteissa. Ilman tällaista muistia ei toiminnassa olisi jatkuvuutta toimittaessa samankaltaisissa tilanteissa, entuudestaan tuttujen ihmisten kanssa. Yksilö muistaa myös, miten toiset ennakoivat hänen käyttäytyvän eri tilanteissa, pystyen näin johdonmukaiseen ja ristiriidattomampaan toimintaan erilaisissa sosiaalisissa rooleissa. (Sedikides & Skowronski 2003.)

Vuorovaikutustilanteen ennakoitavuus helpottaa ihmisten välisen kanssakäymisen sujuvuutta. Osaamme esimerkiksi ennakoita, miten eri tavoin opettaja keskustelee oppilaan tai hänen vanhempiensa kanssa. Autobiografinen muisti tallentaa myös erilaisia keskustelutilanteita, ja sitä voidaan siten pitää sosiaalisten vuorovaikutustapahtumien muistina. Autobiografiseksi tätä muistia voi kutsua siksi, että sen sisältö on subjektiivista ja persoonallisten merkitysten leimaamaa.

Episodisen muistin informaatiosta ihminen muodostaa johdonmukaisen mallin itsestään, toisin sanoen identiteetin tai minäidentiteetin (erotuksena sosiaalisesta tai kulttuurisesta identiteetistä), niin kuin tätä myös kutsutaan. Tämän luomisessa episodinen ja semanttinen osa toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. On havaittu, että episodisen muistin informaatiokoosteet rajoittavat semanttisen muistin tallentamien, omiin piirteisiin tai persoonallisuuteen liittyvien, informaatiokoosteiden merkitystä minäidentiteetille (Kihlstrom, Beer & Klein 2003). Muistettu oma käyttäytyminen, esimerkiksi ulospäin suuntautuneisuus sosiaalisessa tilanteessa (episodinen muisti), ja sen yhteensopimattomuus piirteisiin tai persoonallisuuden taipumukseen olla ulospäinsuuntautunut (semanttinen muisti), johtaa itsestä tehtävien yleistysten rajoittamiseen. Tällöin ihminen päättyy muokkaa-

maan omaa toimintaansa semanttisen muistin ohjaamana sosiaaliseen tilanteeseen sopivaksi – olkoonkin, että käsitys voi olla ristiriidassa episodisten muistikuvien kanssa omasta persoonallisesta taipumuksesta toimia. Nämä tulokset viittaavat autobiografisen muistin kolmeen tehtävään, joita ovat toiminnan ohjaaminen, minäkokemuksen jatkuvuuden ylläpitäminen sekä sosiaalisten sidosten ylläpitäminen ja kehittäminen (Bluck, Alea, Haberman & Rubin 2005).

Autobiografisen muistin sosiaalisen vuorovaikutuksen ohjaamis-tehtävällä on tulkittu olevan yhteyttä ihmiskunnan evolutiiviseen mukautumiseen yhteisöjä muodostettaessa (Neisser 1988). Minäidentiteettien vaihtamisella eri sosiaalisissa konteksteissa on oletettu olevan merkitystä suurempien yhteisöjen ja ihmisryhmien toiminta-edellytyksiin (Sedikides & Skowronski 2003).

Evolutiiviseen näkökulmaan kuuluu myös niin sanottu narra-tiivisen älykkyyden teoria (Dautenhahn 2001; 2002). Tämän teo-rian mukaan ihmislajin älykkyys, ajattelu ja kielellistäminen ovat sosio-evolutiivisesti kehittyneet kielellisen kommunikaation ilmaan-nuttua. Ensimmäisenä on muotoutunut verbaalinen tarinankerronta kompleksisten käsitteiden ja yleistysten välittämiseksi.

Yleisesti voi todeta, että ihmisen mielenrakenteet ovat jäsentyneet käsittelemään ja painamaan mieleen informaatiota erityisen hyvin narratiivisessa muodossa. Tarinallinen, kerronnallinen tai episodinen muoto tuntuu ihmiselle luontevalta tavalta tuottaa ja käsitellä minä-identiteettiä. Kertomukset ovat erityisen tehokkaita tapoja painaa mieleen ja säilyttää muistissa (Balkin 2003). Edellä kuvattu tukee hyvin sitä, mitä kerronnallisen tutkimuksen piirissä tehdyt havainnot identiteetin rakentumisesta osoittavat (vrt. Yrjänäinen & Ropo, 2013).

Yhteisöllinen media ja opettajaidentiteetin rakentuminen

Verkkopohjaisten yhteisöllisen median (sosiaalinen media) välineiden viimeaikainen kehitys on ollut merkittävää. Ne näyttävät tarjoavan monia mahdollisuuksia tiedon, kokemusten tai tarinoiden jakamiseen

ja keskusteluun pienissä tai suurissa verkostoissa, joihin jokaisella osallistujalla on yhtäläinen pääsy ajasta tai paikasta riippumatta. Tarjolla olevan yhteisöllisen median välineiden ja sisällön määrän räjähdysmäinen kasvu on tuonut mukanaan myös informaation ylitarjonnan. Aika ei riitä kaiken seuraamiseen ja sisällön kiinnostavuus tai ytimekkyys ratkaisee, tuleeko informaatio huomatuksi, luetuksi tai eteenpäin muille jaetuksi.

Yhteisöllisessä mediassa sisältöä tuotetaan enenevästi informaation 'naposteluun' soveltuvaksi, Tulokset ovat usein liiankin yksinkertaistettuja lukijan kannalta. Toisaalta lukija ei informaatiotulvan keskellä selviytyäkseen välttämättä edes halua tietää yksityiskohtia ja kehittää näin eräänlaisen torjuntakeinon ylikuormittumisen välttämiseen. Monet mediat ottavat tämän piirteen huomioon. Esimerkiksi Twitter suorastaan pakottaa lyhentämään viestit vain noin virkkeen tai parin mittaisiksi.

Yhteisöllisen median välineet voivat kuitenkin myös tarjota nykypäivän *digitaaliseen tarinankerronnalle* foorumin, jossa eri mediamuotojen painotukset vaihtelevat. Erityisiä etuja niistä on tiedon muodostumisen kannalta silloin, kun pyritään jäsentämään omakohtaisista kokemuksista itselle merkityksellistä tietoa tai toiminnallista osaamista.

Opettajaopiskelijoille yhteisöllinen media voi antaa keinoja käsitellä opiskelun aikana syntyviä havaintoja, kokemuksia ja tunteita yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa. Kyse on tällöin kokemusten jakamisesta, vertailemisesta ja yhteisestä reflektoinnista. Tämän prosessin tuloksena omista opettajakokemuksista muodostetaan vähitellen narratiivista tietämystä, jossa käsitys itsestä opettajana on keskeinen osa. Narratiivinen ammatillinen identiteetti alkaa näin ollen muodostua itsen ja toisten kehitystarinoiden rakentumisen prosessissa.

Yhteisöllinen media toimii kehittyvän ammatti-identiteetin tietoisien ja johdonmukaisen testaamisen välineenä sekä omien kehitystarinoiden reflektio- että vertaisjärjestelmänä. Esimerkiksi blogit, jotka perustuvat kirjoittamalla tapahtuvaan vuorovaikutukseen, toimivat reflektiojärjestelmänä silloin, kun omasta kokemuksesta ja toiminnasta kirjoitetaan välittömästi tilanteen tai tapahtuman jälkeen. Toinen

piirre tällaisessa järjestelmässä on, että omaan kirjoitukseen voidaan palata perspektiivin muututtua. Perinteinen oppimispäiväkirja tuottaa samantapaisen prosessin, joskin välitön kirjoittaminen sekä kuvallisen aineiston lisääminen vaatii sähköisen ympäristön.

Vertaisjärjestelmänä yhteisöllinen media toimii silloin, kun tällainen, esimerkiksi blogiin tuotettu, aineisto jaetaan. Kirjoittaja tekee tällöin päätelmiä omista tuotoksistaan sen perusteella, miten toiset ovat siihen reagoineet. Havainnot toisten kommentteista voivat siten vahvistaa omia käsityksiä tai tuottaa paineita muuttaa niitä. Yhteisöllisen median edut suhteessa oppimispäiväkirjaan näkyvät myös helppoudessa jakaa aineisto isollekin ryhmälle. Neljäs ominaisuus vertaisjärjestelmänä toimivalle yhteisölliselle medialle onkin mahdollisuus oman kehitystarinan vertaamiseen toisten opiskelijoiden vastaaviin tarinoihin. Perinteinen oppimispäiväkirja ei tätä vaihtoehtoa mahdollista.

Välineiden suosio vie yhteisöllistä mediaa ilmiönä eteenpäin, mutta pelkkä runsas käyttö ei tee välineestä tehokasta. Yhteisöllisen median etuna on pidetty muun muassa sen tasa-arvoistavaa vaikutusta sisällön tuotantoon. Tuotetun viestin arvon voidaankin katsoa riippuvan informaation sisältöä enemmän siihen sisällytetyistä henkilökohtaisista merkityksistä. Merkitykset ovatkin lukijan kannalta ehkä kaikkein kiinnostavinta tietoa. Tällainen merkitystieto sopii huonosti klassisen tieteellisen tiedonmuodostuksen määritelmiin ja on ylipäänsä ristiriidassa perinteisen tiedon käsitteen kanssa.

Yhteisöllisen median luoman tietokäsityksen mukaan tieto ei ole subjektista riippumaton objekti. Tieto koostuu merkityksistä, jotka ovat enemmän tai vähemmän perusteltuja. Itselle vieraista subjektiivisista näkökulmista tuotettua sisältöä on monesti vaikea käyttää omien merkitysten muokkaamiseen, ellei perusteita ole esitetty. Yhteisöllisen median vahvuus ei ehkä olekaan sen kyvyssä tuottaa uutta yhteisesti hyväksyttyä tietoa, vaan kyvyssä tuottaa henkilökohtaista subjektiivista ymmärrystä. Tällaisena se tukee yksilöllisten tulkintojen muodostusta, mutta voi johtaa lisääntyviin ristiriitoihin yksilöiden tulkintojen välillä.

Koska yhteisöllinen media soveltuu hyvin henkilökohtaisesti merkityksellisen aineiston tuottamiseen ja jakamiseen, sen kautta voidaan ehkä tehokkaimmin jakaa autenttisia kokemuksia ja niihin liitettyjä subjektiivisia merkityksiä. Tuotetun aineiston autenttisuutta eli todenperäisyyttä voi yhteisöllisen median välineillä parantaa monella tavalla. Ensinnäkin samaa tapahtumaa voidaan kuvailla monesta näkökulmasta. Esimerkiksi tapahtuman kokija ja tilanteessa toimija kuvailevat tapahtumaa omista näkökulmistaan. Havainnot syntyvät rajallisina aina sen mukaan, mihin yksilö suuntaa tietoisuutensa. Toinen edellytys liittyy ajallisuuteen. Parhaimmillaan aineisto on tuotettu välittömästi tapahtuman jälkeen tai ajallisesti lyhyen ajan kuluessa tapahtumasta. Kolmas ominaisuus, kuvauksen rikkaus tai tiheys monipuolistaa median kautta asiaan tutustuvan kuvaa tapahtumasta ja auttaa arvioimaan siitä kerrottuja merkityksiä. Älypuhelimet ovat mahdollistaneet sellaisen yhteisöllisen median käytön, jossa sisältö voidaan esittää multimodaalisena yhdistellen videokuva, ääntä ja tekstiä.

Opettajaopiskelijalle etenkin opetustapahtumiin liittyvät vuorovaikutustilanteet ja niistä tallennetut episodit ovat ammatillisen identiteetin muodostumisen kannalta arvokkaita. Näiden perusteella yksilö luo kokemuksellista tietoa itsestään opettajana. Samalla hänelle karttuu tietoa, jonka avulla hän voi tunnistaa erilaisia opetuksellisia tilanteita. Kokemustieto ei kuitenkaan muutu merkityksiksi eikä teoriaan pohjautuvaksi ilman reflektiota. Ohjausryhmällä (ohjaavat opettajat ja oman aineen opettajaopiskelijat) on tässä prosessissa merkittävä rooli, joka on sitä merkittävämpi mitä autenttisempia ja rikkaammin kuvattuja yhdessä käsiteltävät tilanteet ovat.

Yhteisölliseen mediaan voidaan tallentaa tilanteet ja niistä syntyneet kokemukset myös niille, jotka eivät itse ole olleet mukana kyseessä olevassa tilanteessa. Yhteisöllisessä mediassa tapahtuvaa reflektioprosessia voi kuvata sekä tekijän tai tuottajan prosessina että lukijan tai osallistujan prosessina. Osa tuotetusta jaetaan, osaa ei. Tämä on näkynyt myös hankkeessa kerätyssä empiirisessä aineistossa.

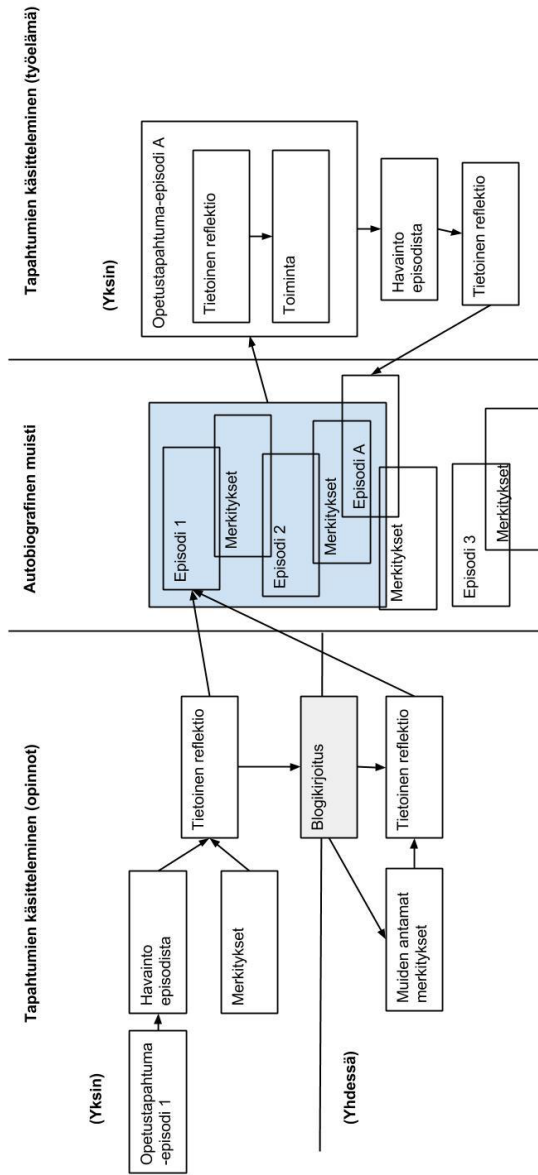
Tuottamisprosessi tarjoaa tekijälleen aineiston ensimmäisen prosessointivaiheen, jonka aikana se jäsennetään jaettavaan muotoon

oman aiemmin syntyneen ymmärryksen pohjalta. Julkaiseminen yhteisölle tarkoittaa sosiaalisen reflektion vaihetta, jonka aikana osallistujat voivat liittää omat merkityksensä jaetusta tilanteesta annettuun kuvaukseen. Tällaisen keskustelun päämääränä on yhteisten, jaettujen merkitysten tuottaminen. Tämä yhteisten merkitysten synnyttäminen onkin kaiken opetuksen päätavoite (ks. Yrjänäinen & Ropo 2013). Median mahdollistama vuorovaikutus voi siten rikastaa ja monipuolistaa kaikkien osapuolten tilanteesta luomia merkityksiä. Keskustelu voi olla tarpeen myös tuottajan omien merkitysten epävarmuuden vuoksi. Oma kokemus voi olla vähäistä ja niihin liitetyt persoonalliset merkitykset epävarmoja. Näin ollen alkuperäisen kokemuksen autenttisuus tai kokijan havaintojen oikeellisuus yhteisön näkökulmasta voi parantua. (kts. Kuva 1).

Yhteisöllisen median käytössä merkittävää on anonymiteetistä luopuminen. Voidaan väittää, että vain omalla nimellä omista kokemuksista tuotettua sisältöä voidaan tulkita todenperäiseksi. Anonymiteetti voi vapauttaa kirjoittajaa, mutta se antaa suuremmat mahdollisuudet tuottaa myös keksittyjä kokemuksia. Suora toiselta saatu palaute ja muulla tavoin tapahtuva keskustelu ei tällöin myöskään onnistu.

Opettajankoulutuksen kokonaisuudessa yhteisöllinen media tarjoaa paikan käydä keskustelua ja jatkaa sitä rajattoman ajan. Opettajaopiskelijalle yhteisöllisen median tukema yhteisöllisen reflektion vaihe on tärkeä osa ammatillisen identiteetin muodostusprosessia. Yhteisön muodostuessa opettajaopiskelijoista, muotoutuva identiteetti on noviisiopettajan identiteetti. Kuten asiantuntijuuden kehitystä koskeva tutkimus on osoittanut, opettajankin asiantuntijuus kehittyy huippuunsa vasta työvuosien karttuessa (ks. Ropo 2004).

Opettajaopiskelija on pedagogisten opintojen aikana ikään kuin kaksoisroolissa. Toisaalta hän on opiskelija suhteessa ohjaaviin opettajiinsa, mutta harjoittelutuntiansa aikana hän on koulun oppilaisiin nähden opettajan roolissa (Yrjänäinen 2011). Opiskelijarooli saattaa rajoittaa opettajaidentiteetin muodostusta, mutta toisaalta se antaa turvaa. Opettajaksi kehittymisen kannalta elintärkeä opetuskokemus-



Kuva 1. Blogi opintojen aikaisen merkitysten rakentamisen tilana ja autobiografisen muistin tukena sekä työelämän merkitysten rakentamisen taustalla.

ten kartuttaminen on opiskelijaroolissa turvallista ja epäonnistumiset mahdollista ulkoistaa, koska vastuu harjoitustunnin tapahtumista on viime kädessä ohjaavalla opettajalla.

Opettaja joutuu toimimaan pääosin yksin luokkansa kanssa. Siksi toiminnallinen osaaminen on tärkeää. Ihmisen primäärimedia on kuitenkin aina kasvokkainen keskustelu. Tätä ei pidä unohtaa yhteisöllisen median aikakaudellakaan. Saatu henkilökohtainen palaute on erittäin tärkeää opettajan työhön kasvussa.

Lopuksi

Yhteisöllinen media näyttää kokonaisuutena tarjoavan mahdollisuuksia rikastaa opiskelua ja opiskeluympäristöjä paitsi ajasta ja paikasta riippumattomuudella, myös sellaisilla kokemusten ja niistä syntyneiden henkilökohtaisten merkitysten jakamismahdollisuuksilla, jollaisia ei ennen ole ollut. Näitä mahdollisuuksia on tutkittava ja opittava hyödyntämään mahdollisimman tehokkaasti.

Opetusteknologiaan monesti liitetyt käsitykset oppimisen ja kehityksen nopeutumisesta ja automatisoitumisesta sen avulla, ovat kokemustemme mukaan vääriä. Yhteisöllisen median välineillä voidaan tukea oppimisprosessia tarjoamalla entistä parempia mahdollisuuksia yhteisölliseen reflektioon. Blogiportfolio toimii hyvin tällaisena ympäristönä. Opiskelija voi työstää autenttisia kokemuksiaan tarinalliseen muotoon vielä kauan itse tapahtumien jälkeen. Ilman työtä ja ponnistelua ei oppimista edelleenkään tapahdu.

Lähtökohtanamme tässä artikkelissa on ollut olettaus identiteetin ja oppimisen välisistä yhteyksistä. Identiteetin kehitys edellyttää oppimista ja toisaalta oppiminen teemoittuu ja suuntautuu identiteetin lähikehityksen suuntiin. Mitä ihminen tavoittelee ja miksi haluaa tulla, siitä hän pyrkii myös hankkimaan tietoja ja osaamista. Opettajaksi opiskelijan on kehittyäkseen pohdittava identiteettiään: millainen opettaja olen ja millaiseksi opettajaksi haluan tulla. Identiteettityö on pitkäjänteinen oppimisprosessi, jossa eri tasoisella vuorovaikutuksella

ja reflektiolla on tärkeä tehtävä. Vertaisryhmän tuen ohella ohjaavien opettajien panos on välttämätöntä. He tarjoavat perspektiivejä arvioida, millaiset persoonalliset toimintamallit toimivat, millaista osaamisen tasoa opetusmenetelmät vaativat, ja millainen pitäisi ammatillisen identiteetin olla työssä jaksamiseksi.

Olemme edellä tarkastelleet sosiaalisen median mahdollisuuksia tukea ammatillisen identiteetin kehittymistä. Lähtökohtanamme on ollut oletus identiteetin ja toiminnallisen osaamisen kehittymisen yhteyksistä. Oppimisen ja opetuksen tavoitteiden määrittäminen identiteettityön käsitteistöllä osaamistavoitteiden rinnalla voi tuntua uudelta. Tällaisen määrittelyn hyödyt onkin osoitettava tulevilla tutkimuksella.

Lähteet

- Balkin, J. M. (2003). *Cultural Software: A Theory of Ideology*. <http://www.yale.edu/lawweb/jbalkin/cs/Cultural_Software_Chapter__9.PDF>. Luettu 12.4.2015.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107–128.
- Bluck, S., Alea, N., Haberman, T., & Rubin, D. C. (2005). A tale of three functions: The self-reported uses of autobiographical memory. *Social Cognition*, 23(1), 91–117.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.
- Dautenhahn, K. (2001). The narrative intelligence hypothesis: In search of the transactional format of narratives in humans and other social animals. Teoksessa: *Cognitive Technology: Instruments of Mind* (pp. 248–266). Berlin Heidelberg: Springer.
- Dautenhahn, K. (2002). The origins of narrative: In search of the transactional format of narratives in humans and other social animals. *International Journal of Cognition and Technology* 1(1), 97–123.

- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10(0),45–65. <https://edocs.uis.edu/Departments/LIS/Course_Pages/LIS301/papers/Self_Knowledge.pdf>. Luettu 12.4.2015.
- Kihlstrom, J. F., Beer, J. S., & Klein, S. B. (2003). Self and identity as memory. Teoksessa: Leary, Neisser, U. (1988). Five kinds of self-knowledge. *Philosophical psychology*, 1(1), 35–59.
- Langenhove, L van & Harré, R. 1999. Introducing Positioning Theory Teoksessa R. Harré & L. Langenhove (toim.) Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action. Oxford:Blackwell, 14–31.
- Ropo, E. (2014). Identiteetti ja oppiminen: Käsitteellistä tarkastelua. Tässä kirjassa.
- Ropo, E. (2004). Teaching expertise: Empirical findings on expert teachers and teacher development. Teoksessa H.P.A. Boshuizen, R. Bromme, & H. Gruber (Eds.) *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Kluwer Academic Publishers, (pp. 159–179.)
- Sedikides, C., & Skowronski, J. (2003). Evolution of the symbolic self: Issues and prospects. Teoksessa: Leary, M. R., & Tangney, J. P. (toim.). *Handbook of self and identity*. Guilford Press. s. 594–609.
- Värrä, V-M. (1997). *Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere University Press.
- Williams, H.L., Conway, M.A. & Cohen, G. (2008). Autobiographical Memory. Teoksessa G. Cohen & M.A. Conway (toim.), *Memory in the Real World*. London: Psychology Press. s. 21–90.
- Yrjänäinen, S. & Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa: Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press, s. 17–46.
- Yrjänäinen, S. (2011). *Onks meistä tähän? Aineenopettajakoulutus ja opettajaopiskelijan toiminnallisen osaamisen palapeli*. Tampere: Tampereen yliopisto.