



Toivanen Vilja

Kuvista-Facebook-ryhmä opettajien vertaistuen mahdollistavana käytäntöyhteisönä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta, Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus
Kuvista-Facebook-ryhmä opettajien vertaistuen mahdollistavana käytäntöyhteisönä
(Vilja Toivanen)

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma, 84 sivua

Toukokuu 2022

Opettajat luovat verkostoja toisten opettajien kanssa päästäkseen erilaisten vertaistuen muotojen ulottuville ja oppiakseen kollegoiltaan. Tällaisia ammatillisia yhteisöjä kutsutaan yleisesti käytäntöyhteisöiksi. Sosiaalisessa mediassa toimivat opettajien käytäntöyhteisöt ovat sosiaalisen tuen muoto, joka mahdollistaa positiivisen ammatillisen kehittymisen ja kollegiaalisen vertaistuen toteutumisen henkilön fyysisestä sijainnista riippumatta. Opettajien Facebook-ryhmiä onkin luonnehdittu ikään kuin opettajainhuoneen jatkeiksi. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Facebookin opettajien ammatillisen identiteetin ympärille muodostuneita käytäntöyhteisöjä ja selvitetään millaista kollegiaalista vertaistukea yhteisöt voivat tarjota jäsenilleen. Tutkimuskysymykset ovat: 1) miten eri tavoin vertaistuki ilmenee sosiaalisen median käytäntöyhteisössä? ja 2) miten eri vertaistuen muodot jakautuvat käytäntöyhteisössä?

Tutkimus on verkkoetnografinen tutkimus, jonka aineistona käytettiin Kuvista-Facebook-ryhmään yhden lukukauden aikana kertyneitä julkaisuja, joita oli yhteensä 441 kappaletta. Julkaisut tarjosivat autenttisen katsauksen kuvataidekasvatusta toteuttavien opettajien vertaistuellisiin tarpeisiin. Analyysimenetelmä on aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jonka puitteissa aineisto redusoiitiin, koodattiin sisältökategorioihin ja tyypiteltiin. Jatkoanalyysissä aineistoa järjestettiin sisällönanalyysissä tunnistettujen muuttujien perusteella ja koodattiin edelleen yläkategorioihin sekä teorialähtöisesti Housen (1981) sosiaalisen tuen teorian mukaisesti.

Tulokset osoittavat, että vertaistuki ilmenee ryhmässä vuorovaikutuksena julkaisujen ja niiden yhteyteen jätettyjen tykkäysten ja kommenttien muodossa. Tulosten perusteella vuorovaikutuksen ilmenemisestä tunnistettiin kaksi eri tyyppistä lähtökohtaa: 1) avun pyytäminen ja 2) osaamisen omaehtoinen ja -aloitteinen jakaminen. Näiden lähtökohdiltaan erilaisten julkaisujen määrä jakaantui aineistossa lähes tasan, mutta pyytävät julkaisut keräsivät huomattavasti enemmän kommentteja ja jakavat puolestaan lähes kaikki aineiston tykkäykset. Aineistosta tunnistettiin lisäksi useita vertaistuen ilmenemiseen vaikuttavia tekijöitä, joista keskeisin oli julkaisujen sisällöllinen vaihtelu. Keskustelu ryhmässä on painottunut käytännön opetustyön, eli opetuksen resurssien ja toteuttamisen ympärille, joihin liitännäiset sisältökategoriat keräsivät julkaisuihinsa selvästi eniten tykkäyksiä ja kommentteja. Tuloksia vahvistavat osaltaan Housen (1981) sosiaalisen tuen ulottuvuudet, joista kaikki neljä oli mahdollista tunnistaa aineiston julkaisuista. Ulottuvuuksista tieto- ja arviointituki painottuvat julkaisuissa, jonka voidaan nähdä olevan linjassa ryhmän käytännön opetustyöhön painottuneen sisällön kanssa. Tutkimuksen tulosten perusteella Kuvista-Facebook-ryhmää voidaan pitää kuvataidekasvattajien informaalina ammatillisen kehityksen kontekstina ja kollegiaalisen vertaistuen mahdollistajana. Ryhmällä on potentiaalia tarjota jäsenilleen etenkin käytännön työhön liittyvää tukea ja resursseja, kun taas henkisen tuen ulottuvuudet jäävät tällä hetkellä ryhmän puitteissa vähäisiksi. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää laadukkaana ja täsmällisesti opettajien tarpeisiin vastaavaa täydennys- ja jatkokoulutusta suunniteltaessa.

Avainsanat: käytäntöyhteisö, opettajien vertaistuki, sosiaalinen media, verkkoyhteisö

University of Oulu

Faculty of Education, Creative Arts Oriented Primary Teacher Education

Kuvista-Facebook-group as a community of practice offering peer support for teachers

(Vilja Toivanen)

Master's thesis, 84 pages

May 2022

Teachers create networks to receive peer support and to learn from their colleagues. These kinds of professional communities are widely referred as communities of practice. In social media communities of practice are forms of social support, that enable positive professional development and collegial support regardless of persons' physical location, and accordingly, teachers' Facebook groups have been described as additional staffrooms. This study examined what kinds of collegial peer support teachers' professional community of practice in Facebook offered to its' members. Research questions were: 1) what types of peer support appear in teachers' social media community of practice? and 2) how do different types of peer support divide in these communities of practice?

This study is a network ethnography of the Facebook group "Kuvista", which is a Finnish-speaking community of practice for visual arts teachers. The data included one semester worth of posts collected from the Facebook group resulting to 441 posts. The original posts offered an authentic overview to arts teachers' needs of support. Qualitative content analysis was used to identify qualitatively different content categories and types of participation. Following preliminary analysis, the data was sorted with different variables and coded further to larger categories and to Houses (1981) theory of social support.

The results indicate that teacher peer support appears within the group through several forms of interaction: posts, likes, and comments. Two kinds of participatory types were distinguished from the group interaction: 1) requesting for help from others and 2) sharing information and resources unprompted. Initial posts were distributed evenly between these two types of interaction, but the requesting posts attracted more commenting while the sharing posts collected almost all the likes in the data sample. The distribution of comments and likes was also affected by the variation of discussed topics. The conversation was centered around teaching practices and resources, and the posts coded into higher content category "practical teaching" attracted the most likes and comments in the group. These results were supported with the theory of social support created by House (1981); all the four dimensions of social support were identified from the data sample. Particularly, it was found that appraisal and informational support are largely represented in the sample, which reinforces the understanding that discussion in the group is typically linked to the aspects of daily practice. On the contrary, emotional forms of social support were hardly visible in the data sample. The findings suggest that "Kuvista"-Facebook group can be seen as an informal context of professional learning, enabling collegial peer support to the visual arts teachers. The group has potential to offer support and resources to its members, especially in a form of practical teaching advice, resources, and materials. Exploring the discussion taking place in a collegial community of practice can increase the possibilities of practical needs being included in the planning of professional training for teachers. Consequently, the results of this study can be used to increase the quality of formal and non-formal post-graduate professional training of teachers.

Keywords: community of practice, teacher peer support, social media, social network

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Opettajan työn vaativa luonne	9
2.1	Opettajan ammatillinen kehittyminen	13
3	Vertaistuki ja sen mahdollisuudet opettajayhteisöissä	15
3.1	Vertaistuen teoreettiset ulottuvuudet ja toiminnalliset lähtökohdat	15
3.2	Käytäntöyhteisö toimintakontekstina	17
3.3	Vertaistuellisen toiminnan vaikutukset opettajayhteisöissä	19
4	Opettajien virtuaaliset käytäntöyhteisöt	22
4.1	Sosiaalinen media opettajien käytäntöyhteisön toimintaympäristönä	22
4.2	Vertaistuki opettajien virtuaalisissa käytäntöyhteisöissä	26
5	Tutkimuksen toteutus	31
5.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	31
5.2	Tutkimuksen konteksti	32
5.3	Aineistonkeruumenetelmä ja aineiston yleiskuvaus	33
5.4	Aineiston analyysi	35
5.4.1	<i>Vaihe 1: Aineiston redusointi ja alustava teemoittelu</i>	36
5.4.2	<i>Vaihe 2: Aineiston koodaus sisältökategorioihin</i>	37
5.4.3	<i>Vaihe 3: Aineiston tyypittely</i>	39
5.4.4	<i>Aineiston jatkoanalyysi</i>	40
6	Tulokset	41
6.1	Vuorovaikutus ryhmässä	41
6.1.1	<i>Vuorovaikutuksen jakautuminen ajallisesti</i>	44
6.2	Julkaisujen sisällöllinen vaihtelu	47
6.2.1	<i>Sisältökategorioiden jakautuminen ajallisesti</i>	51
6.2.2	<i>Vuorovaikutuksen jakautuminen tunnistetuissa sisältökategorioissa</i>	52
6.3	Julkaisujen lähtökohtien vaihtelu	55
6.3.1	<i>Lähtökohtien jakautuminen ajallisesti</i>	56
6.3.2	<i>Lähtökohtien jakautuminen tunnistetuissa sisältökategorioissa</i>	57

6.4	Aineisto vertaistuen teorian kontekstissa	59
7	Tulosten yhteenveto.....	61
7.1	Kysymys 1: Miten eri tavoin vertaistuki ilmenee sosiaalisen median käytäntöyhteisössä?.....	61
7.2	Kysymys 2: Miten eri vertaistuen muodot jakautuvat käytäntöyhteisössä?	62
8	Pohdinta	65
8.1	Tutkimuksen luotettavuus	69
8.2	Eettiset kysymykset.....	72
9	Johtopäätökset.....	74
	Lähteet.....	77

1 Johdanto

Internet on globaalisti yhä suuremman joukon tavoitettavissa: YK:n alaisen Kansainvälisen televiestintäliiton (engl. *International Telecommunication Union* [ITU]) mukaan vuonna 2021 maailman väestöstä 63 prosenttia, eli 4,9 miljardia ihmistä käyttää internetiä (ITU, 2021). Myös Sitra on nimennyt vuoden 2020 neljänneksi megatrendiksi teeman ”Teknologia sulautuu kaikkeen”, jossa digitalisaation vaikutuksen uskotaan yhä kasvavan niin palveluiden kuin ihmisten välisen vuorovaikutuksen mahdollistajana teknologian nopean kehityksen jatkuessa (Dufva, 2020). Internet onkin nykyään ennen kaikkea sosiaalinen ympäristö, jossa ihmiset tekevät töitä, opiskelevat, ylläpitävät ihmissuhteita ja viettävät vapaa-aikaansa erilaisten verkkopalveluiden välityksellä (Kananen, 2014). Internetin kehittymisen myötä yksilöt ovat jatkuvasti kytkeytyneitä toisiinsa erilaisten tietoverkkojen kautta (Dufva, 2020). Varsinaisia ihmisten väliseen kanssakäymiseen erikoistuneita verkkoalustoja kutsutaan yleisesti sosiaalisiksi mediaksi, joista niin Suomessa, kuin globaalisti suosituimpien joukossa on yhteisöpalvelu Facebook (Kananen, 2014; Meta, 2021a; Dentsu Aegis Network Oy, 2016). Digitaalisista sosiaalisista verkostoista erityisiä tekee se, että ne mahdollistavat yhteistyön ja yhteisöjen muodostumisen riippumatta henkilön fyysisestä sijainnista (Kananen, 2014; Karlberg-Granlund & Korpinen, 2012). Yhteiskunnan toimintaympäristön laajentuminen verkkoympäristöihin luo selkeän tutkimustarpeen verkon todellisuudelle, kun sosiaalinen kanssakäyminen siirtyy yhä laajemmin internetin alustoille (Kananen, 2014).

Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu erityisesti Facebookiin, alustan ryhmätoimintoon ja sen mahdollistamiin ammatillisen identiteetin ympärille muodostuneisiin yhteisöihin. Facebookissa on tänä päivänä valtavat määrät erilaisia opettajille suunnattuja avoimia ja suljettuja ryhmiä, joihin tuhannet alan ammattilaiset kokoontuvat keskustelemaan työstään, jakamaan vinkkejä ja verkostoitumaan (ks. #opehommat, 2022). Tällaisia ammatillisen identiteetin ympärille muodostuneita verkostoja kutsutaan yleisesti käytäntöyhteisöiksi (Wenger, 1998). Näiden sosiaalisen median alustoilla toimivien opettajien käytäntöyhteisöjen voimakas yleistymisen on herättänyt tutkijat pohtimaan mistä näiden opettajille suunnattujen ammatillisten ryhmien suosio kertoo ja pohtimaan verkon sosiaalista todellisuutta. Kun kerrytetään ymmärrystä siitä, millaista keskustelua tällaisissa spontaaneissa informaaleissa verkostoissa käydään, voidaan laajentaa käsitystä opettajien kaipaamasta tuesta ja siten kehittää myös esimerkiksi opettajankoulutusta ja formatiivisia vertaistuen muotoja vastaamaan opettajien kohtaamiin työ-

elämän haasteisiin (Kelly & Antonio, 2016). Lisäksi tutkimusintressiä vahvistaa osaltaan tutkijan oma kokemus Facebookissa toimivien opettajayhteisöjen hyödyllisyydestä.

Tämän tutkimuksen kohteena on kuvataidekasvattajille suunnattu, vuonna 2014 perustettu Kuvista-Facebook-ryhmä, jonka jäsenenä on yli 6 000 kuvataidekasvatuksesta ammatillisesti kiinnostunutta henkilöä (Facebook, 2022b). Ryhmän kohderyhmää ovat kuvataiteen aineenopettajat, jotka ovat usein kouluissa ainoita alansa opettajia, luokanopettajat, jotka toimivat tyypillisesti opetustyössään yksin, sekä muut kuvataidekasvatuksesta kiinnostuneet toimijat (Facebook, 2022b; Stylus, 2019). Kuvataide opettavana aineena vaatii opettajalta perehtyneisyyttä ja erityisosaamista, joka voi osaltaan selittää laajaa kiinnostusta ryhmän jäsenyyteen. Kuvataiteen opettamisesta ja arvioinnista tehdään tasaisin väliajoin myös erilaisia pro gradu-tutkielmia, kuten Sillanpään (2021) tutkimus luokanopettajien kokemuksista taidekasvattajana toimimisesta, Tolkkisen (2017) tutkimus kuvataidekasvattajien antamista merkityksistä alakoulun kuvataideopetukselle ja Junkkilan (2021) tekemä tutkimus kuvataidetta opettavien opettajien taidekokemuksista ja oppiaineen arvioinnista. Tämä kertoo osaltaan siitä, että kuvataiteen opettaminen ja siihen liittyvät ulottuvuudet herättävät jo alan opiskelijoissa ajatuksia ja kysymyksiä, joita pyritään selvittämään opinnäytetöiden puitteissa.

Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan vertaistukea opettajien työhyvinvoinnin ja ammatillisen kehittymisen tukijana. Teoreettisen viitekehyksen ensimmäisessä osiossa laajennetaan ymmärrystä opettajien työssä toimimisesta, työssä jaksamisesta ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksista. Tämän jälkeen tutustutaan vertaistukeen ilmiönä, käytäntöyhteisöihin toimintakontekstina sekä vertaistuen mahdollisuuksiin ja vaikutuksiin työelämän kontekstissa ja opettajayhteisöissä. Kolmannessa osiossa fokusoidutaan erityisesti verkossa toimiviin käytäntöyhteisöihin ja niissä ilmeneviin vertaistuen muotoihin sekä perehdytään aiempiin tutkimuksiin opettajien sosiaalisen median vertaistuellisista käytäntöyhteisöistä. Tutkimuksen empiirisessä osiossa esitellään tutkimuksen toteutusta laajasti ja käydään läpi analyysin eteneminen vaiheittain.

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa Facebookin opettajien ammatillisen identiteetin ympärille muodostuneista yhteisöistä ja selvittää millaista vertaistukea nämä yhteisöt voivat tarjota jäsenilleen. Koska tutkimuksen kohteena on verkossa toimiva yhteisö ja sen toiminta, ei tutkimusta luonnollisesti voida toteuttaa muualla kuin verkkoympäristössä (Kananen, 2017). Näin ollen tutkimuksen aineistona toimivatkin Kuvista-Facebook-ryhmään valitulla aikavälillä tehdyt julkaisut. Tutkimuksen tavoitteisiin etsitään vastausta kahden tutki-

muskyksymyksen avulla: 1) miten eri tavoin vertaistuki ilmenee sosiaalisen median käytäntöyhteisössä? ja 2) miten eri vertaistuen muodot jakautuvat käytäntöyhteisössä? Tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi aineistosta on selvitetty vuorovaikutuksen ilmenemistä ja jakautumista ryhmässä ja havainnoitu millaisia keskustelunaloituksia ryhmässä tehdään. Aineisto tarjoaa laajan katsauksen kuvataidekasvattajien vertaistuelliseen toimintaan Facebook-ryhmän toimintakontekstissa.

2 Opettajan työn vaativa luonne

Toimiakseen Suomessa perusopetuksen tai toisen asteen opettajan ammatissa henkilöltä edellytetään maisteritasoisen koulutuksen tarjoamaa kelpoisuutta, johon tulee sisältyä laissa asetetut määrät opetettavan aineen, kasvatustieteen ja pedagogiikan opintoja (Opetusministeriö [OM], 14.12.1998/986). Opettajankoulutus on Suomessa virallinen tutkintokokonaisuus, joka järjestetään institutionaalisessa kontekstissa korkeakoulussa (Heikkinen & Tynjälä, 2012; Tilastokeskus, 2022a). Kuvataiteen opettamiselle peruskoulussa ja toisella asteella on olemassa omat pätevyysvaatimuksensa. Kuvataidetta opettavat alakoulussa tyypillisesti ryhmän oma luokanopettaja, jonka pätevyysvaatimus on maisterin tutkinnon ohella hyväksytysti suoritettut peruskoulussa tai perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (OM, 14.12.1998/986), joihin sisältyy luonnollisesti myös kuvataiteen osuus. Yläkoulussa opetuksesta vastaa puolestaan vähintään 60 opintopisteen laajuiset kuvataiteen aineopinnot suorittanut luokanopettaja tai kuvataiteen aineenopettaja (OM, 14.12.1998/986). Lukiossa kuvataidetta opettavat kuvataiteen aineenopettajat, joilla on vähintään 120 opintopisteen laajuiset opinnot kuvataiteesta, eli tyypillisesti taiteen maisterin tutkinto (OM, 14.12.1998/986). Ammatillisissa oppilaitoksissa ja taiteen perusopetuksessa toimivien kuvataiteen opettajien kelpoisuusvaatimukset ovat hieman joustavammat, joskin myös tällöin edellytetään soveltuvan korkeakoulututkinnon tarjoamaa aineenhallintaa ja laissa säädettyä määrää pedagogisia opintoja (OM, 14.12.1998/986).

Välittömästi valmistumisen jälkeen opettaja ottaa työstään täyden juridisen ja pedagogisen vastuun, eli tehtävien haastavuus on huomattavalla tasolla heti työelämään siirryttäessä (Jokinen ym., 2012). Vastavalmistuneelta opettajalta odotetaan samaa työpanosta kuin kokeneemilta opettajilta (Eshchar-Netz, & Vedder-Weiss, 2021). Toisaalta työn määrä ei tyypillisesti lisääny ajan myötä jollei opettaja itse sitä halua, vaan pysyy verrattain samana vuodesta toiseen (Jokinen ym., 2012). Opettajan työ on niin sanottua ihmistyötä, jonka keskiössä ovat opettajan oppilailleen välittämät eettiset ja moraaliset kysymykset (Fornaciari, 2019). Tämän kasvatuksellisen ulottuvuuden ohella opettajan keskeistä asiantuntijuutta ovat kyky suunnitella, toteuttaa ja arvioida oppilaan työskentelyä niin valtakunnallisen kuin paikallisen opetussuunnitelman asettamien tavoitteiden puitteissa (Korhonen ym., 2016; Määttä, 2001). Lisäksi kuvataide opettavana aineena asettaa opettajalle muiden taideaineiden tavoin erityisiä vaatimuksia: taiteellisen työskentelyn opettaminen ja arviointi, monipuolisten tekniikoiden, mate-

riaalien ja välineiden käyttäminen sekä laadukkaiden opetussisällöllisten ratkaisujen tekeminen edellyttävät opettajalta laajaa ammattitaitoa ja aineenhallintaa (Määttä, 2001).

Opinnoista saadut tiedot ja taidot tarjoavat pohjan opettajana työskentelemiselle, mutta opettajan ammatillinen kehittyminen ei pääty opintojen päättyessä – oikeastaan se on vasta alkamassa. Opettajan työssä menestymisen edellytyksiä ovatkin paitsi opintojen tarjoama tietämys oppimisen teorioista, didaktiikasta, opetussuunnitelmista ja muista teoreettisista kokonaisuuksista, myös taito omaksua tietoa toimintaympäristöstä muun muassa kouluyhteisön käytännöistä, normeista ja arvoista (mm. Heikkinen & Tynjälä, 2012; Hakkarainen & Paavola, 2008). Voidaan siis todeta, että opettajalta odotetaan myös kontekstuaalisen, niin kutsutun hiljaisen tiedon omaksumista (Heikkinen & Tynjälä, 2012). Hiljaisella tiedolla viitataan sanattomaan ja näkymättömään, tyypillisesti sosiaalisiin käytäntöihin liittyvään tietoon, jonka merkitys yhteisön toiminnassa on määrittelemättömyydestään huolimatta merkittävää (Heikkinen & Tynjälä, 2012; Hakkarainen & Paavola, 2008).

Opettajan virallisen pätevyyden ja kontekstuaalisen tiedon omaksumisen lisäksi opettajien odotetaan jatkokouluttautuvan aktiivisesti ja vastaavan siten yhteiskunnan ja koulutuksen muuttuviin vaatimuksiin (mm. Ranieri ym., 2012; Korhonen ym., 2016). Samaan aikaan suomalaisen koulujärjestelmän on esitetty olevan kankea mukautumaan globaalin maailman ja yhteiskunnan muuttuviin vaatimuksiin (Fornaciari, 2019). Väitettä selittänevät ainakin osittain muun muassa viime vuosikymmeninä tapahtuneet nopea digitalisaatio, sosiaalisten toimintaympäristöjen muutokset sekä uudenlaiset osaamisvaatimukset, joiden vaikutukset näkyvät myös opetussuunnitelmissa (Korhonen ym., 2016). Näiden 2000-luvun osaamisen tavoitteiden saavuttamiseen vaikuttavat paitsi opettajien omat taidot myös saatavilla olevat tukiverkostot sekä halu jatkokouluttautua vastatakseen heille asetettuihin ajankohtaisiin vaatimuksiin (Korhonen ym., 2016).

Tukiverkostojen saatavuuden näkökulmasta oman haasteensa opettajana toimimiselle tuovat suomalaisen työkuulttuurin itsenäisyyden ja yksilöllisyyden painottaminen yhteistyön ja toisiin ihmisiin tukeutumisen sijaan (Metteri & Haukka-Wacklin, 2004). Opettajan ammatissa tämä lähtökohta korostuu, koska opettaja työskentelee perinteisesti luokassaan yksin, jolloin kollegojen tuki ei ole välittömästi saatavilla ja reflektion ja vertaistuen mahdollisuudet ovat sen vuoksi rajalliset (Nevalainen & Nieminen, 2010; Määttä, 2001). Yksin työskentely tarkoittaa myös sitä, ettei suoraviivaista arviointia tai palautetta omasta työstä ole käytännössä koskaan saavilla (Simola, 2014), eikä esimerkiksi kokeneemalta kollegalta oppimiseen hänen toi-

mintaansa havainnoimalla ole mahdollisuutta enää valmistumisen jälkeen (Eshchar-Netz, & Vedder-Weiss, 2021). Toisinaan kollegojen tukema reflektio voi myös jäädä kokonaan toteutumatta opettajan työn kiireisen luonteen vuoksi, jos opettaja ei syystä tai toisesta ole osa työpaikan sosiaalista yhteisöä tai jos työyhteisö ei ole otollinen reflektiolle (Nevalainen & Nieminen, 2010; Geeraerts ym., 2018). Tällöin työn autonomisuus, joka on nähty opettajan asiantuntijuuden ja ammattilaisuuden merkinä (Simola, 2014), voikin kääntyä haitalliseksi tekijäksi opettajan jaksamisen kannalta (Nevalainen & Nieminen, 2010).

Erityisen haastavassa asemassa ovat aineenopettajat ja etenkin taideaineiden opettajat (Määttä, 2001). Eräässä tutkimuksessa opettajien keskeisiksi työuupumuksen, eli burnoutin riskitekijöiksi tunnistettiin aineenopettajuus ja työskentely suuressa koulussa (Saloviita & Pakarinen, 2021). Tutkimuksissa on havaittu myös, että taideaineiden aineenopettajat kokevat huomattavan paljon eristäytyneisyyttä työyhteisöistään (esim. Chapman ym., 2020; Palmquist & Barnes, 2015; Bautista ym., 2021). Aikaisempien tutkimusten perusteella tilanteen taustalla on muun muassa se, että kutakin taideainetta opettaa tyypillisesti ainoastaan yksi opettaja (Bautista ym., 2021). Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka työ on itsenäistä, se on myös vastuullista ja opetuksen vaatimukset joutuu kohtaamaan yksin (Määttä, 2001). Chapman ym. (2020) kuvaavat, että eristäytyminen voidaan kokea joko emotionaalisenä tai fyysisenä. Emotionaalisen eristäytyneisyyden kokemukseen kuuluu keskeisesti tunne siitä, ettei ole ketään, jolle olisi mahdollista puhua ja joka ymmärtäisi taideopetukseen liittyviä haasteita (Chapman ym., 2020). Fyysistä eristäytyneisyyttä voidaan puolestaan nähdä esimerkiksi tilanteessa, jossa taideopettaja joutuu toimimaan ikään kuin ”kiertävänä opettajana” ilman omaa tilaa tai luokkaa (Chapman ym., 2020). Erityisen haastava tilanne on harvaan asutuilla alueilla, jossa jokaisesta taideaineesta vastaa ainoastaan yksi opettaja, joka toimii kiertävänä aineenopettajana useassa eri koulussa (Bautista ym., 2021). Tällaisessa tilanteessa on erityisen suuret riskit voimakkaaseen ammatilliseen eristäytyneisyyteen (Bautista ym., 2021).

Bautista ym. (2021) kuvaavat kirjallisuuskatsauksessaan opettajien ammatillisen eristäytyneisyyden vaikuttavan negatiivisesti niin ammatilliseen kehittymiseen, psykologiseen hyvinvointiin kuin oppilaiden oppimiseenkin. Tutkimuksessaan Chapman ym. (2020) havaitsivat puolestaan taideopettajien työhyvinvoinnin näkökulmasta keskeisiksi haasteiksi eristäytyneisyyden ohella ympäristön tuen ja arvostuksen puutteen sekä yhteisöllisyyden puuttumisen tilanteessa, jossa opettaja on yksin vastuussa taiteen opetuksesta ja siksi myös yksin vastuussa aineen opetussuunnitelman mukaisesta kehitystyöstä. Esimerkiksi kuvataiteen opettajat vastaavatkin tyypillisesti yksin oman aineensa kehittämistä, suunnittelusta, tutkimustyöstä,

oman osaamisensa päivittämisestä sekä laajoista materiaali- ja välinehankinnoista (Määttä, 2001). Lisäksi taideaineiden siirtyminen monilta osin valinnaisiksi on saattanut johtaa kouluissa kilpailutilanteeseen, joka pahimmassa tapauksessa vähentää entisestään vähäistä yhteistyötä opettajien välillä (Määttä, 2001). Paine oman oppiaineen arvostuksen ylläpitämisestä ja opettajien väliseen vastakkainasettelun sietäminen jo itsessään haastavan opetustyön lisäksi voi olla etenkin vastavalmistuneelle, niin kutsutulle noviisiopettajalle äärimmäisen kuormittavaa (Määttä, 2001).

Opettajien työssä jaksamisesta onkin oltu huolissaan jo pitkään: esimerkiksi yli 20 vuotta sitten Syrjäläinen (2002) esitti tutkimuksissaan huolensa opettajien työuupumuksesta sekä jatkuvien muutospaineiden ja kehitystyön aiheuttamasta huomattavasta kuormituksesta opetustyön ohella. Tällöin koulun kehittämistyötä tehtiin opetussuunnitelmauudistuksen kontekstissa, jonka keskiössä olivat koulukohtaiset opetussuunnitelmat ja laaja arviointiuudistus (Syrjäläinen, 2002). Jo 2000-luvun alussa opettajat ovat olleet yhteiskunnan vaatimusten ristitulesa ilman riittäviä resursseja (Syrjäläinen, 2002), eikä tilanne vaikuta olennaisesti muuttuneen. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n vuoden 2021 työolobarometri kertoo opettajien kasvavasta työmäärästä, työstressistä ja työnilon vähenemisestä (Golnick & Ilves, 2022) ja OAJ:n alanvaihtobarometrin mukaan jopa 60 prosenttia vastanneista opettajista kertoo harkinneensa alanvaihtoa viimeisen vuoden aikana (Opetusalan ammattijärjestö [OAJ], 2021). Syiksi alanvaihdon harkinnalle ilmoitettiin yleisimmin työn kuormittavuus, työmäärän lisääntyminen ja riittämätön palkkataso (OAJ, 2021). Esimerkiksi Simolan (2014) tekemässä tutkimuksessa opettajien työnkuvan muutoksesta haastatellut opettajat kuvailivat ammattinsa painopisteen siirtyneen tiedonvälittäjästä kasvattajaksi. Fornaciari (2019) totesi puolestaan tutkimuksessaan suomalaisten luokanopettajien ammatin ydintekijöistä ja opettajuuden ilmenemisestä työkontekstin ulkopuolella, että modernin peruskoulun vaatimukset koettiin työn rasittavana tekijänä. Samaisessa tutkimuksessa opettajien todettiin olevan erittäin sitoutuneita työhönsä ja nimeävän eettiset ja kasvatukselliset arvot ammatin tärkeimmiksi tekijöiksi (Fornaciari, 2019). Näiden koettiin kuitenkin olevan ristiriidassa nykypäivän koulun tavoitteiden kanssa, jotka ohjaavat opettajia valmentamaan oppilaitaan työelämän tarpeisiin (Fornaciari, 2019). Työn ristiriidat olivatkin keskeisessä osassa opettajan työssä jaksamisen heikkenemisen näkökulmasta ja rasittivat opettajia työn autonomisesta luonteesta huolimatta (Fornaciari, 2019).

Yksinäisyyden ja liiallisen kuormituksen vastustamiseksi Fornaciari (2019) on esittänyt, että tulevaisuuden opettajia tulisi rohkaista ja ohjata oivaltamaan ammatti yhteisöllisenä ja vuorovaikutteisena työnä niin kouluyhteisön kuin ympäröivän yhteiskunnan konteksteissa,

joka voisi osaltaan vähentää opettajien kokemusta työn vaativuudesta. Myös Chapman ym. (2020) korostavat yhteisöllisyyden lisäämistä keskeisenä tapana parantaa taideopettajien hyvinvointia. Ratkaisuksi he ehdottavat käytäntöyhteisöä, jonka jäsenet ovat kiinnittyneet toisiinsa esimerkiksi yhteisen eristäytyneisyyden kokemuksen kautta (Chapman ym., 2020). Tällainen yhteisö voidaan nähdä opettajan identiteetin, minäpystyvyyden ja itsetunnon positiivisen kehittymisen kannalta tärkeänä tekijänä (Chapman ym., 2020).

Erilaisia yhteisöllisiä toimia suunniteltaessa on kuitenkin tärkeää muistaa opettajien jo nyt rajalliset resurssit. Karlberg-Granlund & Korpinen (2012) korostavat kollegiaalisen verkostoitumisen vapaaehtoisuutta ja käytännölläisyyttä ja nostavat esille edellytyksen yksilön kokemasta hyödystä: jos yhteistyöllä ei nähdä olevan merkitystä oman työn kannalta, niin se karsiutuu herkästi opettajan muutenkin täydestä aikataulusta. Vaikka tutkimustiedon valossa jokin aktiviteetti voisi olla opettajalle hyödyllinen, voi kokemus sen turhuudesta johtaa opettajan vetäytymiseen toiminnasta (Kynäslahti ym., 2020), jolloin hyöty jää luonnollisesti kokonaan saamatta.

2.1 Opettajan ammatillinen kehittyminen

Tutkimuksissa on todettu, että ammatillinen kehittyminen mahdollistuu muun muassa työskennellessä itsenäisesti ja yhteistyössä muiden kanssa, refleктоitaessa omia ja kollegojen kokemuksia, kohdatessa uusia haasteita ja tehtäviä, osallistumalla verkostoihin ja koulutuksiin sekä hankkimalla työhön liittyviä valmiuksia työajan ulkopuolella (Heikkinen & Tynjälä, 2012). Puhuttaessa ammatillisesta kehityksestä oppimiskontekstit jaetaan tyypillisesti kolmeen kategoriaan: formaaliin, nonformaaliin ja informaaliin (Heikkinen & Tynjälä, 2012). Formaaleilla oppimiskonteksteilla viitataan virallisiin tutkintoon tähtääviin koulutuksiin, jotka tapahtuvat tavoitteellisesti institutionaalisessa kontekstissa ja jotka tarjoavat pätevöittävän todistuksen tehdyistä opinnoista (Heikkinen & Tynjälä, 2012; Tilastokeskus, 2022a). Opettajakontekstissa tällaisia ammatillisen kehittymisen muotoja voisivat olla esimerkiksi myöhemmin tutkintoon opiskellut pätevyudet. Nonformaali koulutus on puolestaan tiedostettua ja tavoitteellista, mutta tapahtuu virallisen institutionaalisen kontekstin ulkopuolella, kuten työssä tai kolmannella sektorilla (Heikkinen & Tynjälä, 2012; Tilastokeskus, 2022b). Opettaja voisi siis esimerkiksi osallistua kansalaisopiston kurssille, erilaisiin seminaareihin tai lyhytkoulutuksiin, ja näin laajentaa valmiuksiaan toimia työssään. Nonformaali koulutus ei kuitenkaan tarjoa virallista pätevyyttä (Heikkinen & Tynjälä, 2012), vaikka tehdyistä opinnoista

olisikin mahdollista saada todistus. Informaalilla oppimisella viitataan tiedostamattomaan arkielämän konteksteissa tapahtuvaan oppimiseen, jossa henkilö omaksuu tietoa ympäristöstään esimerkiksi näkemällä, lukemalla, kuulemalla ja keskustelemalla (Heikkinen & Tynjälä, 2012; Tilastokeskus, 2022c). Informaalia oppimista tapahtuu jatkuvasti yksilön toimiessa osana ympäristöään, vuorovaikutuksessa muiden yhteisön jäsenten kanssa (Hakkarainen & Paavola, 2008). Myöskään informaali oppiminen ei tarjoa virallisia pätevyksiä tai tutkintoja (Heikkinen & Tynjälä, 2012).

Nämä oppimisen kontekstit ymmärtäen voidaan todeta, että opettajalla on mahdollisuus kehittyä ammatillisesti niin tiedostaen kuin tiedostamatta moninaisissa erilaisissa ympäristöissä. Nykypäivänä puhutaan paljon elinikäisestä oppimisesta työelämän näkökulmasta (esim. Korhonen ym., 2016; Ranieri ym., 2012). Elinikäisen oppimisen perusajatus on, että ihmisen tulee säännöllisesti päivittää tietoaan ja taitojaan vastatakseen nykypäivän työelämän vaatimuksiin (Ranieri ym., 2012). Kaikki edellä kuvaillut oppimisen kontekstit ovat potentiaalisia ammatillisen kehittymisen muotoja (Heikkinen & Tynjälä, 2012) ja tyypillisesti opettajat kokevat tärkeäksi osallistumisen formaaleihin ammatillisen kehityksen muotoihin, kuten kurseille, seminaareihin ja jatkokoulutuksiin (Lantz-Andersson ym., 2018). On kuitenkin esitetty, että formaalin jatkokoulutuksen tai erilaisten lyhytkurssien ja webinaarien vaikutus voi jäädä pinnalliseksi, jos opettaja ei pysty siirtämään vastaanottamaansa tietoa käytännön opetustyöhön (Nelimarkka ym., 2021). Opettajat ovat myös esittäneet kritiikkiä työnantajensa tarjoamien lyhytkoulutusten merkityksestä ja kokeneet ne usein tarpeettomiksi (Simola, 2014). Sen vuoksi tutkimuskentällä kiinnostus on laajentunut yhä enemmän työyhteisön, vertaisryhmien ja arkikonteksteissa tapahtuvan ammatillisen kehityksen ympärille (Nelimarkka ym., 2021).

Korthagen (2017) toteaa tutkimuksessaan monien opettajan toimintaa ohjaavien prosessien tapahtuvan tiedostamatta, jolloin myös opettajan oppimisen voidaan nähdä tapahtuvan tyypillisesti tiedostamatta. Lisäksi hän kuvailee opettajan ammatillisen kehittymisen olevan moniulotteista, sosiaaliin konteksteihin nivoutunutta oppimista, jossa oppimisprosessit tapahtuvat samanaikaisesti useilla eri tietoisuuden tasoilla (Korthagen, 2017). Voidaankin ajatella, että suuri osa opettajan ammatillisesta kehittymisestä tapahtuu arkisessa työssä ja kollegojen kanssa toimittaessa (Korthagen, 2017; Geeraerts ym., 2018). Nämä tunnistetut oppimiseen vaikuttavat lähtökohdat olisikin tärkeää ottaa huomioon opettajan ammatillista kehittymistä tuettaessa ja erilaisia opettajille suunnattuja formaaleja ja nonformaaleja koulutuksia suunniteltaessa. Näitä erilaisia oppimisen muotoja ei tulisikaan pitää toisilleen vastakkaisina vaan toisiaan täydentävinä ammatillisen kehittymisen ja vertaistuen muotoina.

3 Vertaistuki ja sen mahdollisuudet opettajayhteisöissä

Puhuttaessa yhteisöllisestä toiminnasta ja kollegiaalisesta yhteistyöstä ammatillisen kehittämisen kontekstina on luontevaa laajentaa näkökulmaa myös vertaistuen kontekstiin. Seuraavissa luvuissa laajennetaan käsitystä vertaistuesta ja vertaistuellisen toiminnan mahdollisuuksista ja konkreettisista vaikutuksista opettajayhteisöissä.

3.1 Vertaistuen teoreettiset ulottuvuudet ja toiminnalliset lähtökohdat

Vertaistukea lähestytään tyypillisesti sosiaalisen tuen teorioiden kautta. Sosiaalisen tuen käsitteen määrittely ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteistä, sillä sen keskiössä on yksilön subjektiivinen kokemus (Metteri & Haukka-Wacklin, 2004). Monet määritelmät kuvailevat sosiaalisen tuen olevan yhteydessä vuorovaikutussuhteisiin ja sen nähdään muodostuvan verkostoissa, joissa yksilöiden välillä on pysyvä suhde, kuten perhe-, ystävyys- tai parisuhde (Metteri & Haukka-Wacklin, 2004). Sosiaaliseen verkostoon viitataan silloin, kun läheisten tarjoaman tuen lisäksi on saatavilla laajempia, järjestöjen ja viranomaisten tarjoamia sosiaalisen tuen muotoja (House, 1981; Metteri & Haukka-Wacklin, 2004).

Useissa aiemmissa tutkimuksissa vertaistuen määritelmän lähtökohtana on Housen vuonna 1981 tekemä teoria sosiaalisen tuen neljästä ulottuvuudesta (mm. Kelly & Antonio, 2016; Mercieca & Kelly, 2018), joita ovat henkinen tuki, arviointituki, tietotuki ja konkreettinen tuki (House, 1981; Metteri & Haukka-Wacklin, 2004). Henkisellä tuella (engl. *emotional support*) viitataan toisen arvostamiseen, välittämiseen ja kuuntelemiseen, ja keskeistä sille on yksilöiden välinen luottamus sekä halu huolehtia ja auttaa toista (House, 1981; Metteri & Haukka-Wacklin, 2004). Arviointituella (engl. *appraisal support*) keskeistä on tiedon siirtyminen yksilöiden välillä painottuen toisen vahvistamiseen ja kannustamiseen sekä palautteen antamiseen, joiden avulla yksilö voi arvioida itseään ja omaa toimintaansa (House, 1981; Metteri & Haukka-Wacklin, 2004). Myös tietotuella (engl. *informational support*) on keskeistä informaation jakaminen yksilöltä toiselle, mutta se ilmenee suurempana toimintana: tietotukea ovat neuvot, ehdotukset, tiedon antaminen ja ohjeistaminen, joiden avulla yksilö voi selviytyä kohtaamistaan haasteista omatoimisesti (House, 1981; Metteri & Haukka-Wacklin, 2004). Tietotuki onkin ennen kaikkea toisilta oppimista. Arviointituki ja tietotuki nähdäänkin tyypillisesti limittäisinä ilmiöinä, sillä ne muistuttavat monilta osin toisiaan (House, 1981). Konkreettinen tuki (engl. *instrumental support*) on suoraviivaista käytännön resursseilla tu-

kemista, kuten rahallista, fyysistä tai toiminnallista auttamista (House, 1981; Metteri & Haukka-Wacklin, 2004). Näistä sosiaalisen tuen muodoista henkisen tuen ulottuvuus on se, joka tyypillisimmin käsitetään toisen tukemiseksi ja muut kolme jäävät arkikonteksteissa usein tunnistamatta (House, 1981). House (1981) kuitenkin korostaa, että jokainen näistä ulottuvuuksista tulisi nähdä potentiaalisena tapana toteuttaa sosiaalista tukea. Kaikki neljä tuen muotoa ilmenevätkin tyypillisesti limittäisinä ilmiöinä (Metteri & Haukka-Wacklin, 2004), sillä esimerkiksi konkreettisen tuen taustalla on usein emotionaalisia tekijöitä (House, 1981).

Tämän tutkimuksen keskiössä on vertaistuki, joka on vastavuoroisuuteen perustuvaa sosiaalista tukea (Metteri & Haukka-Wacklin, 2004). Metteri & Haukka-Wacklin (2004) kuvailevat vertaistuen olevan sosiaalisen tuen ilmiö, jossa ideaalitalanteessa tuen antaminen ja saaminen ovat tasapainossa keskenään niin määrällisesti kuin laadullisesti. Näin ollen voidaan sanoa, että vertaistuki ammatillisessa kontekstissa tarkoittaa kollegojen välistä, vastavuoroista sosiaalista tukea, jonka puitteissa voi potentiaalisesti ilmetä kaikkia Housen (1981) teorian mukaisia sosiaalisen tuen ulottuvuuksia. Toimivassa vertaistuellisessa verkostossa jokaisen yksilön ei tarvitse olla samaan aikaan aktiivinen, vaan riittää että yksikin ihminen huomaa toisen tarpeet (Metteri & Haukka-Wacklin, 2004). Sosiaalisen tuen ja siten myös vertaistuen merkityksellisyyden näkökulmasta erityisen keskeistä on yksilön tieto siitä, että hän saa apua silloin kun tarvitsee (Metteri & Haukka-Wacklin, 2004) eli että tuki on joustavasti saatavilla. Tieto tuen saatavuudesta vahvistaa yksilön stressinsietokykyä ja selviytymistaitoja sekä lisää tuen käyttöä kuormittavissa tilanteissa (Metteri & Haukka-Wacklin, 2004).

Tunnistettujen sosiaalisten ulottuvuuksien ohella vertaistuen toteutumiseen ja laatuun vaikuttavat tuen toiminnalliset lähtökohdat. Vertaistukea voi ilmetä formaaleissa ja informaaleissa konteksteissa. Tyypillinen formaali vertaistuen muoto on mentorointi (Kelly & Antonio, 2016). Perinteisesti mentorointi on liitetty hierarkkiseen suhteeseen kahden henkilön välillä, jossa kokenut mentori ohjaa kokemattomia noviiseja työssä (Geeraerts, ym., 2015; Heikkinen & Huttunen, 2008). Nykypäivänä mentorointi käsitetään laajemmin vastavuoroisena suhteena kahden tai useamman henkilön välillä ja toiminnassa korostuvat etenkin dialogisuus ja yhdessä tekeminen ilman jäsenten välisiä auktoritaarisia rakenteita (Heikkinen & Huttunen, 2008). Esimerkiksi pienissä kouluissa mentoroinnin on nähty tapahtuvan työn ohella, kun kokeneemmat opettajat ohjaavat ja auttavat uusia kollegojaan (Karlberg-Granlund & Korpinen, 2012). Käsitteen painopiste onkin työelämäkontekstissa siirtynyt yhä vahvemmin vertaismentoroinnin ympärille. Suomalaisen mentoroinnin toimintamallia kutsutaan vertaisryhmämentoroinniksi (engl. *peer-group mentoring*) (Jokinen, ym. 2012), jonka teoreettiset lähtökohdat

ovat sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä (Geeraerts ym., 2015). Siinä oppiminen nähdään tapahtuvan dialogissa ja tietoa jakamalla, rakentaen tietoa yhteistyössä aiemman tiedon ympärille (Geeraerts ym., 2015), jolloin oppiminen tapahtuu käytännön kokemusten ja autenttisen työympäristön puitteissa ja tieto rakentuu keskustelujen myötä laajemmiksi kokonaisuuksiksi (Heikkinen & Tynjälä, 2012; Geeraerts ym., 2015). Tavoitteena on, että formaali, informaali ja nonformaali oppiminen integroituvat oppimiskonteksteina saumattomaksi kokonaisuudeksi (Heikkinen & Tynjälä, 2012). Vertaisryhmämentorointia on tutkittu Suomessa paljon ja siitä on olemassa erilaisia painotuksia, kuten oman kertomuksen luomiseen, keskusteluun ja kuunteluun keskittyvä KerToi-menetelmä (Estola ym., 2007) ja useat VerMekehityshankkeet, joiden keskiössä ovat vertaismentoroinnin käytännön menetelmät ja vaikutukset (Heikkinen & Tynjälä, 2012).

Informaaleja vertaistuen lähteitä ovat puolestaan esimerkiksi opettajanhuoneessa ja muissa arkisissa tilanteissa tapahtuva kanssakäyminen ja internetin opettajayhteisöt (Kelly & Antonio, 2016). Vuorovaikutus omien ja muiden kokemusten ympärillä voi tarjota ymmärrystä ja arvostusta omasta ja muiden työstä ja elämästä (Gallagher ym., 2011; Estola ym., 2007). Omien kokemusten jakamisen onkin nähty vahvistavan yhteisön yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sopivan sen vuoksi esimerkiksi työyhteisöjen käyttöön (Gallagher ym., 2011; Estola ym., 2007). Informaalit vertaistuen kontekstit voidaan nähdä luonnollisesti myös informaalin oppimisen mahdollistavina konteksteina (Kelly & Antonio, 2016).

3.2 Käytäntöyhteisö toimintakontekstina

Puhuttaessa ammatillisten yhteisöjen tarjoamasta vertaistuesta viitataan näihin sosiaalisiin verkostoihin tyypillisesti käsitteellä käytäntöyhteisö (engl. *community of practice*). Käsitteen ja sen teorian on kehittänyt Wenger (1998), jonka luoma kokonaisuus on yksi laajimmin käytetty teoreettinen lähtökohta ammatillisiin yhteisöihin ja kollegiaaliseen vertaistukeen keskittyvässä tutkimuksessa (esim. Ranieri ym., 2012; Gallagher ym., 2011; Vangrieken ym., 2017; Lantz-Andersson ym., 2017). Wenger (1998) määrittelee käytäntöyhteisöt sosiaalisiksi verkostoiksi, joiden jäsenet jakavat tyypillisesti ammatillisen kiinnostuksen johonkin tiettyyn aiheeseen. Yhteisten kiinnostuksen myötä jäsenet ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa jakaakseen tietoa ja asiantuntijuutta ja näin toimivat sitoutuneena yhteisöön, jonka sisäisen kulttuurin jäsenet jakavat (Wenger, 1998). Käytäntöyhteisö on ikään kuin elävä konteksti tai sosiaalinen tila, jossa yhteisön jäsenten jakamat kokemukset ja havainnot voidaan muuttaa

tiedoksi ja mahdollistaa näin tiedon rikastuttamisen laajasti yhteisön käyttöön (Wenger, 1998). Käytäntöyhteisöä on kuvailtu toisinaan jaetun identiteetin kautta (Ranieri ym., 2012), jolloin jokaisen ihmisen voidaankin nähdä kuuluvan johonkin käytäntöyhteisöön; tyypillisesti useisiin yhtä aikaa (Wenger, 1998). Yksinkertaisimmillaan käytäntöyhteisöt voivat olla arjen informaaleja yhteisöjä, kuten perhe-, työ- tai harrastusyhteisöjä (Wenger, 1998). Tämän tutkimuksen keskiössä ovat kuitenkin työyhteisöt ja ammatilliset yhteisöt, joten teoriaa käsitellään ennen kaikkea työelämän näkökulmasta.

Teorian keskiössä on sosiaalinen oppimiskäsitys, jossa oppiminen nähdään tapahtuvaksi yksilön osallistuessa sosiaaliseen toimintaan riippumatta siitä, tapahtuuko toiminta institutionaalisessa kontekstissa vai käytännön arkiympäristössä (Wenger, 1998). Wenger (1998) kuitenkin huomauttaa, että käytäntöyhteisöön ei voi kuulua vain toimintaan osallistumalla, vaan edellytyksenä on sitoutuminen osaksi yhteisöä: yhteisössä neuvotellaan, jaetaan tietoa ja kokemuksia, luodaan merkityksiä ja muovataan omaa identiteettiä osana yhteisöä. Tällöin toiminnan vastavuoroisuus ja jaettujen resurssien merkitys korostuu (Ranieri, 2012) ja käytäntöyhteisöstä voidaan alkaa puhua vertaistuellisena yhteisönä. Oppiminen käytäntöyhteisössä on vuorovaikutusta kokemuksen ja kompetenssin välillä, jonka tuloksena on käytännön toiminnan, sosiaalisten rakenteiden ja toimintakulttuurin kehittäminen (Wenger, 1998). Käytäntöyhteisöjä käytetään oppimisen näkökulmasta usein myös uusien jäsenten sosiaalistamisessa osaksi yhteisöä ja väylänä tiedon hankkimiseen ja jakamiseen (Wenger, 1998). Tällaisessa yhteisöön sosiaalistavassa tilanteessa jäsenen osallistumattomuus on odotettua, sillä sivusta seuraaminen on edellytys myöhemmälle aktiiviselle osallistumiselle (Wenger, 1998). Wenger (1998) esittää, että käytäntöyhteisöillä on mahdollisuus täyttää institutionaaliset oppimisvaatimukset ilman, että huomio siirtyy pois käytännön työstä. Fontaine ja Miller (2004) kuvailevat käytäntöyhteisöjen hyödyttävän potentiaalisesti niin yksilöä, yhteisöä kuin organisaatiotakin. Käytäntöyhteisöissä toimiminen lisää yksilön ja yhteisön tietoja ja taitoja, yhteistyötä ja ongelmanratkaisua sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta ja luottamusta yksilöiden välillä (Fontaine & Miller, 2004). Myös Lonka ja Vaara (2016) ovat esittäneet, että opettajien keskinäinen yhteistyö ja osaamisen jakaminen ovat toimivan asiantuntijayhteisön peruseriaatteita. Tällainen yhteisöllinen toiminta palvelee koko työyhteisöä, kun jokainen yhteisön jäsen tarjoaa oman osaamisensa ja asiantuntijuutensa yhteisön käyttöön (Lonka & Vaara, 2016).

3.3 Vertaistuellisen toiminnan vaikutukset opettajayhteisöissä

Ammatillisessa kontekstissa vertaistuki ilmenee ennen kaikkea kollegiaalisen yhteistyön ja kollegoilta oppimisen muodossa (Karlberg-Granlund & Korpinen, 2012; Kelly & Antonio, 2016). Karlberg-Granlund & Korpinen (2012) nimeävät vertaistuen ja opettajien kollegiaalisten keskusteluryhmien olevan merkittävässä roolissa opettajan kehityksen ja työssä jaksamisen näkökulmasta. Vertaistuen ja kollegiaalisen yhteistyön merkitys muun muassa työuupumuksen ennaltaehkäisyssä on todennettu aiemmissa tutkimuksissa (esim. Kelly & Antonio, 2016). Etenkin noviisiopettajilla on todettu olevan selkeä tarve yhteydelle muihin kollegoihin, joiden kanssa he voivat jakaa ideoita, saada palautetta ja kysyä kysymyksiä (Mercieca & Kelly, 2018). Tarve korostuu pienissä opetustyksiköissä, joissa kokeneen opettajan tarjoama apu voi olla noviisiopettajalle työssä selviytymisen kannalta äärimmäisen arvokasta (Karlberg-Granlund & Korpinen, 2012; Kelly & Antonio, 2016). Tutkimusta vertaistuen merkityksessä ensimmäisten työvuosien aikana on paljon (mm. Mercieca & Kelly, 2018; Eshchar-Netz, & Vedder-Weiss, 2021), mutta on myös todettu, ettei vertaistuen tarve häviä työvuosien karttuessa vaan kollegojen tarjoama tuki on tärkeää koko työuran ajan (Kelly & Antonio, 2016; Karlberg-Granlund & Korpinen, 2012). Muun muassa Geeraerts ym. (2015) totesivat vertaisryhmämentoroinnin kokemuksia kartoittavassa tutkimuksessaan, että vertaisryhmämentorointi on nähty tärkeänä työkaluna ammatillisen kehittymisen mahdollistamisessa läpi uran.

Tutkimusta käytäntöyhteisöistä ammatillisen kehittymisen näkökulmasta ovat tehneet myös Vangrieken ym. (2017), jotka tunnistivat kollegiaalisilla yhteisöillä olevan opettajien oppimisessa keskeinen rooli. Eshchar-Netz, ja Vedder-Weiss (2021) esittävät ihanteelliseksi opettajan ammatillisen kehittymisen kontekstiksi yhteissuunnittelullista toimintaa, jossa kokemuksen luomat hierarkiat on mahdollista häivyttää ja näin kaikilla osallistujilla on mahdollisuus osallistua toimintaan tasa-arvoisina yksilöinä. Yhteissuunnittelussa osallistujat voivat säädellä joustavasti omaa toimijuuttaan ja suunnittelun ohessa käytävä avoin keskustelu ja havainnointi mahdollistavat kysymysten esittämisen (Eshchar-Netz, & Vedder-Weiss, 2021). Lisäksi Eshchar-Netz, ja Vedder-Weiss (2021) toteavat, että koska suunnittelussa opetustoiminta pysyy keskustelussa hypoteettisena, omasta toiminnasta irrallisena ilmiönä, voidaan kollegojen keskuudessa pureutua potentiaalisesti myös sellaisiin aiheisiin, jotka voisivat toisenlaisessa kontekstissa tuntua omaa asiantuntijuutta uhkaavilta. Gallagher ym. (2011) nimeävät ammatillisen kehityksen mahdollistavien kollegiaalisten keskustelukontekstien piirteiksi vapaaehtoisuuden, keskustelijoiden välisen yhteisymmärryksen, turvallisuuden ja luottamuksen, huomaavaisen suhtautumisen sekä kehittävän asenteen. Keskustelunaiheissa korostuvat autentti-

set työkokemukset, joiden puitteissa yhteisön jäsenet voivat kokea yhteenkuuluvuutta yhteisönsä (Gallagher ym., 2011). Geeraets ym. (2018) tutkivat puolestaan kollegiaalisen oppimisen mahdollisuuksia noviisi- ja konkariopettajien välillä. Tutkimuksen tuloksista selviää, että noviisiopettajilta opittiin tyypillisesti innovatiivisia oppimiskäytäntöjä ja innovatiivisten kurssimateriaalien tuottamista sekä tietoteknisiä taitoja (Geeraets ym., 2018). Konkariopettajat tarjoamien oppien keskiössä olivat puolestaan ennen kaikkea käytännön työhön liittyvä informaatio, kuten pedagogisten, ainesisältöjen tai arviointimenetelmien jakaminen sekä luokanhallintataidot, oman työn rajaaminen ja suunnittelu sekä työpaikan yhteisöllisyyden lisääminen (Geeraets ym., 2018). Tutkimuksessa todettiin, että työkokemuksen määrästä huolimatta jokainen opettaja voi tarjota osaamistaan yhteisölle ja siten olla osa yhteisön resursseja ja vertaistuellista yhteisöä (Geeraets ym., 2015). Tämä on linjassa Lonkan ja Vaaran (2016) toteamuksesta siitä, että yhteisöllinen toiminta hyödyttää koko asiantuntijayhteisöä. Geeraets ym. (2018) tunnistivat keskeisiksi oppimiskonteksteiksi etenkin työpaikan informaalit aktiviteetit ja keskustelut, yhteistyössä toimimisen, erilaiset mentoroinnin tavat sekä toimimisen koulun ainetiimissä tai pedagogisissa seminaareissa. Tutkimuksessaan Merki ym. (2022) selvittivät puolestaan opettajien välisen, opetustoiminnan ulkopuolisen yhteistyön vaihtelevuutta ja edellytyksiä havainnoimalla yläkoulun opettajien yhteistyötä osallistujien täyttämän online-päiväkirjan avulla. Tutkimuksessa havaittiin, että kollegiaalisen yhteistyön määrä väheni lineaarisesti maanantaista perjantaihin ja tyypillisesti yhteistyö liittyi hallinnollisiin ja organisaatioon liittyviin, ainekohtaisiin tai tiimejä ja koulua kehittäviin kysymyksiin (Merki ym., 2022).

Arkikontekstissa tapahtuvan yhteistyön ja oppimisen tueksi olisi tärkeää tarjota sopiva ympäristö myös ammatilliselle reflektiolle, jotta käytännön, teorian ja oman opettajuuden yhdistyminen mahdollistuu (Korthagen, 2017). Tämän reflektioprosessin tukemiseen etenkin opettajien kollegiaalisten oppimisyhteisöjen on todettu olevan otollisia, sillä ammatillisen yhteisön on koettu ymmärtävän yksilön ilmi tuomia, tyypillisesti jokapäiväiseen työhön liittyviä haasteita ja ajatuksia (Korthagen, 2017). Tällaisen reflektioprosessin edellytys on niin fyysisesti kuin psyykkisesti turvallinen tila, jossa yksilön on mahdollista tuoda esiin omat tunteensa ja huolensa (Korthagen, 2017; Geeraets ym., 2018). Edellisessä kappaleessa kuvatussa tutkimuksessaan Merki ym. (2022) havaitsivat oman ainetiiminsä vastuuhenkilöinä toimivien opettajien osallistuvan useammin opetuksen laatua refleктоivaan ja kehittävään toimintaan. He esittävätkin, että tekemällä opettajien välisestä yhteistyöstä rutiininomaista toimintaa, voidaan kaikki opettajat saada mukaan yhteisölliseen toimintaan (Merki ym., 2022).

Kollegiaalisen vertaistuen ja ammatillisen kehittymisen voidaan nähdä olevan monilta osin limittäisiä ilmiöitä. Edellä kuvatut tutkimukset vahvistavat osaltaan Nelimarkan ym. (2021) toteamusta vertaisryhmien ja arkikontekstien tärkeydestä ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Tiedollisen ja taidollisen kehittymisen lisäksi yhteisöllisellä toiminnalla voidaankin potentiaalisesti parantaa opettajien työssä jaksamista ja ehkäistä työuupumusta (mm. Karlberg-Granlund & Korpinen, 2012; Kelly & Antonio, 2016). Kollegiaalisella toiminnalla on kuitenkin myös laajempia vaikutuksia: toimiessaan vertaisryhmässä opettajat luovat ja kehittävät yhdessä työyhteisön, käytäntöyhteisön ja koko ammattiryhmän kulttuurisia normeja (Kelly & Antonio, 2016). Näin ollen opettajien yhteisöllisellä toiminnalla voidaan nähdä olevan potentiaalisesti laaja vaikutus koko työyhteisön ja laajemman ammattikunnan kehittämisen näkökulmasta.

4 Opettajien virtuaaliset käytäntöyhteisöt

Ihmisillä on ollut todennäköisesti aina tarve jakaa ajatuksiaan ja ilmaista itseään ja omia mielipiteitään muille ihmisille, mutta keinot tälle ovat olleet rajalliset ja kiinteästi yhteydessä fyysiseen sijaintiin (Kananen, 2014). Tietotekniikan ja sosiaalisen median kehittymisen myötä ihmiset ja yhteisöt ovat yhä useammin laajentaneet toimintaympäristöään verkkoympäristöihin, jotka mahdollistavat innovatiivisten oppimisprosessien toteutumisen milloin ja missä vain (mm. Ranieri ym., 2012; Estola ym., 2007). Tämä muutos on nähty elinikäisen oppimisen näkökulmasta erityisen kiinnostavana (Ranieri ym., 2012). Teknologiaa yksin ei voida kuitenkaan pitää ratkaisuna työelämän haasteisiin, vaan keskiössä ovat sen mahdollistamat ympäristöt ja yhteisöt, jotka tukevat informaalin oppimisen mahdollisuuksia (Ranieri ym., 2012). Seuraavissa luvuissa käsitellään ammatillista vertaistukea näiden verkkoalustaisten käytäntöyhteisöjen kontekstissa.

4.1 Sosiaalinen media opettajien käytäntöyhteisön toimintaympäristönä

Useissa tutkimuksissa (mm. Kelly ym., 2021; Ranieri, ym., 2012; Nelimarkka ym., 2021; Kelly & Antonio, 2016) viitataan sosiaalisiin verkostopalveluihin tai verkkoyhteisöpalveluihin (engl. *social network sites*), jotka kattavat laajasti erilaiset tietotekniikkaan pohjautuvat verkkoalustaiset yhteisöpalvelut (Sanastokeskus TSK ry [TSK 40], 2010). Näiden sosiaalisten verkkoalustojen peruseriaatteena on tarjota alustoillaan erilaisia vuorovaikutuksellisia kohtaamispaikkoja yksilöille ja yksilöiden muodostamille ryhmille (Kananen, 2014; TSK 40, 2010). Tämä eroaa perinteisestä mediasta siten, että media on kaikkien käyttäjien saatavilla ja toiminta perustuu ennen kaikkea yksilöiden tekemiin julkaisuihin ja niiden ympärillä tapahtumaan vuorovaikutukseen (Kananen, 2014). Sosiaalisessa mediassa sisältöä tuottava taho on käyttäjät ja kynnys erilaisten julkaisujen tekemiselle on tyypillisesti matala, sillä käyttäjillä on mahdollisuus esittää mielipiteitään ja ajatuksiaan riippumatta omasta asiantuntijuudestaan (Kananen, 2014). Sosiaalisesta mediasta puhuttaessa keskeinen käsite on myös jakaminen, jolla viitataan erilaisten sisältöjen antamiseen muiden henkilöiden käyttöön (TSK 40, 2010).

Ammatillisen vertaistuen ilmenemisen edellytyksiä ovat käytäntöyhteisössä toimiminen ja vuorovaikutus kollegojen välillä (Karlberg-Granlund & Korpinen, 2012; Kelly & Antonio, 2016). Opettajien verkkoyhteisöt ovat sosiaalisen tuen muoto, jonka myötä luodut sosiaaliset kontaktit tarjoavat osallistujille vertaistukea ja positiivisen ammatillisen kehityksen ympäris-

tön (Kelly & Antonio, 2016). Sosiaalisen median ja verkkoympäristöjen merkitys on jo pitkään kasvanut työelämässä ja se onkin nähty helppona ja kulutehokkaana tapana verkostoitua ammatillisesti ja kehittää omaa osaamista (Nelimarkka ym., 2021). Tämä näkyy sosiaalisten verkkoalustojen suosiona ja niiden käyttö onkin yleistynyt laajasti kaikkien kasvatusalojen toimijoiden keskuudessa viimeisen parin vuosikymmenen aikana (Kelly & Antonio, 2016; Kelly ym., 2021). Virtuaaliset ryhmät ovat rajattuja sosiaalisia ympäristöjä (Ranieri ym., 2012) ja tyypillisesti opettajat ovat osallisina useissa eri verkostoissa samanaikaisesti (Kelly ym., 2021; Kelly & Antonio, 2016; Michniuk, 2021). Tutkimuksessaan Michniuk (2021) havaitsikin opettajien olevan erittäin innokkaita liittymään heille luotuihin Facebook-ryhmiin.

Sosiaalinen media on osaltaan mahdollistanut ammatillisten vertaistuellisten yhteisöjen saavutettavuuden parantumisen ja niihin osallistumisen laajasti fyysisen sijainnin rajoitteista huolimatta (mm. Karlberg-Granlund & Korpinen, 2012; Estola ym., 2007), oppimisen muotojen laajentumisen sekä oppimiskontekstien informalisoitumisen (Heikkinen & Tynjälä, 2012). Oppiminen näissä sosiaalisen median alustojen ammatillisissa verkostoissa onkin lähtökohtaisesti informaalia, eli strukturoimatonta oppimista (Kelly & Antonio, 2016). Toisinaan verkko yhteisöjen yhteydessä puhutaan myös ”parviälystä”, eli kollektiivisesta älykkyydestä, jolla viitataan yhteisön mahdollistamaan vuorovaikutukselliseen oppimiseen, jossa tiedonmuodostus, oppiminen ja muu älyllinen toiminta mahdollistuvat jäsenten toimiessa vuorovaikutuksessa (TSK 40, 2010). Kuvaillessaan elektronisia käytäntöverkostoja Teigland ja McLure (2004) vertaavat niissä käytävää vuorovaikutusta keskustelemiseen, jossa potentiaalisia osallistujia on mahdollista olla huomattavasti enemmän kuin fyysisessä ympäristössä ja siten avun saamisen mahdollisuudet paranevat. Näin ollen, vaikka toiminta verkko yhteisöissä on vapaaehtoista ja jokainen jäsen antaa yhteisölle vain itse valitsemansa määrän resurssejaan, voidaan verkossa tapahtuvaa yhteistyötä pitää tehokkaana tiedon jakamisen muotona verkoston huomattavan laajuuden ansiosta (Teigland ja McLure, 2004).

Suomessa opettajien ylläpitämiä ja opettajille suunnattuja yhteisöllisiä verkkoalustoja on useita. Tunnetuimpia lienevät materiaalin jakamiseen ja opettajien verkostoitumiseen keskittynyt Freed- verkkopalvelu (Freed, 2022) ja Instagram, jossa opettajilla on yhä enemmän omaa työtä kuvaavia, vertaistuellisia sisältöjä ja erilaisia materiaaleja julkaisevia julkisia tilejä, kuten @ninniope, @alakoulukieliä, @opeopas, ja niin edelleen (Instagram, 2022). Lisäksi kansainvälisesti käytettyjä alustoja ovat muun muassa Twitter (esim. Prestridge ym., 2019) ja Reddit (esim. Carpenter & Willet, 2021). Kenties yleisin ammatillisten yhteisöjen muodostamiseen käytetyistä verkkoalustoista lienee kuitenkin Facebook, joka on vuonna 2004 perustet-

tu sosiaalisen median palvelu (Kananen, 2014; Meta, 2021b). Yritys on laajentunut alkuperäisestä yksinkertaisesta henkilön profiilin kommentointiin perustuvasta nettisivustosta (Kananen, 2014; Kelly ym., 2021) monipuoliseksi sosiaalisen median alustaksi, jonka toimintoihin kuuluvat muun muassa tekstin, kuvien ja videoiden jakaminen, tykkäys- ja kommentointitoiminnot, yksityisviestit, erilaiset yksityiset ja avoimet ryhmät, yritysten sivustot ja niin edelleen (Meta, 2021b). Yritys raportoi vuoden 2021 kolmannen vuosineljänneksen päättyessä Facebookilla olevan globaalisti 1,93 miljardia päivittäistä käyttäjää ja 2,91 miljardia kuukausittain aktiivista käyttäjää (Meta, 2021a). Myös Suomessa alustalla on laaja käyttäjäkunta: vuonna 2016 Facebookia käytti arviolta jopa 53 prosenttia suomalaisista (Dentsu Aegis Network Oy, 2016).

Facebookissa on tänä päivänä valtavat määrät erilaisia opettajille suunnattuja avoimia ja suljettuja ryhmiä, joihin alan ammattilaiset kokoontuvat keskustelemaan työstään, jakamaan vinkkejä ja verkostoitumaan. Suljettujen ryhmien etu on niiden luoma turvallisuuden tunne, joka kannustaa jäseniä jakamaan ajatuksiaan rohkeammin kuin täysin avoimissa ryhmissä (Mercieca & Kelly, 2018). Tunnetuin suomenkielisistä ryhmistä lienee *Alakoulun Aarreaitta – Ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi*, jonka jäsenmäärä on helmikuussa 2022 yli 41 000 käyttäjää (Facebook, 2022a). Samankaltaisia, sekä tematiikaltaan yleisiä että spesifisti tietyn teeman tai ammattiryhmän tarpeisiin suunnattuja yhteisöjä on suomenkielisessä Facebookissa useita satoja (#opehommat, 2022). Ryhmiä on esimerkiksi aineenopettajille, alkuopetuksen opettajille ja erilaisista pedagogisista menetelmistä kiinnostuneille (#opehommat, 2022) ja onpa Facebookiin perustettu oma ryhmänsä myös uraansa pohtiville opettajille, jossa keskustelua käydään usein alanvaihtoa ja työhyvinvointia pohtivien teemojen ympärillä (Facebook, 2022c).

Näiden yhteisöjen ja ryhmien lähtökohdat ovat vaihtelevasti formaalisti tai informaalisti organisoituneita ja tällä on nähty olevan merkitystä ryhmän omistajuuden kannalta (Kelly ym., 2021; Lantz-Andersson ym., 2018). Formaalisti organisoituneet opettajaryhmät ovat ylhäältä alaspäin luotuja ja säädeltyjä ja tyypillisesti kytköksissä esimerkiksi koulutuksiin tai muihin organisaatiolähtöisiin tavoitteisiin (Kelly ym., 2021). Informaalit ryhmät ovat puolestaan kehittyneet yhteisön sisältä nousseesta tarpeesta ja niiden tavoitteet ja hierarkia ovat tyypillisesti löyhempiä kuin formaaleissa ryhmissä (Kelly ym., 2021). Nämä eri lähtökohdistaan organisoituneet yhteisöt vastaavat molemmat erityyppisiin tarpeisiin opettajien keskuudessa, mutta molemmilla on nähty olevan arvokas rooli opettajien kollegiaalisen vertaistuen toteutumisessa (mm. Lantz-Andersson ym., 2018). Sosiaalinen media mahdollistaa myös jäsenten toimimisen

ilman hierarkkisia rajoitteita: esimerkiksi Facebook-ryhmien kontekstissa jäsenten välisten hierarkioiden ja roolien on todettu vaihtelevan, joka mahdollistaa jäsenten joustavan osallistumisen ryhmässä ilman että heidän lähtökohtiaan kyseenalaistetaan (Muls ym., 2019). Näin eri lähtökohdista tulevat jäsenet voivat myös saavuttaa kokeneen ammattilaisen statuksen osallistumalla aktiivisesti ryhmän toimintaan esimerkiksi jakamalla materiaaleja tai toimimalla neuvottelijana (Muls ym., 2019).

Sosiaalisen median rajoituksena on pidetty yksilöiden heikkoa kiinnittymistä toisiinsa. On esitetty, että silloin kun käytäntöyhteisön jäsenet eivät ole yhteydessä toisiinsa ns. informaatioltaan rikkaiden kommunikaatiomenetelmien välityksellä, kuten kasvotusten tai puhelimitse, välitetyn informaation määrä ja laatu heikkenevät, jonka seurauksena myös yhteisöllinen ongelmanratkaisu ja oppiminen vähenevät (Schenkel, 2004; Teigland ja McLure, 2004). Verkkoalustoilla toimiviin yhteisöihin keskittyvässä tutkimuksessa käytäntöyhteisöjen teoriasta onkin esitetty kritiikkiä muun muassa sen kiinnittyneisyydestä fyysiseen ympäristöön sekä toimijuusvaatimuksen vuoksi. Kasvatustieteellisen tutkimuksen kontekstissa puhutaan toisinaan myös ammatillisista oppimisyhteisöistä tai -verkostoista (engl. *professional learning community/network*), tietoverkostoista (engl. *knowledge networks*) tai käytäntöverkostoista (engl. *network of practice*). Nelimarkka ym. (2021) esittävät myös pohdinnan siitä, voiko massiivista, täysin verkkoalustalla toimivaa ryhmää edes kutsua yhteisöksi, vai pitäisikö internetin opettajayhteisöt nähdä ennen kaikkea henkilökohtaisina oppimisen verkostoina. Esimerkiksi Facebook-ryhmissä on melko todennäköistä, että vaikka ryhmän jäsenet ovat teknisesti verkostoituneet, ei jäsenten välisessä yhteydessä ole nähtävissä sosiaalista ulottuvuutta (Ranieri ym., 2012). Toisaalta jos yhteisön toiminta perustuu lähtökohtaisesti täysin sähköiseen, tekstimuotoisen verkkoalustan kautta tapahtuvaan vuorovaikutukseen niin informaation muoto on aina samanlainen. Tällöin laadullinen informaationkulun vertailu kasvotusten tapahtuvaan kanssakäymiseen on melko hedelmätöntä. Lantz-Andersson ym. (2017) esittävät, että sosiaalisen median ryhmä voi olla samanaikaisesti käytäntöyhteisö ja käytäntöverkosto, riippuen jäsenen toiminnasta ryhmässä. Tämän näkökulman keskiössä on ajatus siitä, että ne, jotka osallistuvat ryhmän toimintaan aktiivisesti julkaisemalla, tykkäilemällä julkaisuista tai keskustelemalla kommentteissa ovat osa käytäntöyhteisöä, kun taas ne, jotka seuraavat ryhmän toimintaa sivusta, ovat osa käytäntöverkostoa (Lantz-Andersson ym. 2017). Näin ollen tässä tutkimuksessa käytäntöyhteisö-käsite on valittu määrittelemään myös sosiaalisen median ryhmiä sen yleisyyden vuoksi, jolloin teoria kiinnittää tehdyn tutkimuksen vahvemmin aiempiin tutkimuksiin (Kelly ym., 2021).

4.2 Vertaistuki opettajien virtuaalisissa käytäntöyhteisöissä

Opettajat luovat verkostoja toisten opettajien kanssa päästäkseen erilaisten vertaistuen muotojen ulottuville ja oppiakseen muilta opettajilta (Kelly ym., 2021). Vertaisilta oppiminen voidaan kokea autenttisenä ja luontevana tapana omaksua uutta tietoa ja siirtää sitä myös omaan opetuskäytäntöön (Nelimarkka ym., 2021) ja tähän sosiaalinen media tarjoaa erinomaiset puitteet. Lantz-Andersson ym. (2017) kuvailevat Facebook-ryhmän olevan ikään kuin ”opettajainhuoneen jatke”, jossa opettajat voivat keskustella niin ammatillisista aiheista kuin kohtaamistaan haasteista. Myös Rutherford (2011) kuvailee opettajien Facebook-ryhmissä käytävä keskustelun olevan paitsi arkipäiväistä rupattelua, myös potentiaalinen ammatillisen kehittymisen ympäristö. Facebookin käytäntöyhteisöt nähdäänkin ympäristönä, jossa riskit arvostelulle ovat vähäiset (Rutherford, 2011), jolloin myös osallistuminen voi olla yksilön näkökulmasta vapautuneempaa. Esimerkiksi Carpenter & Willet (2021) tekivät tutkimusta Reddit-verkkopalvelun ”opettaja”- ja ”kasvatus”-asiasanojen julkaisuista 42 kuukauden ajan. He tulkittivat Redditiin eduksi sen moderoidun anonymiteetin, eli nimimerkein keskustelun (Carpenter & Willet, 2021). Moderoitu anonymiteetti saattaa tarjota osallistujille turvallisen tilan ilmaista ajatuksia, tunteita ja kokemuksia avoimemmin kuin omalla nimellä ilmaisisi; ilman tosielämän kasvojen menettämistä tai pelkoa tuomitsemisesta (Carpenter & Willet, 2021).

Kelly ym. (2021) käsittelevät laajassa systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa yhteensä 96 opettajien verkkoalustaisiin vertaistukiryhmiin perehtynyttä empiiristä tutkimusta ja havaitsivat, että opettajien on mahdollista saada huomattavaa hyötyä verkkoalustojen opettajaryhmisistä. Ryhmät tarjoavat monipuolisia käytännön resursseja, vertaistukea ja avoimen alustan itseohjautuvalle ammatilliselle oppimiselle joustavasti opettajan omien aikataulujen ja resurssien mukaan (Kelly ym., 2021). Samaan tulokseen päätyivät myös Nelimarkka ym. (2021), jotka totesivat opettajien verkkoyhteisöjen osaltaan mahdollistavan ammatillisen osaamisen joustavan kehittymisen alustojen fyysisesti ja ajallisesti joustavan saavutettavuuden ansiosta (Nelimarkka ym., 2021). Tutkimuksissa onkin todettu, että verkkoyhteisöissä toimimisella voi olla positiivinen vaikutus sosiaalisen pääoman lisäämiseen (Ranieri ym., 2012). Kollegiaalinen opettajaverkosto mahdollistaa opettajan kokemien haasteiden jakamisen ja tulkitsemisen yhteisöllisesti vähentäen näin opettajien kokemaa yksinäisyyttä työssä kohdattujen ongelmien äärellä (Karlberg-Granlund & Korpinen, 2012).

Tutkimusta etenkin noviisiopettajien virtuaalisista vertaistukiryhmistä on tehty laajalti. Muun muassa Mercieca & Kelly (2018) käsittelevät tutkimuksessaan noviisiopettajien suljettuja Fa-

cebook-ryhmiä ja totesivat Facebookin olevan tärkeä tuen lähde tutkimuksen osallistujille. Verkostojen hyöty korostui eristäytyneissä kouluissa toimivien ja koulussaan ainoana oman aineensa opettajana toimivien osallistujien kohdalla (Mercieca & Kelly, 2018). Ryhmät tarjosivat muun muassa tukea lyhyiden sijaisuuksien aikana, kollegiaalista tukea esimerkiksi resurssien ja strategioiden jakamisen muodossa sekä tukea haastavissa tilanteissa ja työyhteisöissä toimimiseen (Mercieca & Kelly, 2018). Tutkimuksessa havaittiin, että erityisen tärkeä vertaistuellinen vaikutus oli etenkin niillä kollegiaalisilla verkostoilla, jotka oli muodostettu jo opintojen aikana (Mercieca & Kelly, 2018). Tutkimusta yliopisto-opiskelijoiden näkemyksistä sosiaalisen median hyödyistä ja niiden tuottamasta sosiaalisesta pääomasta ovat tehneet Uusautti & Määttä (2014). Heidän haastattelemansa opiskelijat kuvailivat käyttävänsä sosiaalista mediaa ennen kaikkea olemassa olevien sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen ja kahdenväliseen vuorovaikutukseen (Uusautti & Määttä, 2014). Lisäksi erityisen tärkeiksi nähtiin sosiaalisen median vertaistuelliset ryhmät ja oppimisympäristöt sekä niiden tarjoamat mahdollisuudet muihin sitoutumiseen ja yhteisöllisyyteen (Uusautti & Määttä, 2014). Tällaisten ryhmien voidaan nähdä lisäävän yksilön sosiaalista pääomaa, yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (Uusautti & Määttä, 2014). Nämä tulokset tukevat osaltaan Mercieca & Kellyn (2018) esitystä siitä, että verkkoalustaisten vertaistukiryhmien muodostumista tuettaisiin jo formaalin opettajankoulutuksen aikana, jotta tukiverkostot olisivat olemassa ja toimivia välittömästi työelämään siirryttäessä.

Opettajien vertaistuellisista verkkoyhteisöistä on kuitenkin hyötyä myös muille, kuin novii-siopettajille. Kelly ja Antonio (2016) pyrkivät tunnistamaan laajassa tutkimuksessaan viidestä opettajien Facebook-yhteisöistä erilaiset vertaistuen tarpeet ja sosiaalisen tuen muodot mukailleen Housen (1981) luomaa teoriaa sosiaalisen tuen ulottuvuuksista. He havaitsivat ryhmässä toteutuvasta, kollegiaalisesta vertaistuesta kuusi muotoa, joita olivat reagointi käytännöllisen tuen pyyntöihin, perehdyttäminen ammattiin, verkostoituminen opettajayhteisöissä, käytännön reflektoinnin tukeminen, käytännön palaute muille opettajille ja siten itsereflektion mahdollistaminen, sekä käytännön mallintaminen oman toiminnan avulla (Kelly & Antonio, 2016). Näistä tunnistetuista kollegiaalisen tuen ilmenemismuodoista kolme ensimmäistä nähtiin ilmenevän kaikissa ryhmissä, kun taas kolme jälkimmäistä vaikutti tarvitsevan syvällisempää yhteyttä ja luottamusta toimijoiden välillä toteutuakseen sosiaalisen median opettajaryhmissä (Kelly & Antonio, 2016). Vertaistuen ilmenemismuodoista havaittiin myös kaikkia neljää Housen (1981) sosiaalisen tuen ulottuvuutta ja joissain muodoissa useampia ulottuvuuksia samanaikaisesti (Kelly & Antonio, 2016).

Lähtökohdiltaan erilaisten opettajaryhmien vaikutuksessa ammatilliseen kehittymiseen on havaittu myös eroja. Opettajien Facebook-ryhmien temaattisia lähtökohtia ja niiden vaikutusta jäsenyyteen ja vuorovaikutukseen käsittelevässä tutkimuksessaan Ranieri ym. (2012) totesivat, että ideoiden ja projektien jakaminen sekä mahdollisuus vertaispalautteeseen ja oman työn näkyväksi tekemiseen vaikutti olevan erityisen tärkeää niille, jotka olivat osana tematiikaltaan yleistä ryhmää. Motivaationa yleisiin ryhmiin liittymiselle olikin tyypillisesti halu saada uusia ideoita omaan opetusyöhön (Ranieri ym., 2012). Sen sijaan tematiikaltaan spesifissä ryhmässä keskeistä olivat voimakas kiinnittyminen ryhmän teemaan sekä tarve olla osa yhteisöä ja saada siten emotionaalista tukea ja jakaa kokemuksia työssä koetun yksinäisyyden vähentämiseksi (Ranieri ym., 2012). Tematiikaltaan spesifeissä ryhmissä nähtiin enemmän sitoutuneisuutta ryhmän toimintaan ja muihin jäseniin, joka näkyi ryhmän aktiivisuutena, kun taas yleisissä ryhmissä verkoston nähtiin olevan olemassa vain Facebookin todellisuudessa (Ranieri ym. 2012). Kiehtova löydös oli kuitenkin se, että tematiikaltaan yleisten ryhmien jäsenyydellä nähtiin olevan suurempi vaikutus opettajan käytännön työhön, joka ilmeni esimerkiksi toteutettujen uusien projektien muodossa (Ranieri ym., 2012).

Temaattisten lähtökohtien lisäksi tutkimusta on tehty myös käytäntöyhteisön muodostumisen vaikutuksesta ryhmän toimintaan. Lantz-Andersson ym. (2018) tunnistivat laajassa kirjallisuuskatsauksessaan, että formaalisti organisoituneiden opettajayhteisöjen toiminnan keskiössä olivat tiedon ja omien kokemusten jakaminen sekä yhteisöllinen ongelmanratkaisu. Muita positiivisia vaikutuksia olivat kollegiaalisen yhteistyön mahdollistuminen keskustelujen muodossa ja reflektion mahdollistuminen etenkin blogipohjaisilla alustoilla, jossa kommunikaatio oli hitaampaa kuin kasvotusten tapahtuvassa kommunikaatiossa ja siten tilaa pohdinnalle oli runsaammin (Lantz-Andersson ym., 2018). Myös informaalien ryhmien kontekstissa oli havaittavissa tiedon ja ideoiden jakamista, mutta lisäksi niissä ilmeni uusien ideoiden kehittelyä ja opetuksen suunnittelua sekä henkistä ja ammatillista tukea, joiden mahdollistajana pidettiin ryhmän löyhää tai olematonta sisäistä hierarkiaa (Lantz-Andersson ym., 2018). Informaalien ryhmien keskustelun havaittiin kuitenkin olevan melko pinnallista ja aloitusten tavoitteena oli saada kollegoilta nopeita vastauksia tai ratkaisuja havaittuihin ongelmiin (Lantz-Andersson ym., 2018). Esimerkiksi Prestridge ym. (2019) haastattelivat tietotekniikan opettajia selvittääkseen heidän osallistumistaan pääasiassa Twitterissä toimiviin sosiaalisen median opettajayhteisöihin ja heidän kokemuksiaan yhteisöissä toimimisesta. Tulosten perusteella voitiin todeta, että tietotekniikan opettajat käyttävät yhteisöjä aktiivisesti aloittaessaan opetuksen suunnittelua, tavoitteenaan etsiä uusia pedagogisia käytäntöjä opetukseensa ja päivittää omaa

ammattitaitoaan (Prestridge ym., 2019). Erityisen kiinnostava havainto oli, että osallistujat luottivat kollegojensa asiantuntijuuteen ja suosituksiin ja harvoin kyseenalaistivat niitä (Prestridge ym., 2019).

Toisessa tutkimuksessa Lantz-Andersson ym. (2017) tunnistivat Facebookista toimivasta tematiikaltaan käänteiseen opetukseen (engl. *flipped classroom*) keskittyneessä ryhmässä kolme julkaisutyyppiä: vinkkien ja neuvojen pyytäminen ja jakaminen, konkreettisten esimerkkien pyytäminen ja jakaminen sekä käänteisen opetuksen menetelmiä ja pedagogiikkaa kyseenalaistava ja perusteleva keskustelu. Analysoidessaan julkaisujen kommentteissa käytävää keskustelua tutkijat havaitsivat, että nämä kolme ulottuvuutta myös tyypillisesti limittyivät keskustelun kontekstissa (Lantz-Andersson ym., 2017). Toisessa tutkimuksessa samasta käänteisen opetuksen Facebook-ryhmästä Lundin ym. (2020) havaitsivat enemmän kommentteja ($n > 20$) kuin tykkäyksiä keränneiden julkaisujen ja näihin julkaisuihin jätettyjen kommenttien keskittyvän ennen kaikkea opetusmateriaalien ja -resurssien jakamiseen sekä emotionaalisen ja ammatillisen tuen jakamiseen ja vastaanottamiseen. Julkaisut olivat tyypillisesti kysymyksiä tai pyyntöjä saada kollegiaalista tukea ja neuvoja ja keräsivät siksi huomattavia kommenttimääriä (Lundin ym., 2020). Nämä tunnistetut ilmiöt vaikuttaisivat olevan linjassa tutkimuksen kanssa, jossa viiden yhdysvaltalaisen opettajien Facebook-ryhmän analyysissä tunnistettiin eniten jaetuiksi ja tykkäyksiä kerääviksi julkaisuiksi sellaiset, jotka sisälsivät valmiita opetusvinkkejä ja -resursseja (Nelimarkka ym., 2021, s. 3 mukaan Bledsoe & Pilgrim, 2016). Myös Prestridge ym. (2019) ovat tehneet tutkimuksessaan samankaltaisia havaintoja. He tunnustivat opettajien Twitter-yhteisössä olevan kahdenlaista osallistumisorientaatiota: opetusresursseja, eli ideoita ja materiaaleja etsivä ja yhteistyöhön perustuva, omaa osaamista jakava orientaatio (Prestridge ym., 2019). Samoin Liljekvist ym. (2021) havaitsivat kuutta yli 2 000 jäsenen Facebook-ryhmää käsittelevässä tutkimuksessaan, että opettajat käyttävät Facebookin kollegiaalisia ryhmiä ennen kaikkea tiedon ja opetusmateriaalin jakamiseen ja saamiseen, kollegojen neuvomiseen ja saadakseen tukea oman opetustyönsä haasteisiin. Keskusteluista oli havaittavissa selkeästi kaksi motivationaalista lähtökohtaa ryhmään osallistumiselle: avun vastaanottaminen ja kollegojen auttaminen, jotka ilmenivät julkaisuissa kielellisesti ”kysymysten” ja ”tarjousten” muodossa (Liljekvist ym., 2021).

Kuten sosiaalisen tuen ja vertaistuen määrittelyssä (Metteri & Haukka-Wacklin, 2004), myös käytäntöyhteisöjen hyötyjä tutkittaessa on tärkeää ottaa huomioon yksilöiden subjektiiviset kokemukset yhteisöissä toimimisesta. Tutkiessaan Facebookin opettajayhteisöä ryhmän jäsenten kokemusten kautta Muls ym. (2019) totesivat käytäntöyhteisön tarjoavan toisen asteen

opettajille potentiaalisen alustan oppiaineiden, työyhteisöjen ja toimijoiden väliset rajat ylittäväälle yhteistyölle. Tutkimuksen osallistajat kokivat ryhmän inspiraation lähteenä, yhteistyön ja toisten auttamisen mahdollistavana ympäristönä, joka siten lisää opettajien tehokkuutta (Muls ym., 2019). Haastateltavat korostivat tärkeänä Facebookin vapaaehtoista luonnetta, jossa sitoutuminen ei ole pakollista (Muls ym., 2019). Vapaaehtoisuudella on toisaalta myös kääntöpuolensa: Nelimarkka ym. (2021) havaitsivat massiivisen, lähes 20 000 jäsenen Facebook-ryhmän toimintaa analysoivassa yhdeksän vuoden pitkittäistutkimuksessaan, että vain 10 prosenttia jäsenistä toimi ryhmässä näkyvästi aktiivisesti. Tässä ryhmässä aktiivisuuden ylläpitäminen oli ryhmän kokoon nähden pienen joukon harteilla, jolloin myös kuormitus jakautuu epätasaisesti (Nelimarkka ym., 2021). Huolestuneen lausunnon opettajien työn laajenemisesta vapaa-ajan kontekstiin esittävät myös muun muassa Bergviken Rensfeldt ym. (2018), jotka havaitsivat tutkimuksessaan joidenkin opettajien käyttävän huomattavia määriä vapaa-aikaansa tutkimassaan Facebook-ryhmässä toimimiseen. He arvioivat syynä tähän olevan sosiaalisen median odotukset ”jatkuvasta saavutettavuudesta” (Bergviken Rensfeldt ym., 2018).

5 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus lähestyy tutkimusongelmaa laadullisen, eli kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohdista (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimusstrategia mukailee menetelmiltään verkkoetnografista tutkimusta. Verkkoetnografialla viitataan tutkimuksiin, joiden kohteena ovat internetissä toimivat yhteisöt, niiden muodostama kulttuuri sekä ilmiöt verkon sosiaalisten rakenteiden ympärillä (Kananen, 2014). Verkkoetnografista tutkimusta tehdään verkkoalustoilla, joita ovat muun muassa erilaiset sosiaaliset mediat ja virtuaalimaailmat, internetpalvelut ja verkko-kaupat (Kananen, 2014; Kananen, 2017). Lisäksi tutkimuksessa on limittäisenä fenomenografisen tutkimuksen piirteitä, sillä tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkittua ilmiötä laajasti opettajuuden kontekstissa (Lanas, 2020).

Tässä osassa esitellään tehdyn tutkimuksen lähtökohdia ja perehdytään Kuvista-Facebook-ryhmään toimintakontekstina. Tutkimuskontekstin esittelemisen jälkeen esitellään vaiheittainen kuvaus tutkimuksen vaiheista ja analyysin etenemisestä. Tällainen toteutuksen ja analyysin yksityiskohtainen kuvaileminen ovat osa tutkimuksen luotettavuustarkastelua.

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena tuottaa uutta tietoa Facebookin opettajien ammatillisen identiteetin ympärille muodostuneista yhteisöistä ja selvittää millaista vertaistukea nämä yhteisöt voivat tarjota jäsenilleen. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi perehdytään Facebookissa toimivan Kuvista-ryhmän toimintaan, joka tarjoaa katsauksen kuvataidekasvattajien vertaistuelliseen toimintaan verkkoalustan toimintakontekstissa. Vaikka laadullisen tutkimuksen tulokset eivät ole laajasti yleistettävissä (Juuti & Puusa, 2020) eikä niihin tämän tutkimuksen puitteissa pyritäkään, voidaan tutkimuksen tuloksista saada käsitys yhden ryhmän kontekstissa tapahtuvasta vertaistuesta ja siten saada tietoa sosiaalisen median ryhmien potentiaalista opettajien ammatillisen vertaistuen mahdollistajina. Tutkimuksen keskiössä on Kuvista-Facebook-ryhmään julkaistu aineisto, jota analysoimalla pyritään saamaan laaja katsaus opettajien toisilleen tarjoamasta vertaistuesta verkkoalustalla toimivan käytäntöyhteisön kontekstissa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten eri tavoin vertaistuki ilmenee sosiaalisen median käytäntöyhteisössä?
2. Miten eri vertaistuen muodot jakautuvat käytäntöyhteisössä?

Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita virtuaalisessa ympäristössä tapahtuva ihmisten välinen vuorovaikutus, jota pyritään tarkastelemaan ikään kuin kulttuurin sisältä käsin (Kananen, 2014; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006a). Tavoitteena on saada laaja, yksityiskohtainen ja syvälinen kuvaus ja analyysi sosiaalisen ympäristön puitteissa ilmenevistä käytänteistä, tavoista ja ilmiöistä (Lanas, 2020) ja näin kartoittaa ja kuvailla tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti moniulotteisena kokonaisuutena (Paalumäki & Vähämäki, 2020; Hirsjärvi, 2009b).

5.2 Tutkimuksen konteksti

Tutkimuksen kohteena on 26.11.2014 perustettu Facebookissa toimiva Kuvista-ryhmä, jossa on 1.2.2022 6 289 jäsentä (Facebook, 2022b). Ryhmän on perustanut yksityishenkilö havaitsemansa tarpeen perusteella (Myllys, 6.5.2022), eli ryhmä on informaalisti muodostunut kollegiaalinen yhteisö. Jäsenmäärä onkin kasvanut viime vuosina voimakkaasti, sillä keväällä 2019 ryhmässä on ollut vasta noin neljä ja puoli tuhatta jäsentä (Stylus, 2019). Tämän tutkimuksen aineiston tarkasteluvälillä – noin viiden kuukauden aikana – jäsenmäärä on kasvanut 267 käyttäjällä.

Ryhmän tietoja-osiossa Kuvista-ryhmää kuvaillaan seuraavalla tavalla:

Ryhmän päämääränä on taidekasvatuskeskustelun käyminen kollegiaalisessa hengessä. Toivomme mielenkiintoisia keskusteluja kuvataide-oppiaineen olemuksesta, työtavoista ja opetussuunnitelman tavoitteista. Tavoitteena on nostaa kuvataidekasvatuksen tasoa kaikkialla yhteiskunnassamme, eri koulumuodoissa ja kulttuurin kentällä. (Kuvista-ryhmä, 1.2.2022, Facebook 2022b)

Ryhmä on informaalissa kontekstissa toimiva yhteisö, jonka kohderyhmää ovat luokanopettajat, kuvataideopettajat, taidekasvattajat, taiteilijat ja muut kuvataidekasvatuksesta kiinnostuneet yksityishenkilöt ja yhteisöt (Facebook, 2022b; Stylus, 2019). Yhteisön jäseniä yhdistäviä tekijöitä ovat työssä yksin toimiminen (Nevalainen & Nieminen, 2010), joka korostuu erityisesti kuvataiteen aineenopettajien kohdalla (Määttä, 2001). Ryhmän temaattiset lähtökohdat ovat kuvauksen ja kohderyhmän mukaisesti kuvataidekasvatuksessa (Facebook, 2022b), joskin ryhmää voidaan pitää myös yleisesti kuvataidekasvattajille suunnattuna käytäntöyhteisönä. Näin ollen ryhmän rajaaminen tiukasti temaattiseen tai yleiseen ei ole aivan yksiselitteistä.

Ryhmä on yksityisyysasetuksiltaan suljettu, eli se on kaikkien Facebook-käyttäjien löydettävissä, mutta jäseneksi pääseminen edellyttää ylläpitäjien hyväksynnän (Facebook, 2022b).

Maantieteellistä alueellista rajausta ryhmässä ei ole, mutta jaetut julkaisut ja keskustelunaloitukset ovat lähtökohtaisesti suomenkielisiä, jolloin kohderyhmää ovat luonnollisesti ennen kaikkea suomea käyttävät henkilöt. Helmikuussa 2022 ryhmän jäsenistä yli 6200 oli ilmoittanut sijainnikseen Suomen, eli muualla asuvia jäseniä on marginaalinen osuus, alle kaksi prosenttia (Facebook, 2022b). Lisäksi ryhmän tilastoista on nähtävissä, että huomattava osa ryhmän jäsenistä on ilmoittanut Facebookissa sijainnikseen Etelä-Suomen: helmikuussa 2022 eniten jäseniä on Helsingistä (1317), Tampereelta (330) ja Espoosta (312) (Facebook, 2022b). Tätä tilastoa kuitenkin vääristää se, ettei kaikkien käyttäjien sijainti ole tiedossa valittujen yksityisyysasetusten vuoksi, joten lukuja ei tule omaksua absoluuttisina faktoina vaan suuntaa antavina arvioina ryhmän maantieteellisistä painotuksista. Ryhmä on tavoittanut tutkimuksen tarkasteluvälillä vuorokauden aikana enimmillään 4150 jäsentä ja vähimmilläänkin jopa 476 jäsentä päivässä (Facebook, 2022b), joka kertoo osaltaan jäsenten sitoutuneisuudesta ryhmään ja sen toimintaan.

Ryhmän ylläpitäjät ovat yksityishenkilöitä, jotka toimivat vapaaehtoisesti ryhmän toiminnan mahdollistamiseksi (Myllys, 6.5.2022). Ylläpitäjät hyväksyvät jäseniksi lähtökohtaisesti kaikki liittymispyynnön lähettäneet käyttäjät, lukuun ottamatta ilmeisiä väärennettyjä tilejä (Myllys, 6.5.2022). Tarkasteltaessa ryhmän toimintalokia tutkimuksen tarkasteluvälillä voidaan havaita, että ylläpitäjät ovat ainoastaan hyväksyneet pyyntöjä liittyä ryhmään (Facebook, 2022b). Muuta toimintaa toimintaloki-sivulle ei ole kirjautunut: tarkasteluvälillä julkaisujen moderointitarvetta ei ole ollut, liittymispyyntöjä ei ole hylätty eikä ainuttakaan käyttäjää ole estetty ryhmästä (Facebook, 2022b). Tämä kertoo osaltaan ryhmän avoimesta ja positiivisesta ilmapiiristä. Kuvista-ryhmän ylläpitäjät ovat saaneet työstänsä vuonna 2018 Kuvataideopettajat KUVIS ry:n vuosittain ansiokkaalle taidekasvatusteolle myöntämän *Myötätuulta kuvataiteesta* -kunniakirjan (Stylus, 2019). Kunniakirja osoittaa ryhmän saaman arvostuksen myös laajemmin kuvataidekasvattajien ammattikunnan silmissä.

5.3 Aineistonkeruumenetelmä ja aineiston yleiskuvaus

Aineistonkeruu on tehty Facebookin virtuaalisessa ympäristössä verkkoetnografisin menetelmin. Koska tutkimuksen kohteena on ihmisten omaehtoinen toiminta valitussa ympäristössä, on metodiksi luontevaa valita havainnointi (Hirsjärvi, 2009a). Verkossa tapahtuvan takautu-

van havainnoinnin etu on se, että se ei vie aikaa samalla lailla kuin fyysisen ympäristön havainnointi ja aineisto on mahdollista kerätä erittäin systemaattisesti kokonaisuudessaan arvioitavaksi (Hirsjärvi, 2009d). Käytettävyyttä parantaa myös valmiiksi digitaalisessa muodossa oleva aineisto (Rantala, 2001), sillä siihen on aina mahdollista palata varsinaisen aineistonkeruun jälkeen.

Aineisto on kerätty tutkijan toimesta henkilökohtaisesti tarkkailemalla yhteisöä (Lanas, 2020). Etnografisen tutkimuksen edellytys on tutkijan osallisuus tutkittavaan kulttuuriin ja yhteisöön (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006a) ja sen voidaan nähdä toteutuvan tämän tutkimuksen kohdalla, sillä tutkija on itse ollut ryhmän jäsen 16.1.2020 alkaen. Tarkasteluvälillä tutkija on toiminut ryhmässä niin kuin muutoinkin toimisi: pääasiassa seuraten keskustelua, mutta toisinaan reagoiden julkaisuihin tykkäyksin tai kommentein. Tutkijan rooli on siis ennen kaikkea havainnoija ja keräilijä, joka taltioi yhteisön tapahtumia. Tämän lisäksi tutkija on saanut ryhmän ylläpito-oikeudet tutkimuksen toteuttamisen ajaksi. Ylläpitäjänä ryhmästä on saatavissa muun muassa kasvutietoja ja toimintaloki, jotka laajentavat ymmärrystä ryhmän toimintakulttuurista ja -kontekstista.

Aineistona toimivat ryhmän julkaisut liitteineen. Tämän tutkimuksen aineiston tarkasteluväli on yksi lukukausi, johon sisältyy 21 viikkoa eli noin viisi kuukautta. Aikaväli valikoitui lukukauden mittaiseksi siksi, että aineisto kattaisi kokonaisen lukukauden aikana tapahtuvat muutokset ryhmän toiminnassa ja siten aineistosta saataisiin esille mahdollisimman moninaisia keskustelualoituksia. Aineiston koko tasattiin kattamaan tasakuukausien sijaan tasan 21 viikkoa, jotta aineiston hallinta ja vertailu olisi mahdollista viikkokohtaisina kokonaisuuksina. Aineistosta päätettiin häivyttää kaikki aikatiedot ryhmän jäsenten tunnistettavuuden estämiseksi. Tutkimuksen kannalta olennaista ei ole tietää aineiston tarkkaa ajankohtaa, vaan keskiössä on yhden lukukauden aikana tapahtuva toiminta. Siksi aineistossa puhutaan viikoista 1–21 ja koko aineiston tarkasteluväliin viitataan lukukautena.

Tutkimusaineisto on tuotettu keräämällä Facebook-julkaisuja kuvataidekasvattajille suunnatusta Kuvista-ryhmästä. Lupa aineiston keräämiseen ja käyttöön on pyydetty ja saatu ryhmän ylläpitäjiltä. Aineistonkeruun aikaväliä on tarkennettu myöhemmin käydyissä keskusteluissa niin, että ylläpitäjät ovat olleet tietoisia tutkimuksen tavoitteista, kulusta ja laajuudesta. Aineiston julkaisut on kerätty Windows-järjestelmän kuvakaappaustyökalua käyttäen. Kuvaakaappauksia otettaessa on kiinnitetty erityistä huomiota siihen, että aineistosta näkyvät paitsi julkaisu kokonaisuudessaan, myös siihen kerääntyneiden kommenttien ja tykkäyksien määrät.

Otetut kuvakaappaukset on koottu systemaattisesti lajitellen kuukausikohtaisiin Word-tiedostoihin, joissa ne ovat julkaisujärjestyksessä ensimmäisestä viimeiseen.

Valitulla aikavälillä julkaisuja on kertynyt ryhmään 441 kappaletta. Julkaisujen muoto ja sisältö ovat Facebookin julkaisutoiminnon ulkoasuun ja liitemuotoihin sidottuja. Julkaisuissa on tyypillisesti ainakin lyhyt teksti, mutta toisinaan kirjoitukset ovat hyvinkin mittavan pituisia. Aineiston pisin julkaisussa oleva teksti on merkkimäärältään 5 756 merkkiä. Toisinaan julkaisussa on jaettu ainoastaan jonkin aineisto ilman saatetekstiä, jolloin julkaisun merkkimäärä on nolla. Julkaisuissa jaetut aineistot ovat tyypillisesti kuvia, videoita, linkkejä tai muita sähköisiä tiedostoja.

5.4 Aineiston analyysi

Analyysin toteuttamisessa on sovellettu aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä, jonka vaiheita ovat analyysiyksikön valinta (julkaisut), aineistoon tutustuminen, aineiston pelkistäminen eli redusointi, kategorisointi ja teemoittelu sekä aineiston tulkinta (Puusa, 2020). Analyysin keskiössä on aineisto, joka tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tunnistetut luokat muodostetaan aineistossa käytettyjen ilmausten avulla (Juuti & Puusa, 2020). Tavoitteena on tiivistää ja yleismitallistaa aineistoa tunnistamalla siitä laadullisesti toisistaan eroavia kategorioita, jotta saataisiin käyttöön ainoastaan tutkimuksen kannalta relevantti informaatio ja käytettävyydeltään korkealaatuinen kokonaisuus (Puusa, 2020; Rantala, 2001). Redusoinnin jälkeen aineistoa on käsitelty koodaamalla aineistoa teemoittelun avulla luotuihin kategorioihin, joiden avulla pyritään löytämään aineistosta erilaisia säännönmukaisuuksia ja toistuvia elementtejä (Rantala, 2001; Hirsjärvi, 2009b). Näin voidaan saada syvempää ymmärrystä jäsenten toiminnan lähtökohdista ja ryhmän sosiaalisesta todellisuudesta.

Seuraavissa kappaleissa kuvataan aineistolle tehdyn analyysin neljä vaihetta: redusointi, koodaus eri kategorioihin ja tyyppeihin sekä aineiston jatkoanalyysi. Vaikka vaiheet on esitetty kronologisessa järjestyksessä, ovat ne toteutuneet analyysin edetessä osittain samanaikaisina prosesseina, joka on tyypillistä sisällönanalyysin toteuttamiselle (Puusa, 2020). Analyysi on tehty lähtökohtaisesti aineistolähtöisesti eli induktiivisesti, eli analyysiyksiköiden muodostaminen on tapahtunut aineiston ehdoilla ja tehtyjen tulkintojen pohjalla ovat aineistosta tunnistetut ilmiöt (Puusa, 2020; Juuti & Puusa, 2020). Ainoastaan jatkoanalyysissä on otettu mukaan teoreettinen lähtökohta analyysin tueksi, joka laajentaa menetelmää tältä osin deduktiiviseksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006b).

5.4.1 Vaihe 1: Aineiston redusointi ja alustava teemoittelu

Aineiston analyysi aloitettiin purkamalla kuvakaappausten tiedot Microsoft Excel-ohjelmaan kuukausikohtaisiin tiedostoihin. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa ohjelmaan taulukoitiin julkaisupäivä, julkaisun sisältö redusoituna ja tiedot julkaisun tykkäys- ja kommenttimääristä. Lisäksi aineiston analyysi aloitettiin omaan sarakkeeseensa alustavan teemoittelun keinoin koodaamalla aineistoa kategorioihin. Aineiston laajuuden ja moninaisuuden vuoksi teemoittelun kategorioiden kriteereitä oli haastavaa tarkoin määritellä työtä aloittaessa. Siksi analyysin ensimmäisessä vaiheessa keskityttiin antamaan julkaisuille aineistolähtöisesti mahdollisimman hyvin niiden sisältöä kuvaava alustava teema ja teemaa tarkentava aihe silloin kun se oli selkeästi tunnistettavissa. Esimerkkejä aineistosta ensimmäisen analyysivaiheen jälkeen on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Esimerkkejä aineistosta ensimmäisen analyysivaiheen jälkeen. Taulukosta on poistettu päivämääräsarake.

Teema	Aihe	Redusoitu julkaisu	Tykkäykset	Kommentit
Työpaikka	Etsitään sijaista	<i>Etsitään sijaista muutamiksi päiviksi lukioon ja yläasteelle</i>	1	1
Kysymys	Välineet/ materiaalit	<i>Pyydetään suosituksia koulukäyttöön soveltuvista tuseista ja papereista</i>	0	3
Vinkki	Opetusmateriaali	<i>Jaettu musiikkivideo, jonka pohjalta voisi lähteä pohtimaan monia eri yhteiskunnallisia ja taiteellisia ilmiöitä</i>	33	6
Pyyntö	-	<i>Pyydetään vinkkejä parhaista virtuaalimuseoista, verkkonäyttelyistä, ym.</i>	12	15
-	Oppilaiden työt	<i>Jaettu kuvia oppilaiden tekemistä asetelma-maalauksista</i>	181	10
-	Arviointi	<i>Pyydetään jakamaan ajatuksia ja materiaaleja liittyen kuvataiteen päättöarvioinnin kriteereihin</i>	2	2
Vinkki	Inspiraatio	<i>Jaettu taiteilijan julkaisu valomaalauksista, opettaja aikoo käyttää julkaisua inspiraationa omassa opetuksessaan</i>	43	1

Analyysiprosessin edetessä teemoiksi vakiintui neljä eri kategoriaa: *työpaikka*, *vinkki*, *kysymys* ja *pyyntö*. Lisäksi teemaa täydennettiin usein aihenumikkeillä tai täsmennyksillä, kuten ”etsitään sijaista”, ”inspiraatio” tai ”opetusmateriaali”. Esimerkiksi kaikki avoimiin työpaik-

koihin ja sijaisuuksiin liittyvät julkaisut merkittiin *työpaikka* -teemanimikkeellä, johon lisättiin aihetieto tarjolla olevan työpaikan tyypistä. Useat julkaisut olivat kuitenkin niin monitulkintaisia, ettei niihin ollut luontevaa merkitä mitään tunnisteita vielä aineiston ensimmäisessä käsittelyssä. Silloin kun julkaisun aiheen ja tarkoituksen nimeäminen ei ollut yksiselitteistä, jätettiin julkaisun teema- ja/tai aihesarakkeet tyhjiksi.

Aineiston purkamisen ja teemoittelun jälkeen Excel-tiedostot käytiin uudelleen systemaattisesti läpi rinnakkain alkuperäisen aineiston kanssa. Tässä vaiheessa tarkistettiin tehdyt redusoinnit sisältöjen oikeellisuuden näkökulmasta, tykkäys- ja kommenttimäärien kirjauksien oikeellisuus sekä alustavan teemoittelun kategorioiden ja aiheiden sopivuus. Vaihe oli osa aineiston analyysin luotettavuustarkastelua ja sen avulla aineistosta pystyttiin tarkistamaan ja korjaamaan inhimillisten virheiden vaikutusta työn tuloksiin. Tämän prosessin avulla saatiin tuotettua raaka-aineistosta redusoitu, sellaisenaan jatkoanalyysin mahdollistava aineisto, josta ilmenevät jokaisen julkaisun perustiedot, mutta josta yksittäiset julkaisut ja henkilöt eivät ole enää suoraan tunnistettavissa.

5.4.2 Vaihe 2: Aineiston koodaus sisältökategorioihin

Ensimmäisen vaiheen analyysin pohjalta tehty teemoittelu oli niin karkea ja satunnainen, ettei sen pohjalta ollut mahdollista tehdä uskottavia johtopäätöksiä. Tämän vuoksi aineiston koodausta jatkettiin edelleen aiempaa systemaattisemmin. Alustavan teemoittelun sarake kuitenkin säilytettiin aineistossa ja sitä täydennettiin soveltuvin osin.

Ennen koodauksen aloittamista pyrittiin alustavan teemoittelun ja lisättyjen aiheiden joukosta tunnistamaan aineistossa toistuvia elementtejä, joiden pohjalta voitaisiin muodostaa koodauksen sisältökategoriat. Olemassa olevista nimikkeistä ainoastaan *työpaikka* jäi sellaisenaan kategoriaksi. Muut ensimmäisen teemoittelun kategorioista korvattiin täsmällisemmällä ilmauksella, joista useat poimittiin aihesarakkeen kuvailevista ilmauksista. Aineiston koodausta sisältökategorioihin alettiin luoda aihesarakkeeseen ja sen tarkentaville tiedoille luotiin uusi sarake, jonne voitiin tarvittaessa lisätä kategorioita täydentäviä tietoja. Esimerkkejä aineistosta toisen analyysivaiheen jälkeen on nähtävissä alla olevassa taulukossa 2.

Koodauksen edetessä kategorioita hiottiin useita kertoja ja aineistosta tehtiin useita läpilukuja nimikkeiden täsmentämiseksi ja luokittelun johdonmukaisuuden varmistamiseksi. Muutamien julkaisujen kohdalla määrittäviä sisältökategorioita olisi voitu kirjata useita, esimerkiksi jaet-

taessa opetukseen sopivia näyttelyvinkkejä, jolloin nimike voisi olla sekä *opetusmateriaali* että *näyttely*, tai *opetuksen sisältö* -kategorian julkaisujen kohdalla, joista useissa puhutaan niin aiheista, tekniikasta kuin konkreettisista materiaaleistakin. Tällöin julkaisusta pyrittiin tunnistamaan sen dominoiva ominaisuus ja valitsemaan julkaisulle analyysin pohjalta sopiva kategoria. Tosinaan tehtiin myös linjaus oman kategorian luomisesta tai säilyttämisestä, kuten *näyttely* -sisältökategorian kohdalla, joka päädyttiin säilyttämään omanaan sen sijaan että julkaisut olisi edelleen koodattu muihin, kenties suurempiin sisältökategorioihin. Pääasiassa julkaisun sisällöstä oli kuitenkin yksiselitteisesti tunnistettavissa julkaisua kuvaava kategoria, jonka pohjalta koodaus oli luontevaa tehdä.

Taulukko 2. Esimerkki aineistosta toisen analyysivaiheen jälkeen. Taulukosta on poistettu päivämäärä-, tykkäys- ja kommenttisarakeet.

Teema	Aihe	Tarkennus	Redusoitu julkaisu
Työpaikka	Työpaikka	Lyhyt sijaisuus	<i>Etsitään sijaista muutamiksi päiviksi lukioon ja yläasteelle</i>
Kysymys	Välineet/ materiaalit	Tussit	<i>Pyydetään suosituksia koulukäyttöön soveltuvista tusseista ja papereista</i>
Vinkki	Opetusmateriaali	Keskustelun herättäjä	<i>Jaettu musiikkivideo, jonka pohjalta voisi lähteä pohtimaan monia eri yhteiskunnallisia ja taiteellisia ilmiöitä</i>
Pyyntö	Opetusmateriaali	Virtuaalimuseot	<i>Pyydetään vinkkejä parhaista virtuaalimuseoista, verkkonäyttelyistä, ym.</i>
-	Oppilaiden työt	-	<i>Jaettu kuvia oppilaiden tekemistä asetelma- maalauksista</i>
Pyyntö	Opetussuunnitelma	Arviointi	<i>Pyydetään jakamaan ajatuksia ja materiaaleja liittyen kuvataiteen päättöarvioinnin kriteereihin</i>
Vinkki	Opetusmateriaali	Inspiraatio	<i>Jaettu taiteilijan julkaisu valomaalauksista, opettaja aikoo käyttää julkaisua inspiraationa omassa opetuksessaan</i>

Koodauksen valmistuttua aineistosta pystyttiin tunnistamaan yhteensä 18 sisältökategoriaa. Näistä kategorioista neljässä oli vähemmän kuin viisi julkaisua, eli kunkin esiintyvyys aineistossa oli alle yksi prosentti. Näin ollen kyseessä olevien neljän kategorioiden merkitys kokonaisaineistossa oli hyvin vähäinen ja niille päätettiin luoda yhteinen yläkategoria *muut julkai-*

sut, jonka koko oli aineistot yhdistävän koodauksen jälkeen 10 julkaisua. Näin tunnistettujen sisältökategorioiden kokonaismääräksi vakiintui 15 kategoriaa.

5.4.3 Vaihe 3: Aineiston tyypittely

Koodattaessa aineistoa sisältökategorioihin alkoi aineistosta ilmetä kahdentyyppisiä julkaisuja: pyyntöjä saada apua johonkin julkaisijan havaitsemaan käytännön ongelmaan ja omaehtoista ja -aloitteista resurssien jakamista, eli esimerkiksi tiedon, ideoiden, materiaalien tai tulevien koulutusten jakamista. Tämä tyypittely vaikutti kuvaavan ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksellisten lähtökohtien ja tavoitteiden vaihtelua, joten tyypittely otettiin käyttöön omassa sarakkeessaan. Sarakkeessa julkaisun vuorovaikutuksen lähtökohdat merkittiin tunnistettujen *pyyntö* tai *jako*. Esimerkit analyysin kolmannen vaiheen vaikutuksesta aineistoon on esitetty alla olevassa taulukossa 3.

Taulukko 3. Esimerkkejä aineistosta kolmannen analyysivaiheen jälkeen. Taulukosta on poistettu päivämäärä-, tykkäys- ja kommenttisarakeet sekä teemasarake.

Tyypittely	Aihe	Tarkennus	Redusoitu julkaisu
Pyyntö	Työpaikka	Lyhyt sijaisuus	<i>Etsitään sijaista muutamiksi päiviksi lukioon ja yläasteelle</i>
Pyyntö	Välineet/ materiaalit	Tussit	<i>Pyydetään suosituksia koulukäyttöön soveltuvista tusseista ja papereista</i>
Jako	Opetusmateriaali	Keskustelun herättäjä	<i>Jaettu musiikkivideo, jonka pohjalta voisi lähteä pohtimaan monia eri yhteiskunnallisia ja taiteellisia ilmiöitä</i>
Pyyntö	Opetusmateriaali	Virtuaalimuseot	<i>Pyydetään vinkkejä parhaista virtuaalimuseoista, verkkonäyttelyistä, ym.</i>
Jako	Oppilaiden työt	-	<i>Jaettu kuvia oppilaiden tekemistä asetelmamaalauksista</i>
Pyyntö	Opetussuunnitelma	Arviointi	<i>Pyydetään jakamaan ajatuksia ja materiaaleja liittyen kuvataiteen päättöarvioinnin kriteereihin</i>
Jako	Opetusmateriaali	Inspiraatio	<i>Jaettu taiteilijan julkaisu valomaalauksista, opettaja aikoo käyttää julkaisua inspiraationa omassa opetuksessaan</i>

Tyypillisesti julkaisun vuorovaikutuksellinen lähtökohta oli julkaisuista selkeästi havaittavissa. Esimerkiksi *työpaikka*-sisältökategorioiden kohdalla julkaisut olivat tyypillisesti sijaista

etsivien opettajien aloituksia, joka tulkittiin olevan avunpyyntö löytää sijainen ja tyypiteltiin siksi *pyyntö*-nimikkeellä. Muista kategorioista esimerkiksi *opetusmateriaali*-sisältökategoriassa oli puolestaan vaihtelevasti sekä *pyyntö*-nimikkeellä merkittyjä julkaisuja, joissa pyydetään esimerkiksi jakamaan omia kokemuksia tai vinkkejä sopivista materiaaleista, että *jako*-nimikkeellä merkittyjä julkaisuja, joissa on jaettu erilaisia materiaaleja muiden ryhmäläisten käytettäväksi.

5.4.4 Aineiston jatkoanalyysi

Kun aineiston koodaus oli saatu päätökseen, yhdistettiin kuukausikohtaiset tiedostot yhdeksi Excel-tiedostoksi, jolloin saatiin tuotettua koko tarkasteluvälin julkaisut kattava taulukkomuotoinen aineisto. Lisäksi luotiin kaksi muuta Excel-tiedostoa, joista toisen välilehdille on eroteltu julkaisut sisältökategorioittain ja toisen viikoittain. Näin aineistoa on ollut mahdollista järjestää erilaisten kriteerien mukaan ja poimia aineistosta kullekin muuttujalle ominaista informaatiota, jonka pohjalta on päästy kokoamaan tutkimuksen tuloksia.

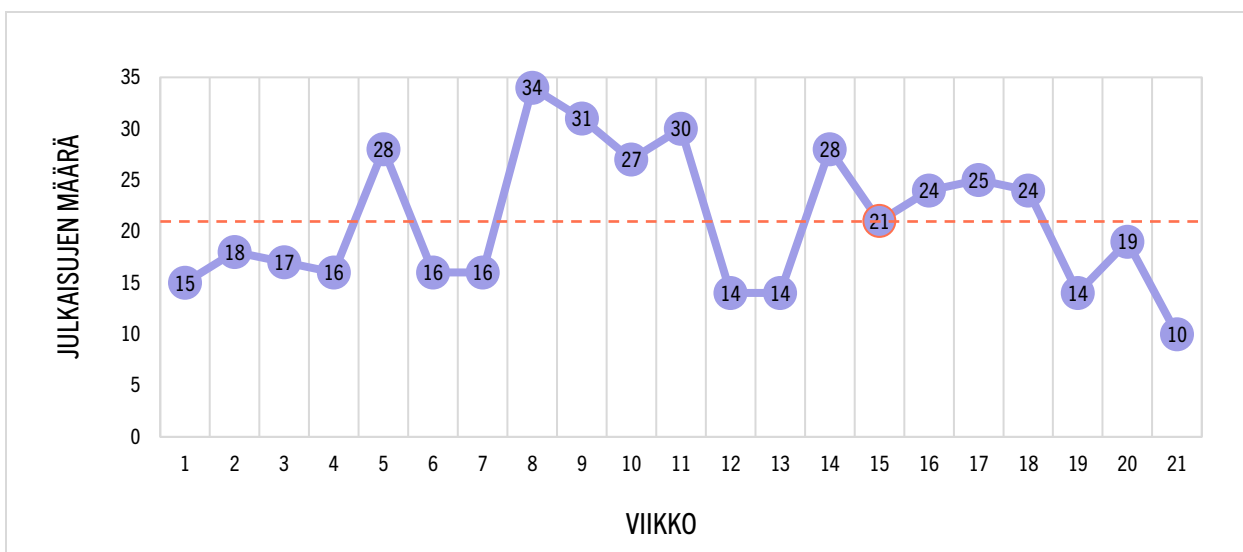
Tällaisen lajittelevan analyysin lisäksi tunnistettuja sisältökategorioita analysoitiin sellaiseen vielä kahdella tavalla. Ensinnäkin sisältökategoriat pyrittiin luokittelemaan edelleen soveltuvien osin laajempiin yläkategorioihin. Lisäksi tuloksia muodostettaessa päätettiin aineiston analysointia jatkaa edelleen teorialähtöisesti saatujen tulosten vahvistamiseksi, jolloin analyysi sai deduktiivisen sisällönanalyysin piirteitä. Sisältökategorioita luokiteltiin teoreettisessa viitekehyksessä esitellyn Housen (1981) sosiaalisen tuen teorian puitteissa vertaistuen eri ulottuvuuksien tunnistamiseksi.

6 Tulokset

Tässä luvussa syvennyttään tarkastelemaan aineistosta analyysin pohjalta tunnistettuja tuloksia. Tulosten tarkastelu aloitetaan ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen määrittelystä ja sen jakautumisesta aineiston tarkasteluvälillä. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan aineistosta tunnistettujen sisältökategorioiden ilmenemistä ja jakautumista aineistossa, jolloin syvennetään tietoa vuorovaikutuksen aiheista, ilmenemisestä ja jakautumisesta. Kolmas alaluku keskittyy julkaisujen vuorovaikutuksellisten lähtökohtien tarkasteluun ja jakautumiseen. Lopuksi aineistoa tarkastellaan vertaistuen teoreettisten ulottuvuuksien kontekstissa.

6.1 Vuorovaikutus ryhmässä

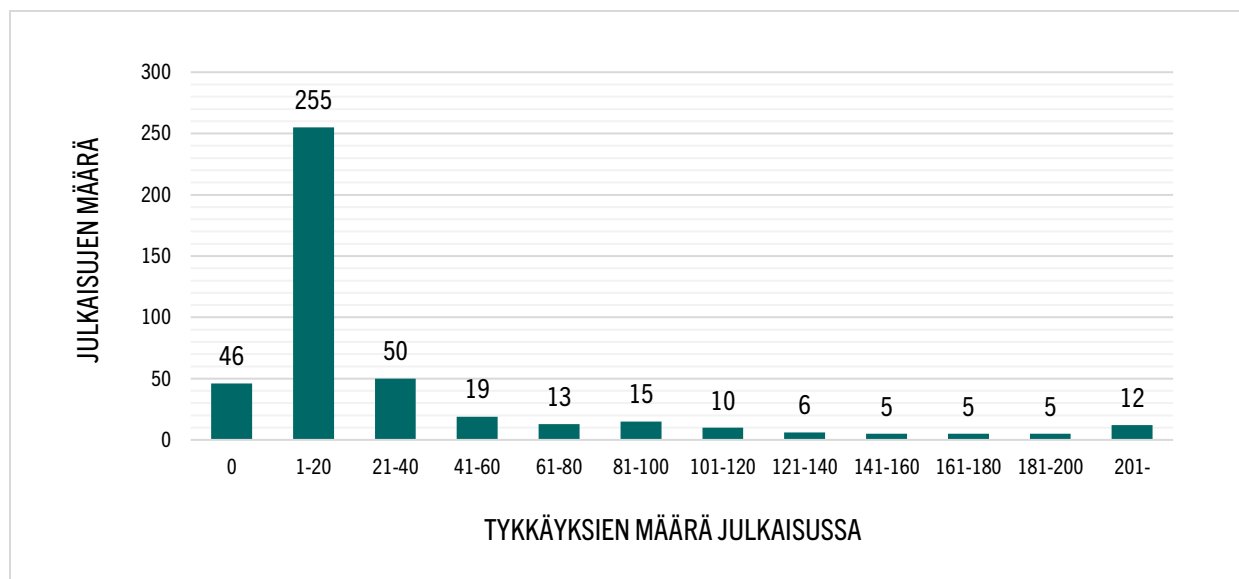
Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vertaistuen toteutumista tematiikaltaan kuvataiteen opettamiseen fokuoituneessa ryhmässä. Keskeisin ryhmässä tapahtuva vuorovaikutuksen muoto ovat julkaisut, joiden ympärillä muu vuorovaikutuksellinen toiminta tapahtuu. Näin ollen julkaisut ovat keskeisessä osassa myös ryhmässä tapahtuvan vertaistuen näkökulmasta. Tutkimusaineiston laajuus oli yhteensä 441 julkaisua, jotka oli jaettu ryhmään yhteensä 21 viikon aikana. Laskettaessa viikkokohtainen keskiarvo julkaisujen määrästä, saadaan tulokseksi 21 julkaisua viikossa. Todellisuudessa julkaisumäärät vaihtelevat viikoittain 10 ja 34 julkaisun välillä, kuten alla olevasta kuviosta 1 voidaan havaita. Ainoastaan viikolla 15 on havaittavissa laskennallisen keskiarvon mukainen julkaisumäärä.



Kuvio 1. Aineiston julkaisujen jakautuminen viikoille aineiston tarkasteluvälillä. Teoreettinen viikoittainen julkaisumäärien (julkaisumäärien keskiarvo) on merkitty kuvioon punaisella.

Tarkasteltaessa julkaisujen jakautumista viikoille aineiston tarkasteluvälillä voidaan havaita julkaisumäärien hieman kasvavan lukukauden edetessä. Kuviosta 1 voidaan havaita etenkin lukukauden alussa julkaisumäärien olevan keskiarvoa vähäisempiä, lukuun ottamatta poikkeusta viikolla viisi, jonka aikana on tehty yhteensä 28 julkaisua. Viikoilla 8–11 määrät ovat selkeästi koholla ja viikoilla 12–13 julkaisujen määrä puolestaan puolittuu aiempiin viikkoihin nähden. Viikosta 14 eteenpäin julkaisujen määrä kuitenkin kasvaa jälleen keskiarvoa suuremmaksi usean viikon ajaksi, kunnes laskee jälleen lukukauden loppuvaiheella. Julkaisumäärien vaihtelua selittävät ainakin lukukauden opetuksettomat jaksot (syys-/talviloma), opettajien kuormituksen ja työtehtävien vaihtelu lukukauden aikana ja mahdollisesti joissain kouluissa käytössä olevat jaksojärjestelmät, joiden mukaan opetus- ja suunnittelutoiminta luonnollisesti rytmittyy.

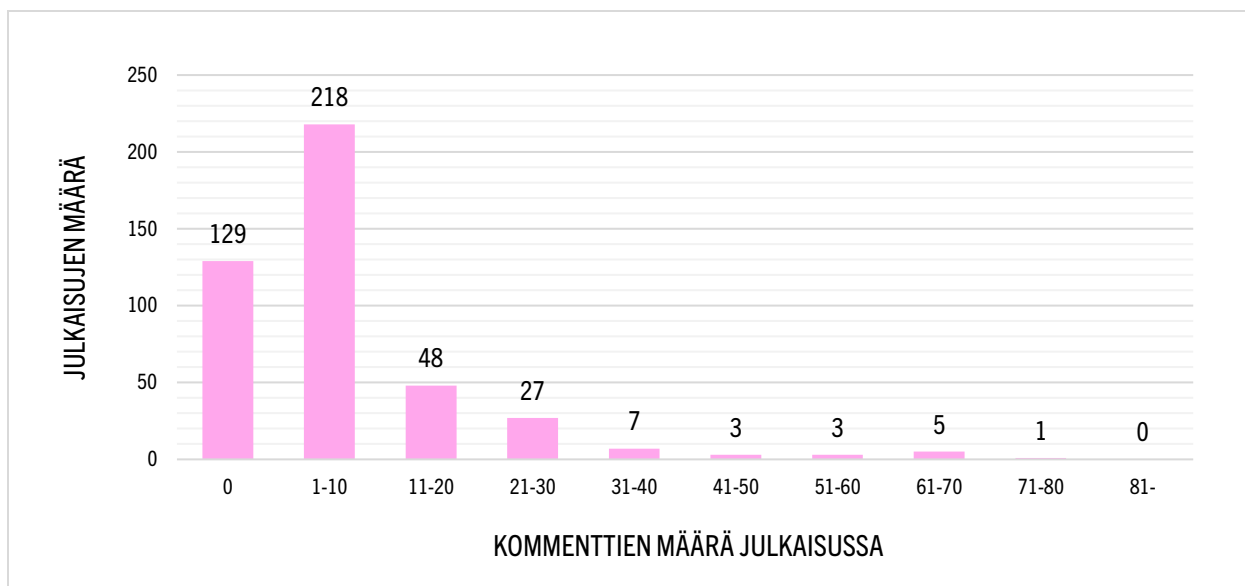
Julkaisujen ohella tärkeä osa ryhmässä tapahtuvaa vuorovaikutusta ovat julkaisuihin jätetyt tykkäykset ja kommentit, jotka tekevät kommunikaatiosta vastavuoroista. Tykkäysten voidaan ajatella olevan julkaisun nähneen ryhmän jäsenen yksipuolinen, tyypillisesti positiivinen reaktio julkaisuun. Kommentit ovat puolestaan vuorovaikutuksellista keskustelua julkaisun yhteydessä. Tarkasteluvälillä julkaisuihin on kertynyt yhteensä 14 559 tykkäystä. Laskettaessa keskiarvo julkaisukohtaisesta tykkäysmäärästä, olisi teoreettinen tykkäysmäärä noin 33 jokaista aineiston julkaisua kohden. Todellisuudessa julkaisukohtainen tykkäysmäärä vaihtelee nollan ja 748 tykkäyksen välillä. Kuviossa 2 on esitetty julkaisukohtaisten tykkäysmäärien vaihtelu aineistossa 20 tykkäyksen osa-aineistoina lukuun ottamatta aineistoluokkia 0 ja 201-.



Kuvio 2. Julkaisukohtaisten tykkäysmäärien vaihtelu aineiston tarkasteluvälillä.

Kuviosta 2 voidaan havaita, että tyypillisesti kuhunkin julkaisuun on jätetty 0–40 tykkäystä ja tälle välille sijoittuvia julkaisuja on yhteensä 351 kappaletta, eli lähes 80 prosenttia koko aineistosta. Enemmän kuin 40 tykkäystä on yhteensä 90 julkaisussa, joka on noin 20 prosenttia kaikista julkaisuista. Näin ollen voidaan todeta, että tykkäysmäärä julkaisua kohden tyypillisesti 0–40 tykkäystä, yleisimmin jotain 1–20 tykkäyksen väliltä.

Tarkasteltaessa aineiston kommenttimääriä voidaan todeta, että tarkasteluvälillä julkaisuihin on jätetty yhteensä 3 295 kommenttia. Laskettaessa keskiarvo julkaisukohtaiselle kommenttimäärälle olisi teoreettinen kommenttimäärä noin 7 kommenttia jokaista aineiston julkaisua kohden, mutta todellisuudessa julkaisukohtainen kommenttimäärä vaihtelee nollan ja 74 kommentin välillä. Kuviossa 3 on esitetty julkaisukohtaisten kommenttimäärien vaihtelu aineistossa 10 kommentin osa-aineistoina lukuun ottamatta aineistoluokkia 0 ja 81 tai enemmän.



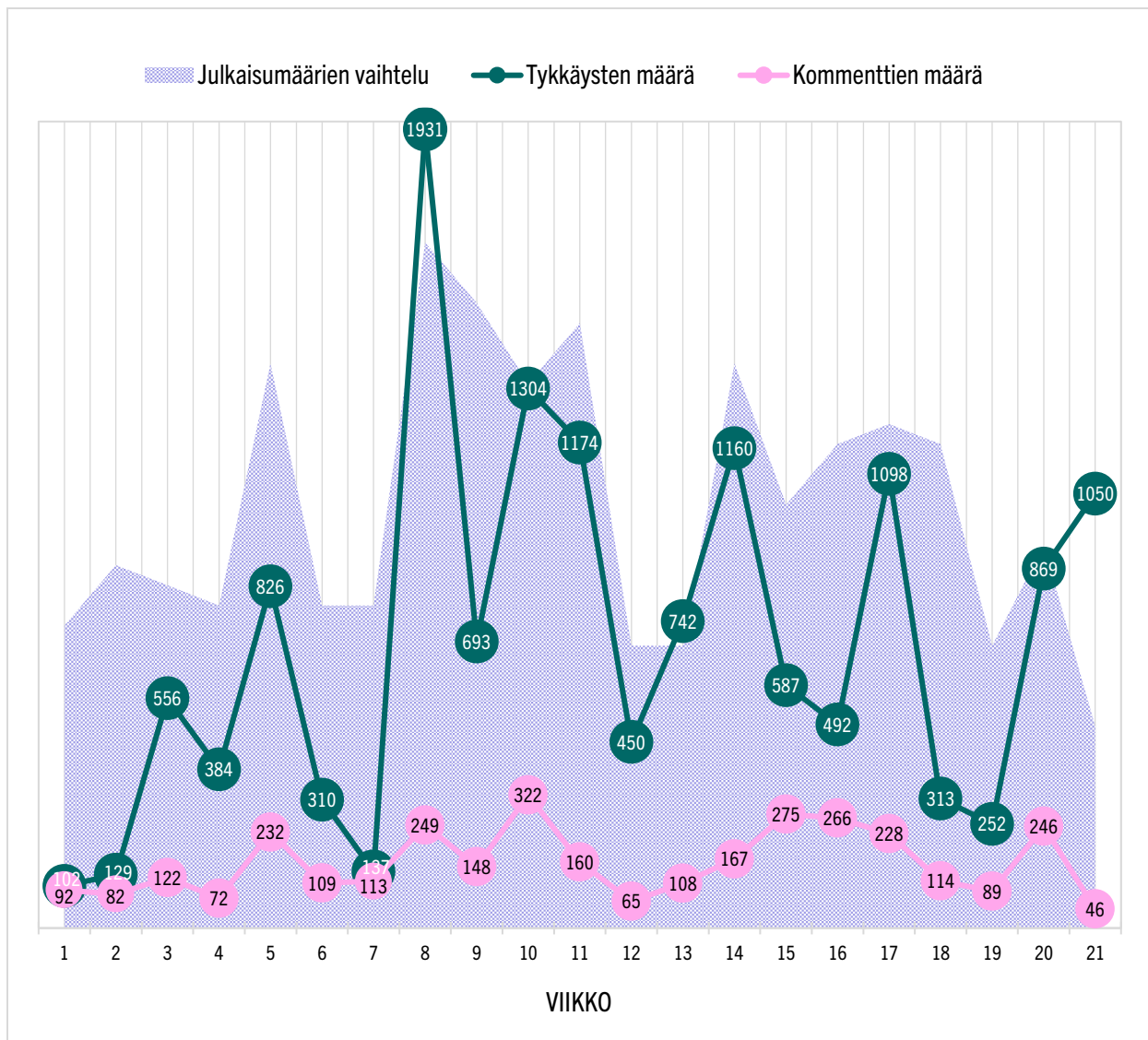
Kuvio 3. Julkaisukohtaisten kommenttimäärien vaihtelu aineiston tarkasteluvälillä.

Kuviosta 3 voidaan havaita, että tyypillisesti kuhunkin julkaisuun on jätetty 0–20 kommenttia ja tälle välille sijoittuvia julkaisuja on yhteensä 395 kappaletta, joka on lähes 90 prosenttia kaikista julkaisuista. Enemmän kuin 20 kommenttia on yhteensä 46 julkaisussa, joka on noin 11 prosenttia kaikista julkaisuista. Tämän perusteella voidaan todeta, että tyypillisesti julkaisussa on 0–20 kommenttia ja yleisimmin kommenttimäärä on jotain 0–10 kommentin väliltä.

6.1.1 Vuorovaikutuksen jakautuminen ajallisesti

Ryhmässä tapahtuvalla vuorovaikutuksella on kolme ilmenemismuotoa: julkaisut sekä julkaisuihin jätetyt tykkäykset ja kommentit. Kuviossa 4 on esitetty tykkäysten ja kommenttien jakautuminen aineiston tarkasteluvälin viikoille. Lisäksi julkaisumäärien viikoittainen vaihtelu on sijoitettu toissijaiselle akselille aluekaavioon. Tällainen ratkaisu tehtiin sen vuoksi, että ajallinen julkaisumäärien vaihtelu, jonka arvot vaihtelevat välillä 10–34, ei olisi havaittavissa, jos se olisi sijoitettuna samalle akselille kuin tykkäys- ja kommenttimäärien vaihtelu, joiden arvot vaihtelevat 46–1 931 välillä. Näin ollen julkaisumäärien vaihtelua kuvaavaan aluekaavioon tulee suhtautua ainoastaan taulukkoa täydentävänä elementtinä, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisen tarkastelun aineiston puitteissa. Julkaisumäärien täsmällinen vaihtelu on luettavissa kuviosta 1.

Ennen kuvion 5 analysointia huomautettakoon myöskin, että tarkasteltaessa tykkäys- ja kommenttimäärien jakautumista ajallisesti on syytä tiedostaa, että ne sijoittuvat tässä aineistossa aina tarkasteltavan julkaisun julkaisupäivälle. Todellisuudessa tykkäykset ja kommentit kertyvät julkaisuihin todennäköisesti useiden päivien, jopa viikkojen kuluessa. Näin ollen tykkäys- ja kommenttimääristä puhuttaessa ei puhuta siitä, milloin tykkäyksiä ja kommentteja on jätetty ryhmässä eniten, vaan milloin julkaistut julkaisut ovat herättäneet ryhmän jäsenissä eniten näkyviä reaktioita.



Kuvio 4. Aineiston julkaisuihin jätettyjen tykkäyksiä ja kommenttien jakautuminen aineiston viikkojen välillä. Viivadiagrammin ohella esitettyssä aluekaaviossa on toissijaiselle akselille sijoitettuna julkaisumäärien vaihtelu aineiston tarkasteluvälillä.

Vertailtaessa julkaisumäärien ja muun vuorovaikutuksen vaihtelua kuviosta 4 voidaan havaita, että etenkin tykkäysmäärien vaihtelu noudattelee monilta osin julkaisujen määrien vaihtelua. Viikko 8 erottuu aineistosta suurimmalla julkaisumäärällä (34) ja suurimmalla kyseisiin julkaisuihin jätettyjen tykkäysten määrällä (1 931), eikä viikon kommenttimääräkään jää vähäiseksi (249). Julkaisujen huomattava määrä voi osaltaan selittää tykkäysten suurta määrää, ainakin osittain. Muita vastaavanlaisia, kaikissa kolmessa muuttujassa havaittavissa olevia kasvupiikkejä on havaittavissa viikoilla 5 ja 20. Kaikkein vähiten tykkäyksiä on jätetty viikoilla 1, 2 ja 7 tehtyihin julkaisuihin, joiden tykkäysmäärät vaihtelevat 102 ja 137 tykkäyksen

välillä. Näillä viikoilla kommenttimäärät ovat koko aineiston kontekstissa vähäisiä, mutta suhteessa tykkäysten ja julkaisujen määrään varsin runsaita.

Eniten kommentteja (322) on jätetty viikolla 10 julkaistuihin julkaisuihin, joka tarkoittaisi jopa 12 kommenttia julkaisua kohden, eli lähes kaksinkertaista määrää julkaisukohtaisen kommenttimäärän laskennalliseen keskiarvoon verrattuna. Todellisuudessa näin ei tietenkään ole, vaan kommenttimäärä vaihtelee julkaisukohtaisesti. Samalla viikolla myös tykkäysmäärä on tarkasteluvälin toiseksi suurin (1 304), mutta julkaisujen määrässä on sen sijaan havaittavissa lievä notkahdus ympärysviikkoihin verrattuna. Näin ollen voidaan todeta, että viikolla 10 jaettujen 27 julkaisun ympärillä on esiintynyt huomattava määrä vuorovaikutusta.

Aineistossa kiinnostava yksityiskohta on viikko 21, jossa on julkaisujen vähäisestä määrästä (10) huolimatta huomattava määrä tykkäyksiä (1 050) ja samaan aikaan koko aineiston pienin kommenttimäärä (46). Tätä voinee selittää ainakin osittain viikon sijoittuminen lukukauden loppuun. Toisaalta tykkäysmäärien runsaampi ilmeneminen aineistossa ei ole sinänsä yllättävää, kun verrataan tykkäysten ja kommenttien kokonaismääriä aineistossa, joiden välinen erotus on 11 265. Tästä johtuen tykkäysten määrä julkaisuissa onkin kauttaaltaan suurempi, kuin kommenttien määrä.

6.2 Julkaisujen sisällöllinen vaihtelu

Tutkimuksessa yksi keskeinen kiinnostuksen kohde oli selvittää mistä ryhmässä puhutaan, eli mihin aiheisiin käyttäjät kaipaavat tukea ja palautetta vertaisryhmältään ja mitkä aiheet herättävät keskustelua kuvataidekasvatuksen ammattilaisten keskuudessa. Julkaisujen joukossa oli mitä moninaisimpia aloituksia ja aineiston analyysissä pyrittiin tunnistamaan julkaisujen joukosta säännönmukaisuuksia koodaamalla aineistoa sisällönanalyysin keinoin sisältökategorioihin. Näitä kategorioita tunnistettiin aineistosta yhteensä kahdeksantoista.

Tunnistetuista kategorioista neljässä oli alle viisi julkaisua, eli kukin kattoi alle yhden prosentin aineiston julkaisuista. Nämä vähäisen esiintyvyyden sisältökategoriat olivat *henkilökohmainen*, jossa aiheena oli jokin henkilökohtaiseen elämään liittyvä aihe, *kuvataideharrastus*, jossa mainostettiin jotain oppilaille suunnattua kuvataidetoimintaa, *huumori*, jossa oli jokin ammattiin liittyvä humoristinen aloitus ja *ei nähtävillä*, jossa julkaisun sisältö ei ollut tuntemattomasta syystä enää nähtävillä. Näitä julkaisuja ei ollut luontevaa liittää yhteenkään olemassa olevista kategorioista, joten julkaisuille luotiin oma kategoria, *muut julkaisut*, jolloin sisältökategorioiden kokonaismääräksi vakiintui viisitoista. Alla olevassa taulukossa 4 on esitettyä tunnistetut 15 sisältökategoriaa, tieto kunkin esiintyvyydestä aineistossa ja kuvaus niiden sisällöstä.

Taulukko 4. Aineistosta tunnistetut sisältökategoriat, niiden kuvaukset, esimerkkiaiheet ja esiintyvyys aineistossa.

Kategoria	Esiintyvyys		Kuvaus
	(n)	(%)	
Jatko-opinnot	5	1 %	<i>Julkaisut liittyen oppilaiden jatko-opiskelumahdollisuuksiin.</i> <i>Esimerkiksi keskustelua lukiodiplomin arvottamisesta yhteishaussa ja taidealojen korkeakoulututkinnoista.</i>
Keskustelunaloitus	24	5 %	<i>Julkaisut liittyen yhteiskunnallisiin ilmiöihin, taiteeseen ja taiteilijuuteen sekä kuvataiteen oppiaineen luonteeseen ja arvostukseen.</i> <i>Esimerkiksi kysymys siitä kuka on taiteilija, turhautuneen opettajan pyyntö saada vertaistukea ja palautepyyntö teemaviikon materiaalista.</i>
Koulutus	34	8 %	<i>Julkaisut liittyen opettajien jatko-opiskelumahdollisuuksiin ja kuvataidekasvattajille suunnattuihin koulutuksiin.</i> <i>Esimerkiksi jaettu tietoa erilaisista lyhytkursseista, webinaareista ja työpajoista ja pyydetty toiveita tulevien kurssien aiheista.</i>

Taulukko 4. Aineistosta tunnistetut sisältökategoriat, niiden kuvaukset, esimerkkiaiheet ja esiintyvyys aineistossa.

Kategoria	Esiintyvyys		Kuvaus
	(n)	(%)	
Näyttely	12	3 %	<i>Julkaisut liittyen ajankohtaisiin taidenäyttelyihin ja taidenäyttelyhakuihin.</i> <i>Esimerkiksi jaettu tieto museon uudesta näyttelystä tai tieto teoshausta nuorten taiteilijoiden näyttelyyn.</i>
Ohjelmistot	21	5 %	<i>Julkaisut liittyen ohjelmistoihin ja sovelluksiin.</i> <i>Esimerkiksi kysymykset liittyen piirtopöytien sovelluksiin, Chromebookien käyttöön kuvataiteessa ja erilaisiin editointiohjelmiin sekä ohjelmistojen hankintaan.</i>
Opetuksen sisältö	31	7 %	<i>Julkaisut liittyen opetuksen sisällöllisiin ratkaisuihin.</i> <i>Esimerkiksi pyynnöt erilaisiin tekniikkoihin tai teemoihin sopivista tehtävistä tai ideoinnista, omien ideoiden jakaminen ja vinkit mielekkäistä työpajoista oppilaille.</i>
Opetusjärjestelyt	15	3 %	<i>Julkaisut liittyen opetuksen järjestelyihin ja resursseihin.</i> <i>Esimerkiksi kysymykset liittyen budjettiin, opetuksen eriyttämiseen, lukujärjestyksiin ja ryhmänhallintaan.</i>
Opetusmateriaali	99	22 %	<i>Julkaisut liittyen valmiisiin opetusmateriaaleihin.</i> <i>Esimerkiksi pyynnöt teemaan tai tekniikkaan sopivista esimerkkitaiteilijoista tai -teoksista ja jaetut opetusmateriaalit, inspiraation lähteet ja dokumentit. Kategorian julkaisuille keskeistä oli mahdollisuus hyödyntää materiaalia opetuksessa sellaisenaan.</i>
Opetussuunnitelma	7	2 %	<i>Julkaisut liittyen opetussuunnitelmaan ja sen toteuttamiseen.</i> <i>Esimerkiksi kysymykset liittyen päättöarvioinnin kriteereihin, kuvataiteen lukiodiplomiin ja opetussuunnitelman tavoitteisiin.</i>
Oppilaiden työt	51	12 %	<i>Julkaisut liittyen oppilaiden tekemiin tuotoksiin.</i> <i>Tässä kategoriassa ovat julkaisut, joissa opettaja on jakanut kuvia omien oppilaidensa tekemistä teoksista.</i>
Tilaratkaisut	15	3 %	<i>Julkaisut liittyen kuvataiteen opetustilojen tilaratkaisuihin.</i> <i>Esimerkiksi kysymykset erilaisten kalusteiden hankkimisesta ja esittelyt uusista tiloista.</i>
Tutkimus	7	2 %	<i>Julkaisut liittyen tutkimukseen.</i> <i>Tässä kategoriassa ovat julkaisut, joissa etsitään osallistujia esimerkiksi pro gradu -tutkimuksiin tai pyydetään vastauksia kyselyyn.</i>

Taulukko 4. Aineistosta tunnistetut sisältökategoriat, niiden kuvaukset, esimerkkiaiheet ja esiintyvyys aineistossa.

Kategoria	Esiintyvyys		Kuvaus
	(n)	(%)	
Työpaikka	56	13 %	<i>Julkaisut liittyen avoimiin työpaikkoihin.</i> <i>Tässä kategoriassa ovat julkaisut, joissa on etsitty sijaista, jaettu tietoa avoimista työpaikoista tai oma valmius tehdä sijaisuuksia.</i>
Välineet ja materiaalit	54	12 %	<i>Julkaisut liittyen kuvataiteen opetuksessa tarvittaviin työskentelyvälineisiin ja konkreettisiin materiaaleihin.</i> <i>Esimerkiksi kysymykset materiaalihankinnoista, keramiikkauuneista ja tietyn tekniikan vaatimista materiaaleista.</i>
Muut julkaisut	10	2 %	<i>Tässä kategoriassa ovat yhdistettynä neljä kategoriaa:</i> <i>Henkilökohtainen (2)</i> <i>Kuvataideharrastus (3)</i> <i>Huumori (3)</i> <i>Julkaisu ei nähtävillä (2)</i>

Sisältökategorioista useat ovat tematiikaltaan selkeästi kuvataide-oppiaineelle tunnusomaisia, kuten *näyttely*, *oppilaiden työt* ja *opetusmateriaali* ja ne päätettiin tietoisesti säilyttää aineistossa omina kategorioinaan. Lisäksi jotkin sisältökategoriat saattavat vaikuttaa toisilleen limitteisiltä, mitä ne usein ovatkin: esimerkiksi *ohjelmistot*-kategorian julkaisut olisi ollut mahdollista hajottaa useiden ei kategorioiden alle, mutta kategoria päätettiin säilyttää omanaan kuvaamaan digitalisoitumisen tuomia keskustelunulottuvuuksia. Myös kategoriat *opetusmateriaali*, *opetuksen sisältö* ja *välineet ja materiaalit* voivat vaikuttaa ensisilmäyksellä keskenään hyvin samanlaisilta. Kuitenkin, kuten taulukon 4 kuvauksista voidaan havaita, on näiden kategorioiden julkaisujen välillä keskeisiä sisällöllisiä eroja, jotka kertovat olennaisesti julkaisun luonteesta.

Taulukossa 4 on esitettyä sisältökategorioiden prosentuaalinen jakautuminen aineistossa ja siitä voidaankin havaita, että selvästi suurin kategoria on *opetusmateriaali*, joka kattaa peräti 22 prosenttia kaikista aineiston julkaisuista. *Opetusmateriaali* on sisällöltään moninainen kategoria, mutta kaikkia julkaisuja yhdistävät keskeisenä sisältönä valmiit opetusmateriaalit, joko niin, että joko omaa tai internetissä saatavilla olevaa materiaalia on jaettu muiden käyttöön tai niin, että aloittaja pyytää muilta ryhmän jäseniltä apua jonkin opetusmateriaalin löytämiseen tai kokoamiseen. Muita huomattavan suuruisia kategorioita ($n > 10\%$) ovat *oppilai-*

den työt, työpaikka ja välineet ja materiaalit. Nämä neljä suurinta sisältökategoriaa kattavat yhteensä 59 prosenttia, eli yli puolet koko aineiston julkaisuista. Pienin osuus aineiston kategorioista on *jatko-opinnoilla*, jonka suuruus on tasan yksi prosentti. Muita esiintyvyydeltään huomattavan pieniä kategorioita ($n < 5\%$) ovat *näyttely*, *opetusjärjestelyt*, *opetussuunnitelma*, *tilaratkaisut*, *tutkimus* ja *muut julkaisut*. Nämä seitsemän pienintä kategoriala kattavat 16 prosenttia, eli noin kuudesosan koko aineiston julkaisuista.

Kuten tunnistettujen kategorioiden määrästä ja vaihtelevasta sisällöstä voidaan havaita, käydään ryhmässä keskustelua moninaisista kuvataiteeseen ja sen opettamiseen liittyvistä aiheista. Sisältökategorioita tarkasteltaessa voidaan tehdä luokittelua myös edelleen laajempiin yläkategorioihin julkaisujen teemojen perusteella. Kuviossa 5 on esitettyä tehty teemalliset tulkinnat sisältökategorioiden jatkoanalyysin pohjalta.

SISÄLTÖKATEGORIA	JULKAISUJEN TEEMAT			
	Käytännön opetustyö		Yhteiskunnalliset ilmiöt	Opettajan ura
	<i>Opetuksen resurssit</i>	<i>Opetuksen toteuttaminen</i>		
Jatko-opinnot		x	x	
Keskustelunaloitus	x	(x)	x	
Koulutus			(x)	x
Näyttely		x	x	
Ohjelmistot	x	x		
Opetuksen sisältö		x		
Opetusjärjestelyt	x	x	(x)	
Opetusmateriaali	x	x		
Opetussuunnitelma		x	(x)	
Oppilaiden työt		x		
Tilaratkaisut	x		(x)	
Tutkimus			x	(x)
Työpaikka			(x)	x
Välineet ja materiaalit	x	x		
Muut julkaisut	-	-	-	-

Kuvio 5. Tunnistettujen sisältökategorioiden jaottelu aineistosta tunnistettuihin laajempiin yläkategorioihin. Kuvioon on myös merkitty sulkeissa ja harmaalla taustavärillä sellaiset tapaukset, joissa sisältökategoriasta on välillisesti havaittavissa johonkin toiseen yläkategoriaan liittyvä ulottuvuus.

Teemat on muodostettu sisältökategorioiden ja aineistosta tehtyjen havaintojen pohjalta. Kuten kuviosta 5 on mahdollista havaita, tunnistettiin sisältökategorioista jatkoanalyysin pohjalta kolme teemallista yläkategoriaa, joista käytännön opetustyöhön liittyvät sisällöt oli luontevaa jakaa edelleen kahteen alakategoriaan. Tunnistetuista kategorioista käytännön opetustyö on selvästi kaikkein suurin ja etenkin opetuksen toteuttamiseen liittyvää keskustelua käydään useiden sisältökategorioiden julkaisujen puitteissa. Huomattavaa on myös se, että useissa sisältökategorioissa ilmeni samanaikaisesti sekä opetuksen resursseihin että opetuksen toteutukseen liittyviä piirteitä. Kuvioon harmaalla merkityt välillisesti ilmenevät teemat päätettiin merkitä myös, sillä useat julkaisut kontribuoivat välillisesti etenkin yhteiskunnallisista ilmiöistä käytävään keskusteluun. Opettajan ura-teemakategoriaan ei liitetty kuin kaksi sisältökategoriaa, *työpaikka* ja *koulutus*, mutta ne muodostavatkin opettajan urakehitykselle merkittävimmät ulottuvuudet. *Muut julkaisut*-kategoria päätettiin jättää analysoimatta yläkategorioihin pienten kategorioiden yhdistämisen aiheuttaman vaihtelevan sisällön vuoksi.

6.2.1 Sisältökategorioiden jakautuminen ajallisesti

Sisältökategorioihin jaettujen julkaisujen jakautumista on keskeistä tarkastella myös ajallisesti, jolloin voidaan havainnoida lukukauden aikana tapahtuvaa vaihtelua julkaisujen sisällöissä. Kuviossa 6 on esitettyä sisältökategorioiden esiintyvyys aineistossa viikkokohtaisesti.

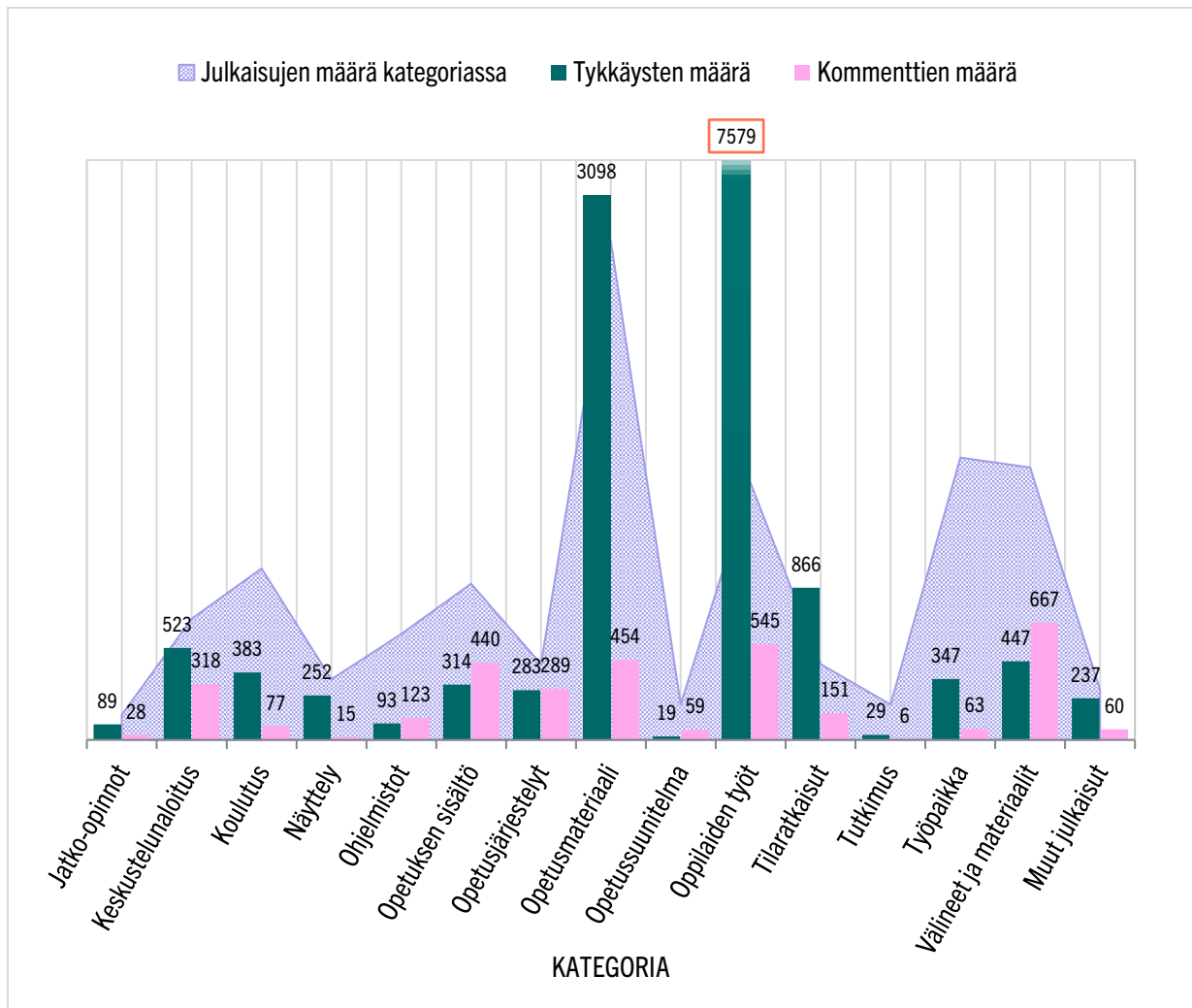
SISÄLTÖKATEGORIA	VIIKKO																					yht.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
Jatko-opinnot											1		1	1		1		1				5
Keskustelunaloitus			2	1	2					1	1			4	3	2	2	4	1	1		24
Koulutus	1	1	3	2	2	1	3	1	2		6	2	1	4	1		2	1	1			34
Näyttely	2		2			1		3	2	1					1							12
Ohjelmistot	1	1		1	4				1	2	2	2	1	2			2	1	1			21
Opetuksen sisältö		1	2	1		1	1		1	3	2		1	2	3	4	1	2	3	3		31
Opetusjärjestelyt	3	1					2			2		1	1			1	3	1				15
Opetusmateriaali	1	3	6	3	10	4	1	7	11	2	6	3	3	4	5	7	5	6	2	9	1	99
Opetussuunnitelma	1									2				1	1	1				1		7
Oppilaiden työt				2		1		10	1	4	5	2	2	4	2		5	2		4	7	51
Tilaratkaisut					3		4	4	1		1			2								15
Tutkimus									1	1					1		2	2				7
Työpaikka	3	7		5	4	4	1	5	6	4	2	1	2	2	1	2	1	1	4	1		56
Välineet ja materiaalit	3	3	2	1	3	3	2	3	4	5	4	3	1	2	3	5	1	3	2		1	54
Muut julkaisut		1				1	2	1	1				1			1	1				1	10

Kuvio 6. Sisältökategorioiden esiintyvyys aineistossa viikkokohtaisesti esitettynä.

Kuten kuviosta 6 on mahdollista havaita, vaihtelee sisältökategorioiden esiintyvyys viikkotasolla huomattavasti. Kategorioista ainoastaan suurin, *opetusmateriaali*, on edustettuna jokaisen viikon julkaisuissa. Muista suurista sisältökategorioista *välineet ja materiaalit* -kategoria esiintyy kaikilla paitsi yhdellä viikolla ja *työpaikka* kaikilla paitsi kahdella viikolla. Kiinnostava poikkeus on *oppilaiden työt*, jonka esiintyvyys on ensimmäisten 7 viikon ajan yhteensä 3 julkaisua, mutta jonka määrä kasvaa lukukauden edetessä saavuttaen yhteensä 51 julkaisun kokonaismäärän. Laajuudeltaan pienempien sisältökategorioiden esiintyvyys on luonnollisesti myös viikkotasolla epäsäännöllisempää, jonka keskeisin selittävä tekijä on kategorian koko, joka on useissa tapauksissa pienempi kuin viikkojen kokonaismäärä. Esimerkiksi sisältökategoriat *tutkimus* ja *jatko-opinnot* esiintyvät vain viidellä viikolla ja julkaisut sijoittuvat ajallisesti viikoille 10–21. Muita satunnaisilla viikoilla esiintyviä kategorioita ovat *tilaratkaisut* ja *opetussuunnitelma*, joista kumpaakin esiintyy vain kuudella viikolla. Kiinnostavaa on, että *tilaratkaisut* ei kuitenkaan kuulu esiintyvyydeltään seitsemään pienimpään kategoriaan, eli siihen kuuluvia julkaisuja on tehty esiintymisviikoilla melko paljon. Tilaratkaisuihin liittyvät julkaisut myös sijoittuvat viikoille 5–14, eli lukukauden keskivaiheille.

6.2.2 Vuorovaikutuksen jakautuminen tunnistetuissa sisältökategorioissa

Sisältökategorioiden ajallisen jakautumisen tarkastelun jälkeen on luontevaa siirtyä tarkastelemaan julkaisujen yhteydessä ilmennyttä vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen vaihtelua on kuvattu alla olevassa kuviossa 7, jossa on esitetty sisältökategorioiden julkaisuihin jätettyjen tykkäysten ja kommenttien määrät. Lisäksi myös tässä kuviossa julkaisumäärien viikoittainen vaihtelu on sijoitettu toissijaiselle akselille aluekaavioon. Tällainen ratkaisu tehtiin sen vuoksi, että kategoriakohtainen julkaisumäärien vaihtelu, jonka arvot vaihtelevat välillä 5–99, ei olisi havaittavissa, jos se olisi sijoitettuna samalle akselille kuin kategoriakohtainen tykkäys- ja kommenttimäärien vaihtelu, joiden arvot vaihtelevat 6–7 579 välillä. Näin ollen kategoriakohtaisten julkaisumäärien vaihtelua kuvaavaan aluekaavioon tulee suhtautua ainoastaan taulukkoa täydentävänä elementtinä, joka mahdollistaa sisältökategorian suuruuden havainnoinnin suhteessa kategoriakohtaisten tykkäysten ja kommenttien määrään. Sisältökategorioiden täsmälliset suuruudet ovat luettavissa taulukosta 4 ja kuviosta 6.



Kuvio 7. Tykkäysten ja kommenttien jakautuminen tunnistettujen sisältökategorioiden välillä. Pylväsdiagrammin ohella esitettyssä aluekaaviossa on toissijaiselle akselille sijoitettuna julkaisumäärien vaihtelu aineiston sisältökategorioiden välillä.

Tarkasteltaessa kuviota 7 voidaan havaita, että selvästi eniten tykkäyksiä on jätetty sisältökategorian *oppilaiden työt* julkaisuuihin, jonka tykkäysmäärä on yli 7 500, eli se kattaa 52 prosenttia kaikista aineiston tykkäyksistä. Toiseksi eniten tykkäysreaktioita on kerännyt aineiston suurin sisältökategoria *opetusmateriaali*, joka kattaa 3 098 tykkäyksellään 21 prosenttia kaikista aineiston tykkäyksistä. Näin ollen muiden 13 kategorian jaettavaksi jää enää 27 prosenttia aineiston tykkäyksistä. Kuten kuviosta 7 voidaan havaita, jäljelle jääneet tykkäykset eivät kuitenkaan jakaudu tasaisesti näiden 13 kategorian kesken, vaan tykkäysmäärät vaihtelevat 19 ja 866 tykkäyksen välillä. Tätä vaihtelua selittää osaltaan sisältökategorioiden koon vaihtelu 5 ja 56 julkaisun välillä, sillä kuten kuviosta 2 voitiin havaita, on yksittäisille julkaisuille tyypil-

lisin tykkäysmäärä 1 ja 20 välillä. Näin ollen olisi epätodennäköistä, että pienikokoisissa kategorioissa olisi huomattavia määriä tykkäyksiä. Poikkeuksen tähän tekee kuitenkin sisältökategoria *tilaratkaisut*, jonka koko on vain 15 julkaisua, mutta jonka tykkäysmäärä on kategoriosta kolmanneksi suurin, 866 tykkäystä.

Kun siirrytään tarkastelemaan kuviosta 7 kommenttimäärien vaihtelua sisältökategorioiden välillä, voidaan havaita, että kommenttien jakautuminen ei noudattele tykkäysten jakautumista. Eniten kommentteja kerännyt kategoria on *välineet ja materiaalit*, jonka julkaisuihin on jätetty yhteensä 667 kommenttia, eli noin 20 prosenttia kaikista aineiston kommentteista. Samaan aikaan voidaan havaita, että *välineet ja materiaalit*-sisältökategoriassa on vain 447 tykkäystä, eli näiden julkaisujen puitteissa on käyty erityisen runsaasti keskustelua kommentteissa. Muita huomattavan kommenttimäärän keränneitä kategorioita ovat *oppilaiden työt*, *opetusmateriaali* ja *opetuksen sisältö*. *Opetuksen sisältö*-kategoriassa kommenttien määrä ylittää tykkäysten määrän yli sadalla kommentilla, eli myös nämä julkaisut ovat herättäneet ryhmän jäsenissä erityisen paljon keskustelua. Kiinnostava yksityiskohta on myös sisältökategoria *opetusjärjestelyt*, jonka julkaisuihin on jätetty lähes saman verran kommentteja ja tykkäyksiä. Nämä havainnot kertovat siitä, ettei sisältökategorian koko, eli julkaisujen määrä aina korreloi aina tykkäysten tai kommenttien määrän kanssa, vaan vuorovaikutuksen ilmenemisen kannalta enemmän merkitystä on julkaisun sisällöllä.

6.3 Julkaisujen lähtökohtien vaihtelu

Aineistosta on selkeästi erotettavissa julkaisujen kaksi erilaista lähtökohtaa: avun pyytäminen johonkin julkaisijan tunnistamaan ongelmaan, eli *pyyntö* ja oman osaamisen tai materiaalin omaehtoinen ja -aloitteinen jakaminen, eli *jako*. Nämä kaksi lähtökohtaa olivat tunnistettavissa sisällönanalyysin edetessä ja lähtökohtien jakautuminen aineistossa on melko tasaista, sillä luokkien välinen erotus on vain 23 julkaisua. Julkaisun vuorovaikutuksellisen lähtökohdan voidaan ajatella vaikuttavan olennaisesti julkaisun yhteydessä tapahtuvan vuorovaikutuksen ilmenemiseen ja määrään. Taulukossa 5 on esitettyä aineistosta tunnistetut julkaisujen lähtökohdat, tieto esiintyvyydestä aineistossa ja kuvaus niiden sisällöstä. Lisäksi sisällön avaamiseksi on annettu esimerkkejä näille lähtökohdille tyypillisestä julkaisun sisällöstä.

Taulukko 5. Aineistosta tunnistetut vuorovaikutuksen kaksi lähtökohtaa, niiden kuvaukset, esimerkkiaiheet ja esiintyvyys aineistossa.

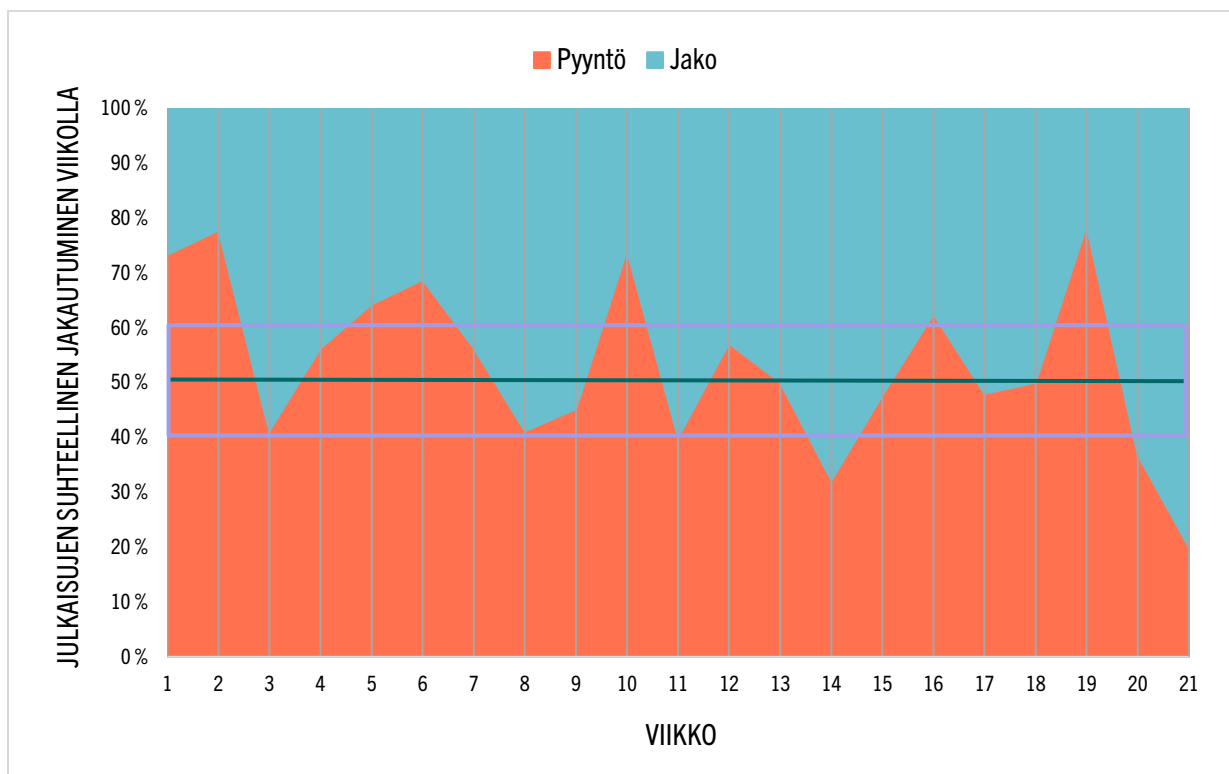
Tyypittely	Esiintyvyys		Kuvaus
	(n)	(%)	
Pyyntö	232	53 %	<i>Julkaisut, joissa käyttäjä pyytää muilta ryhmän jäseniltä apua tai tukea kohtaamaansa ongelmaan.</i> <i>Tähän kategoriaan on sisällytetty muun muassa sijaispyynnöt, erilaiset kysymykset käytännön työstä, materiaaleista tai muista opetuksen järjestelyistä, julkaisut, joissa etsitään osallistujia tutkimuksiin ja niin edelleen.</i>
Jako	209	47 %	<i>Julkaisut, joissa käyttäjä jakaa oma-aloitteisesti tietoa, materiaalia tai osaamistaan muille ryhmän jäsenille.</i> <i>Tähän kategoriaan on sisällytetty muun muassa käyttäjien jakamat vinkit ja opetusmateriaalit, ryhmään jaetut kuvat oppilaiden tekemistä teoksista, vinkit erilaisista koulutuksista, tapahtumista tai näyttelyistä, ilmoittautumiset käytettävyydestä sijaisuuksiin ja niin edelleen.</i>

Määriteltäessä näitä kahta julkaisun lähtökohtaa on tärkeää hahmottaa julkaisun lähtökohtien vaikutus julkaisun yhteydessä ilmenevälle vuorovaikutukselle. *Pyyntö*-merkittyihin julkaisuihin on kertynyt yhteensä 1 613 tykkäystä ja 2 191 kommenttia, kun puolestaan *jako*-merkityissä julkaisuissa tykkäysten yhteenlaskettu määrä on 12 946 ja kommenttien 1 104. Näin ollen *pyyntö*-nimikkeeseen tyypitellyt julkaisut ovat keränneet aineiston kaikista kommentteista lähes 67 prosenttia, eli yli kaksi kolmasosaa, kun taas *jako*-nimikkeen julkaisut kattavat 89 prosenttia kaikista aineiston tykkäyksistä. Tämä kertonee osaltaan siitä, että *pyyntö*-tyypittelyn lähtökohdan julkaisut kutsuvat kysymyksenasettelunsa ansiosta vuorovaikutta-

maan ennen kaikkea kommenttikentässä käytävän keskustelun muodossa, kun taas *jako*-tyypittely ei niinkään kutsu keskustelemaan, mutta herättää runsaasti positiivisia reaktioita ryhmän jäsenissä.

6.3.1 Lähtökohtien jakautuminen ajallisesti

Tarkasteltaessa julkaisujen kahden lähtökohdan jakautumista aineistossa ajallisesti, voidaan havainnoida lukukauden aikana tapahtuvaa lähtökohtien vaihtelua. Alla olevassa kuviossa 8 on esitettyinä lähtökohtien prosentuaalinen jakautuminen viikkokohtaisesti. Kuten aiemmin todettiin, oli näiden lähtökohtien esiintyminen kokonaisuaineistossa jakautunut lähes tasan kahden *pyyntöjen* kattaessa 53 prosenttia ja *jakojen* 47 prosenttia aineistosta (ks. taulukko 5).



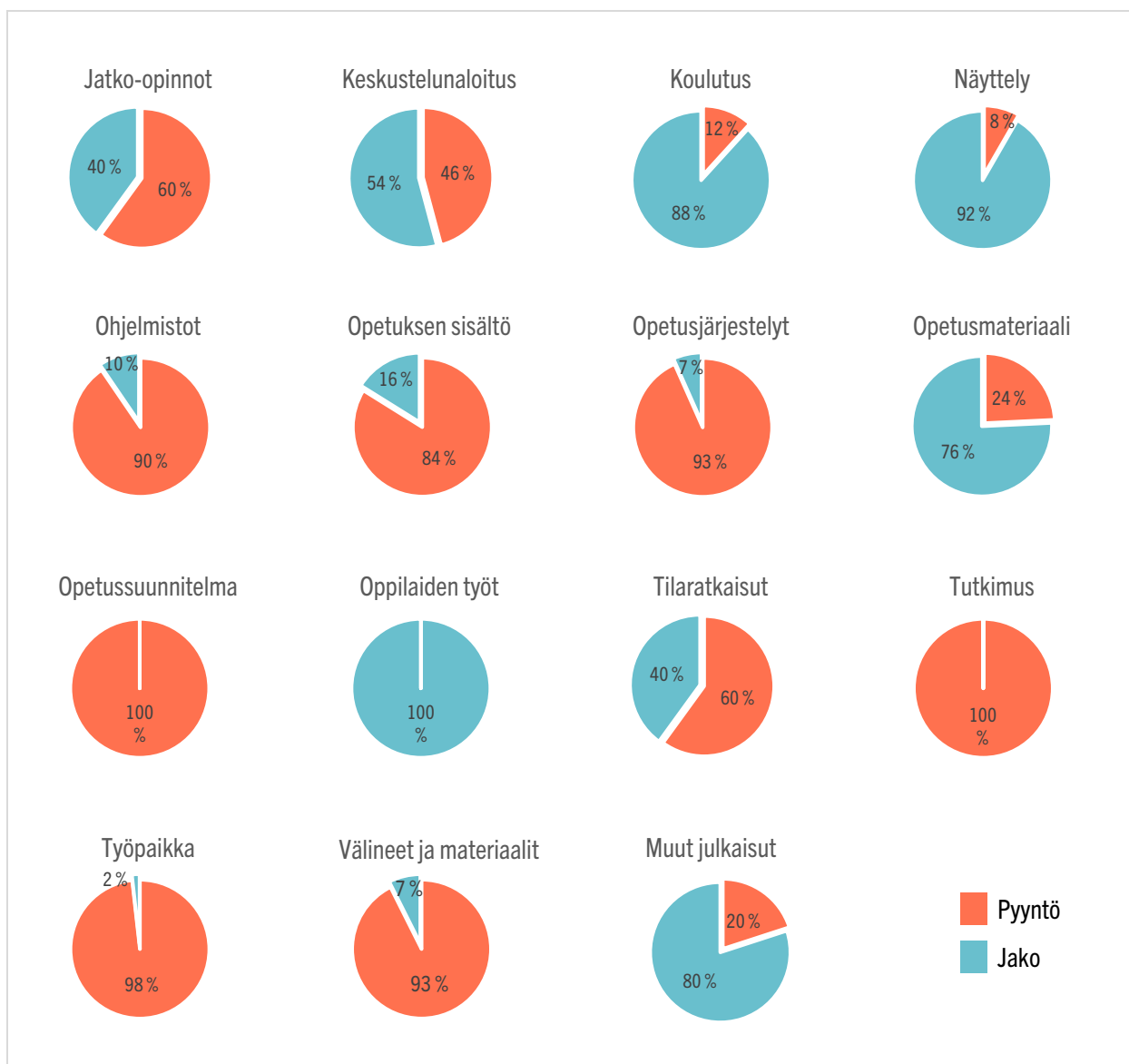
Kuvio 8. Vuorovaikutuksen lähtökohtien prosentuaalinen jakautuminen aineistossa esitettyinä viikkokohtaisesti.

Tarkasteltaessa tätä jakautumista viikkokohtaisesti kuviosta 8 voidaan havaita, että prosentuaalisen jakautumisen väli 40–60 toteutuu kymmenellä viikolla, eli lähes puolella tarkasteluvälistä. Näillä viikoilla *pyyntöjä* ja *jakoja* oli minimissään 40 prosenttia ja maksimissaan 60 prosenttia, jolloin osuuksia voidaan pitää suhteellisen tasavertaisina toisiinsa nähden. Jäljelle jääneistä viikoista seitsemällä viikolla *pyyntö*-nimikkeen julkaisut ovat määrältään dominoiva

joukko (n > 60 %), kun taas *jako*-julkaisut ylittää samaan esiintyvyyteen ainoastaan kolmella viikolla. Nämä kolme viikkoa sijoittuvat ajallisesti viikolle 14 ja lukukauden kahdelle viimeiselle viikolle.

6.3.2 Lähtökohtien jakautuminen tunnistetuissa sisältökategorioissa

Lähtökohtien jakautumista on luontevaa tarkastella ajallisen jakautumisen lisäksi tunnistettujen sisältökategorioiden kontekstissa. Näin saadaan lisää tietoa siitä millaisia julkaisuja ja vuorovaikutusta sisältökategorioiden kontekstissa ilmenee. Kuviossa 9 on esitetty *pyyntö*- ja *jako*-tyypiteltyjen julkaisujen prosentuaalinen jakautuminen sisältökategorioissa.



Kuvio 9. Vuorovaikutuksen lähtökohtien prosentuaalinen jakautuminen aineistoista tunnistettujen sisältökategorioiden kontekstissa.

Tarkasteltaessa kategorioiden sisäistä vuorovaikutuksellisten lähtökohtien jakautumista on havaittavissa huomattavaa vaihtelua. Selkeästi *pyyntö*-nimikkeeseen painottuneita ($n > 60\%$) kategorioita on aineistossa seitsemän kappaletta, joista kaikkien prosentuaalinen määrä kategoriassa on yli 80 prosenttia ja viiden seitsemästä yli 90 prosenttia. Nämä viisi sisältökategoriaa ovat *opetusjärjestelyt*, *opetussuunnitelma*, *tutkimus*, *työpaikka* ja *välineet ja materiaalit*, joiden lähtökohdat ovat lähes täysin vuorovaikutukseen kutsuvia, pyytäviä julkaisuja ja voista kaksi on lähtökohdiltaan sataprosenttisesti *pyyntö*-julkaisuja. Sen sijaan *jako*-tyypittelyyn painottuneita ($n > 60\%$) sisältökategorioita on aineistossa yhteensä viisi kappaletta, joista kolmen prosentuaalinen määrä sisältökategoriassa on yli 80 prosenttia ja kahden yli 90 prosenttia. Nämä kaksi yli 90 prosenttisesti *jako*-tyypittelyyn painottuvaa kategoriaa ovat *näyttely* ja *oppilaiden työt*. Edellä esitettyjen määrällisten ääripäiden ulkopuolelle jää yhteensä kolme sisältökategoriaa, *jatko-opinnot*, *keskustelunaloitus* ja *tilaratkaisut*, joiden julkaisujen lähtökohdat jakautuvasti tasaisesti 40 ja 60 prosentin välille.

6.4 Aineisto vertaistuen teorian kontekstissa

Aineistoa voidaan tarkastella myös vertaistuen teorian kontekstissa. Tämän tutkimuksen puitteissa on päätetty käyttää Housen (1981) teoriaa sosiaalisen tuen neljästä ulottuvuudesta, joka ovat sosiaalinen tuki, arviointituki, tietotuki ja konkreettinen tuki. Näiden sosiaalisen tuen ulottuvuuksien toteutuessa vastavuoroisesti voidaan puhua vertaistuesta (Metteri & Haukka-Wacklin, 2004). Housen (1981) teoria sopii tämän tutkimuksen käyttöön siksi, että se on riittävän laaja luokittelujärjestelmä tutkimuksen moninaisten ulottuvuuksien tarkastelemiseksi ja tarjoaa tietoa ryhmässä tapahtuvasta vertaistuellisesta toiminnasta konkreettisella tasolla. Teorian kontekstiin on päätetty sijoittaa tunnistetut sisältökategoriat, jotka on kuvailtu taulukossa 4. Kuviossa 10 on esitetty sisällökategoriat Housen (1981) sosiaalisen tuen teorian kontekstissa.

SISÄLTÖKATEGORIA	SOSIAALISEN TUEN ULOTTUVUUS (House, 1981)			
	<i>Henkinen tuki</i>	<i>Arviointituki</i>	<i>Tietotuki</i>	<i>Konkreettinen tuki</i>
Jatko-opinnot			x	
Keskustelunaloitus	x	x	x	
Koulutus		x	x	x
Näyttely			x	
Ohjelmistot		x	x	
Opetuksen sisältö		x	x	x
Opetusjärjestelyt	x	x	x	
Opetusmateriaali		x	x	x
Opetussuunnitelma		x	x	
Oppilaiden työt	x	x	x	
Tilaratkaisut		x	x	
Tutkimus				x
Työpaikka				x
Välineet ja materiaalit		x	x	x
Muut julkaisut	x	x	x	

Kuvio 10. Tunnistettujen sisältökategorioiden puitteissa ilmenevät sosiaalisen tuen ulottuvuudet Housen (1981) sosiaalisen tuen teorian mukaisesti.

Tarkasteltaessa aineiston jakautumista neljän sosiaalisen tuen ulottuvuuden välillä voidaan havaita, että aineistosta on tunnistettavissa eniten tietotuen ulottuvuuksia, joka kattaa kaikki paitsi kaksi sisältökategoriaa. Toiseksi eniten tunnistettiin arviointitukea, yhteensä yhdestätoista sisältökategoriasta, ja ulottuvuus tunnistettiin kategorioista tyypillisesti samanaikaisena

ilmiönä tietotuen kanssa. Suurimmasta osasta sisältökategorioista on havaittavissa enemmän kuin yksi sosiaalisen tuen ulottuvuus ja vain neljän sisältökategorian 15:ta nähdään sisältävän ainoastaan yhden ulottuvuuden piirteitä. Nämä neljä kategoriaa ovat *jatko-opinnot* ja *näyttely*, joiden nähtiin sijoittuvan vain tietotuen piiriin niiden tietoa välittävän tai tietoa pyytävän luonteen vuoksi, sekä *tutkimus*, joka sisälsi ainoastaan tutkijoiden pyyntöjä saada osallistujia tutkimukseen ja *työpaikka*, jossa pyydettiin tai tarjottiin apua sijaisen muodossa, jotka nähtiin siten konkreettisen tuen pyytämisenä. Tehdyn jaottelun perusteella sosiaalisen tuen ulottuvuuksista vähiten ilmenevä muoto on henkinen tuki, joka tunnistettiin ainoastaan neljässä sisältökategoriassa ja tällöinkin samanaikaisesti arviointi- ja tietotuellisten ulottuvuuksien kanssa. Huomattavaa on myös se, ettei yhdessäkään sisältökategoriassa havaittu kaikkia sosiaalisen tuen piirteitä samanaikaisesti.

7 Tulosten yhteenveto

Seuraavissa kappaleissa käydään systemaattisesti läpi aineiston analyysin pohjalta saadut tulokset vastaten tutkimuskysymyksiin: 1) miten eri tavoin vertaistuki ilmenee sosiaalisen median käytäntöyhteisössä? ja 2) miten eri vertaistuen muodot jakautuvat käytäntöyhteisössä? Tämän luvun tavoitteena on tarjota lukijalle tulosten pohjalta tehtyjä abstrahoivia tulkintoja, jotka keskittyvät täsmällisesti tutkimuskysymysten ratkaisemiseen (Puusa, 2020).

7.1 Kysymys 1: Miten eri tavoin vertaistuki ilmenee sosiaalisen median käytäntöyhteisössä?

Vertaistuki ilmenee sosiaalisen median yhteisöissä vuorovaikutuksena, joka toteutuu käytännössä ryhmään tehtyjen julkaisujen ja niihin jätettyjen tykkäysten ja kommenttien muodossa. Tulosten perusteella julkaisuista voidaan tunnistaa tematiikaltaan 15 erilaista sisältökategoriaa (ks. taulukko 4), joiden kontekstissa vertaistuki ilmenee. Sisältökategorioista on selvästi havaittavissa ryhmän kuvataidepainotus, sillä kategorioista useat ovat kiinteästi kuvataiteeseen ja sen opettamiseen liittyviä. Tunnistetut viisitoista sisältökategoriaa sijoitettiin kolmeen laajempaan, teemalliseen yläkategoriaan: opettajan ura, yhteiskunnalliset ilmiöt ja käytännön opetustyö (ks. kuvio 5). Käytännön opetustyö oli selvästi teemoista suurin ja siitä tunnistettiin myös kaksi alakategoriaa: opetuksen resurssit ja opetuksen toteuttaminen, jotka havaittiin sisältökategorioissa usein samanaikaisina temaattisina ulottuvuuksina (ks. kuvio 5). Nämä teemat yhdessä sisältökategorioiden kanssa tarjoavat katsauksen kuvataidekasvattajien käymän kollegiaalisen keskustelun aiheisiin, jotka kertovat siten osaltaan opettajien vertaistuen ilmenemisestä.

Sisällöllisen vaihtelun ohella julkaisuista voidaan tunnistaa ilmenevän kaksi erilaista vuorovaikutuksellista lähtökohtaa; avun pyytäminen, eli *pyyntö* ja omaehtoinen ja -aloitteinen aineiston jakaminen, eli *jako*, joiden voidaan ajatella vaikuttavan julkaisujen ympärillä ilmenevän vuorovaikutuksen määrään ja laatuun (ks. taulukko 5). Aineistosta tunnistetut sisältökategoriat analysoitiin lisäksi Housen (1981) luoman sosiaalisen tuen teorian pohjalta, jonka neljä ulottuvuutta ovat henkinen tuki, arviointituki, tietotuki ja konkreettinen tuki. Analyysin tuloksista (ks. kuvio 10) voidaan havaita, että ryhmän julkaisuista tunnistettiin ilmenevän kaikkien neljän sosiaalisen tuen ulottuvuuksia ja monissa sisältökategorioissa ulottuvuudet olivat havaittavissa myös samanaikaisesti.

7.2 Kysymys 2: Miten eri vertaistuen muodot jakautuvat käytäntöyhteisössä?

Ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen ja siten myös vertaistuen muotojen jakautumista on luontevaa tarkastella ajallisten ja sisällöllisten muuttujien, sekä julkaisujen vuorovaikutuksellisten lähtökohtien ja vertaistuen teoreettisten ulottuvuuksien konteksteissa. Koska nämä aineistosta tunnistetut ilmiöt ja ulottuvuudet ovat monilta osin päällekkäisiä, käsitellään seuraavissa kappaleissa analyysin tuloksia limittäisinä toisiinsa.

Tarkasteltaessa ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen, eli julkaisujen, tykkäysten ja kommenttien ilmenemistä ajallisen vaihtelun näkökulmasta, voidaan kaikissa vuorovaikutuksen tavoissa nähdä keskinäistä, määrällistä säännönmukaisuutta. Toiminta ryhmässä on aktiivisinta lukukauden keskivaiheella (ks. kuvio 1). Julkaisumääristä ilmenevä aktiivisuuden vaihtelu ajallisesti on nähtävissä useimmiten myös tykkäysten ja kommenttien yhteydessä, vaikka poikkeuksiakin on (ks. kuvio 4). Ajallista vaihtelua enemmän vaikutusta vuorovaikutuksen ilmenemiseen ja jakautumiseen on aineistosta tunnistetuilla sisältökategorioilla ja vuorovaikutuksellisilla lähtökohdilla.

Kun tarkastellaan julkaisuista tunnistettuja sisältökategorioita, on aineistosta nähtävissä selkeitä säännönmukaisuuksia vuorovaikutuksen ilmenemisessä niin laadullisesti kuin määrällisesti. Neljä suurinta kategoriata, *opetusmateriaali*, *työpaikka*, *välineet ja materiaalit* sekä *oppilaiden työt* kattavat 59 prosenttia, eli yli puolet koko aineiston julkaisuista (ks. taulukko 4). Sisältökategorioittain tarkasteltuna eniten tykkäyksiä keränneet kategoriat ovat kaksi neljästä suurimmasta kategoriasta: *oppilaiden työt* (7 579) ja *opetusmateriaali* (3 098), joiden yhteyteen on jätetty yli 70 prosenttia koko aineiston tykkäyksistä (ks. kuvio 7). Toisaalta kolmanneksi suurimman tykkäysmäärän (866) on kerännyt *tilaratkaisut*, jonka suuruus on vain 15 julkaisua. Toisessa ääripäässä ovat *työpaikka* ja *välineet ja materiaalit*, joiden tykkäysmäärät jäävät kategorian määrällisen laajuuden huomioon ottaen verrattain vähäisiksi (ks. kuvio 7). Toisaalta *välineet ja materiaalit* sisältökategorian julkaisuihin on jätetty kaikista kategorioista selvästi eniten kommentteja, eli julkaisujen yhteydessä ilmenee huomattava määrä vuorovaikutusta (ks. kuvio 7). Muita kommenttimäärältään huomattavia kategorioita ovat *oppilaiden työt*, *opetusmateriaali* ja *opetuksen sisältö* (ks. kuvio 7).

Tulosten perusteella vuorovaikutuksen ilmenemisestä tunnistettiin kaksi eri tyyppistä lähtökohtaa, joilla nähtiin olevan vaikutusta vertaistuen ilmenemiseen ja jakautumiseen ryhmässä. *Pyyntö*, eli tunnistettuun ongelmaan kollegoilta apua pyytävä vuorovaikutuksellinen lähtökohhta on tunnistettavissa 53 prosentissa aineiston julkaisuista (ks. taulukko 5). Nämä pyytäviksi

luokitellut julkaisut ovat keränneet aineiston tykkäyksistä vain 11 prosenttia, vaikka *pyyntö-* ja *jako-*merkittyjen luokkien kokoero on vain 23 julkaisua. Sen sijaan kommentteista jopa 67 prosenttia, eli yhteensä 2 191 kommenttia on jätetty näihin lähtökohdiltaan pyytäviin julkaisuihin. Tarkasteltaessa *pyyntö-*merkittyjä julkaisuja sisältökategorioiden kontekstissa voidaan havaita, että pyytävien julkaisujen prosentuaalinen osuus on yli 80 prosenttia seitsemässä sisältökategoriassa (ks. kuvio 9), joista *välineet ja materiaalit-* kategoriassa on eniten kommentteja (ks. kuvio 7). Muita vuorovaikutuksen lähtökohtien osalta *pyyntöihin* painottuneita ($n > 80\%$) ja kommenttimäärältään suuria kategorioita ovat *opetuksen sisältö* ja *opetusjärjestelyt*. Samaan aikaan on todettava, että toiseksi ja kolmanneksi kommentoiduimmat sisältökategoriat ovat *oppilaiden työt*, jonka kaikki julkaisut ovat *jako-*merkittyjä, ja *opetusmateriaali*, jonka julkaisuista ainoastaan 24 prosenttia on *pyyntö-*merkittyjä. Näihin *opetusmateriaali-* kategorian *pyyntö-*merkittyihin julkaisuihin on kuitenkin jätetty lähes puolet sisältökategorian kommentteista. Edellä esitettyjen havaintojen perusteella voidaan todeta, ettei kommenttien jakautuminen aineistossa ole täysin selitettävissä julkaisun vuorovaikutuksellisilla lähtökohdilla. Tunnistetut säännönmukaisuudet kuitenkin vahvistavat osaltaan sitä, että vuorovaikutukseltaan *pyyntö-*lähtökohtaiset julkaisut kutsuvat ryhmän jäseniä kommentoimaan ja toimimaan vuorovaikutuksessa julkaisun tekijän ja muiden ryhmän jäsenten kanssa enemmän, kuin *jako-*luokitellut julkaisut.

Tarkasteltaessa puolestaan *jako-*lähtökohtaa vuorovaikutuksen taustalla, voidaan todeta, että aineistoa omaehtoisesti ja -aloitteisesti jakavia julkaisuja on 47 prosenttia aineistosta (ks. taulukko 5). Aineiston tykkäyksistä 89 prosenttia on jätetty näihin jakaviin julkaisuihin ja sisältökategorioista *oppilaiden työt* ja *opetusmateriaali* ovat keränneet yhteensä 10 677 tykkäystä, eli yli 70 prosenttia kaikista aineiston tykkäyksistä (ks. kuvio 7). Näiden kategorioiden suuret tykkäysmäärät ovat linjassa tunnistettujen vuorovaikutuksen lähtökohtien suhteen: *oppilaiden työt-*sisältökategorian kaikki julkaisut ovat *jako-*nimikkeellä merkittyjä ja *opetusmateriaali-* kategorian julkaisuista 76 prosenttia on *jako-*nimikkeen alla. Tämä vahvistaa ajatusta siitä, että *jako-*lähtökohtien julkaisujen ympärillä tapahtuva vuorovaikutus on ennen kaikkea tykkäyksien muodostamaa yksisuuntaista vuorovaikutusta, vaikka myös kommentointia julkaisujen kontekstissa esiintyy.

Aineiston analyysi Housen (1981) sosiaalisen tuen teorian kontekstissa vahvisti sen, että ryhmän toiminnassa voidaan nähdä ilmenevän kaikkia neljää sosiaalisen tuen ulottuvuutta. Näistä ulottuvuuksista on havaittavissa selvästi eniten tieto- ja arviointituellista vertaistukea, jotka ilmenevät tyypillisesti samanaikaisesti (ks. kuvio 10). Henkisen tuen ulottuvuuksia tunnistet-

tiin ainoastaan viidestä sisältökategoriasta, kun taas konkreettisen tuen kuudesta, eikä yhdenkään sisältökategorian puitteissa ilmennyt samanaikaisesti kaikkia sosiaalisen tuen ulottuvuuksia (ks. kuvio 10). Tämä analyysi kertoo ennen kaikkea siitä, että Kuvista-ryhmällä on merkittävää potentiaalia tarjota jäsenilleen kaikkien vertaistuellisten ulottuvuuksien mukaista kollegiaalista tukea, mutta etenkin tiedollista ja arvioivaa tukea.

8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen keskiössä olivat opettajien sosiaalisen median alustoilla toimivat ammatilliset käytäntöyhteisöt, jotka on aiemmissa tutkimuksissa tunnistettu potentiaalisiksi ammatillisen kehittymisen ja kollegiaalisen vertaistuen lähteiksi (mm. Mercieca & Kelly, 2018; Kelly & Antonio, 2016; Ranieri ym., 2012). Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa uutta tietoa Facebookin ammatillisen identiteetin ympärille muodostuneista opettajien käytäntöyhteisöistä selvittämällä millaista vertaistukea nämä yhteisöt voivat tarjota jäsenilleen. Asetetun tavoitteen saavuttamiseksi tutkimusta tehtiin Facebookissa toimivasta Kuvista-ryhmästä, jonka kontekstissa havainnoitiin kuvataidekasvattajien verkkoalustaisen käytäntöyhteisön toimintaa vertaistuen ilmenemisen ja jakautumisen näkökulmasta. Tulosten pohjalta aineistosta tunnistettiin useita vertaistuen ilmenemiseen vaikuttavia piirteitä, joista keskeisimmät ovat julkaisujen sisällöllinen vaihtelu ja julkaisujen vuorovaikutuksellisten lähtökohtien vaihtelu. Tunnistetuilla piirteillä nähtiin olevan vaikutusta ennen kaikkea julkaisun kontekstissa tapahtuvaan vuorovaikutukseen, jossa vertaistuelle keskeinen vastavuoroisuus (Metteri & Haukka-Wacklin, 2004) toteutuu tykkäysten ja etenkin kommenttien muodossa.

Tunnistettujen sisältökategorioiden ja yläkategorioiden perusteella voidaan todeta, että keskustelu ryhmässä on painottunut käytännön opetustyön, eli opetuksen resurssien ja toteuttamisen ympärille. Käytännön opetustyöhön liitettyjä sisältökategorioita ovat muun muassa *välineet ja materiaalit*, *opetusjärjestelyt*, *opetusmateriaali* ja *ohjelmistot*. Samansuuntaisia havaintoja on tehty useissa aiemmissa tutkimuksissa, joissa verkkoalustoilla toimivien opettajien käytäntöyhteisöjen keskeiseksi toiminnaksi tunnistettiin opetuskäytäntöjen jakaminen (mm. Ranieri ym., 2012; Kelly ym., 2021). Esimerkiksi temaattisilta lähtökohdiltaan tietotekniikan pedagogiseen käyttöön keskittyntä opettajien Facebook-ryhmää tutkivat Nelimarkka ym. (2021), jotka havaitsivat käydystä keskustelusta lähes puolen käsittelevän laitteiden, sovellusten ja opetusmateriaalien käyttöä. Tutkimuksessa muita havaittuja keskusteluteemoja olivat ammatillinen kehittyminen, opettaminen ja oppiminen sekä teknologian yhteiskunnalliset ulottuvuudet (Nelimarkka ym., 2021). Myös tässä tutkimuksessa julkaisuista tunnistettiin ilmenevät käytännön opetustyön lisäksi tematiikaltaan yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja opettajan uran liitännäisiä ulottuvuuksia.

Käytännön opetustyöhön liittyviin teemoihin liitännäiset sisältökategoriat keräsivät aineistossa myös eniten tykkäyksiä ja kommentteja. Selvästi eniten tykkäyksiä oli jätetty sisältökatego-

riaan *oppilaiden työt*, ja eniten kommentteja kerännyt kategoria oli puolestaan *välineet ja materiaalit* (ks. kuvio 7). Tykkäysten ja kommenttien runsasta määrää käytännön työhön liittyvissä julkaisuissa tukevat Bledsoe & Pilgrim (2016, Nelimarkka ym., 2021, s. 3 mukaan) tekemät havainnot, jossa he tunnistivat eniten jakoja ja tykkäyksiä keräävien julkaisujen olevan niitä, joissa jaetaan valmiita opetusvinkkejä tai -resursseja. Valmiilla materiaaleilla ja saadulla avulla voikin olla suora vaikutus opettajan opetustyöhön (Ranieri ym. 2012) ja siten esimerkiksi työssä jaksamiseen (Muls ym., 2021). Saadut tulokset ovat linjassa myös Lanz-Anderssonin ym. (2018) löydösten kanssa, jossa Kuvista-Facebook-ryhmän kaltaisten, informaalisti muodostuneiden ryhmien toiminnan keskiössä tunnistettiin olevan tiedon ja ideoiden jakaminen, uusien ideoiden kehittäminen, opetuksen suunnittelu sekä henkinen ja ammatillinen tuki. Sisällöllisen vaihtelun yläkategorisoinnissa kiinnostava havainto oli, että useista sisältökategorioista oli tunnistettavissa välillisesti yhteiskunnallisten ilmiöiden kontekstiin luokiteltavia piirteitä. Löydös kuvaa kouluverkoston ja yhteiskunnan kiinnittyneisyyttä toisiinsa (Korhonen ym. 2016) ja kuvataide-oppiaineen kiinteää yhteyttä ajankohtaisiin ilmiöihin ja taidekentän jatkuvaan uudistumiseen (Määttä, 2001).

Keskeinen, tutkimusta suunniteltaessa odottamaton havainto oli julkaisujen vuorovaikutuksellisten lähtökohtien vaikutus julkaisun kontekstissa tapahtuvan vuorovaikutuksen muotoon ja määrään. Ryhmässä toteutuvasta vuorovaikutuksesta tunnistettiin kaksi vuorovaikutuksellista lähtökohtaa: avun pyytäminen ja osaamisen omaehtoinen jakaminen. Löydös on linjassa Prestridgen ym. (2019) tutkimuksen kanssa, jossa selvitettiin opettajien Twitter-yhteisössä tapahtuvaa vuorovaikutusta ja opettajien osallistumista yhteisön toimintaan. Tutkimuksen tuloksena tutkijat tunnistivat opettajien verkkoyhteisöstä kaksi osallistumisorientaatiota: resursseja etsivä ja osaamista jakava orientaatio (Prestridge ym., 2019). Saatuja tuloksia tukee myös Liljekvistin ym. (2021) tekemä tutkimus kuudesta yli 2 000 jäsenen opettajaryhmästä, jossa keskustelu oli orientoitunut käytännön työn ympärille. Heidän tutkimuksensa tulokset osoittivat, että keskusteluista oli havaittavissa selkeästi kaksi motivationaalista lähtökohtaa ryhmään osallistumiselle: avun vastaanottaminen ja kollegojen auttaminen, jotka ilmenivät julkaisuissa kielellisesti ”kysymysten” ja ”tarjousten” muodossa (Liljekvist ym., 2021). Julkaisun vuorovaikutuksellinen lähtökohta kertookin osaltaan motivaatiosta ja odotuksista ryhmässä toimimiselle. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksellisten lähtökohtien vaihtelu julkaisuissa oli ryhmässä erittäin tasaista, mutta lähtökohdista *pyyntö* keräsi huomattavasti enemmän kommentteja ja *jako* puolestaan lähes kaikki aineiston tykkäykset. Tämä kertoo osaltaan vertaistuen ilmenemisen laadullisesta jakautumisesta ja jäsenten halusta auttaa toisiaan apua

pyydettyä. Myös Lundin ym. (2020) havaitsivat tutkimuksessaan käänteisen opetuksen Facebook-ryhmästä enemmän kommentteja ($n > 20$) kuin tykkäyksiä keränneiden julkaisujen ja näihin julkaisuihin jätettyjen kommenttien keskittyvän ennen kaikkea opetusmateriaalien ja -resurssien jakamiseen sekä emotionaalisen ja ammatillisen tuen jakamiseen ja vastaanottamiseen. Julkaisut olivat tyypillisesti kysymyksiä tai pyyntöjä saada kollegiaalista tukea ja neuvoja ja keräsivät siksi huomattavia kommenttimääriä (Lundin ym., 2020).

Kuvataidekasvattajien on todettu olevansa usein koulunsa ainoita kuvataiteen aineenopettajia (Määttä, 2001) ja taideopettajien on osoitettu olevan erityisen altis ryhmä ammatilliselle eristäytyneisyydelle ja yksinäisyydelle (esim. Chapman ym., 2020; Palmquist & Barnes, 2015; Bautista ym., 2021). Nämä lähtökohdat tiedostaen ryhmän jäseniä yhdistävä kuvataidekasvatustajuus ja opettajuus voivat osaltaan selittää jäsenten keskinäistä auttamishalua, joka ilmenee esimerkiksi pyytävien julkaisujen runsaana kommentointina. Aiemmissä tutkimuksissa verkostojen merkityksen ja saatujen hyötyjen onkin nähty korostuvan etenkin eristäytyneissä kouluissa toimivien ja koulussaan ainoana oman aineensa opettajana toimivien henkilöiden kohdalla (Mercieca & Kelly, 2018; Karlberg-Granlund & Korpinen, 2012). Tutkimusta Facebook-yhteisön tarjoaman kollegiaalisen tuen merkityksestä aineenopettajille ovat tehneet muun muassa Palmquist & Barnes (2015), jotka havainnoivat koulujen jousisoittimia opettavien ja orkesteria johtavien opettajien Facebook-yhteisöä. Tällä globaalilla kollegiaalisella käytäntöyhteisöllä nähtiin olevan erityisen suuri merkitys siksi, että tosielämässä näillä opettajilla ei ole juurikaan mahdollisuuksia verkostoitua muun muassa resurssipulan vuoksi (Palmquist & Barnes, 2015). Palmquistin ja Barnesin (2015) havainnoimassa ryhmässä tyypillisiä keskustelunaiheita olivat orkesterien ohjelmistot, opetustyöhön liittyvät keskustelut, linkit artikkeleihin ja nettisivuille sekä työpaikkoihin tai omaan käytettävyyteen liittyvät julkaisut (Palmquist & Barnes, 2015). Myös Kuvista-ryhmän sisältökategorioissa on havaittavissa hyvin samankaltaisia teemoja; esimerkiksi orkesterien ohjelmistoja käsitteleviä julkaisuja voisi verrata *oppilaiden työt*-sisältökategoriaan. Tutkimuksessaan he kuitenkin havaitsivat, että vain 22 prosenttia jäsenistä teki julkaisuja aineiston tarkasteluvälillä, eli suurin osa jäsenistä toimi ainakin julkaisemisen osalta passiivisesti (Palmquist & Barnes, 2015). Myös Kuvista-ryhmässä on havaittavissa sama ilmiö; vaikka ajateltaisiin, että jokaisen aineiston 441 julkaisusta olisi tehnyt eri henkilö, ei viiden kuukauden aikana julkaisuja tekevien käyttäjien määrä silti yllä edes kymmeneen prosenttiin yli 6 000 jäsenen ryhmässä. Samankaltaisen havainnon ovat tehneet myös Nelimarkka ym. (2021), joiden tutkimuksessa lähes 20 000 jäsenen Facebook-ryhmästä ilmeni, että vain 10 prosenttia jäsenistä toimi ryhmässä näkyvästi

aktiivisesti. Myös tässä ryhmässä aktiivisuuden ylläpitäminen oli ryhmän massiiviseen kokoon suhteutettuna pienen toimijajoukon harteilla (Nelimarkka ym., 2021).

Julkaisujen määrässä oli havaittavissa vaihtelua lukukauden aikana: matalimmillaan julkaisumäärät olivat lukukauden alussa, lopussa ja muutamilla viikoilla lukukauden keskivaiheen jälkeen, kun taas korkeimmat viikkokohtaiset määrät havaittiin lukukauden keskivaiheilla. Ajallista julkaisumäärien vaihtelua saattavat selittää suomalaisessa perusopetuksessa ja toisen asteen oppilaitoksissa lukukauden keskivaiheelle sijoittuvat opetuksettomat viikot (syys- ja talvilomat), joiden mukaan opetuksen suunnittelua ja kuvataiteen projekteja voi olla luontevaa rytmittää. Tällöin opetusta rytmittävät heijastuvat myös Kuvista-ryhmän toimintaan. Lisäksi vaihtelua voi selittää etenkin lukioissa käytössä oleva jaksojärjestelmä, jossa lukuvuosi on jaettu lukiosta riippuen neljästä kuuteen jaksoon (Suomen Lukiolaisten Liitto [SLL], 2021). Tunnistettu julkaisujen ajankohdallinen vaihtelu vahvistaa muun muassa Ranierin ym. (2012), Nelimarkan ym. (2021) ja Kellyn ym. (2021) esittämää oletusta siitä, että verkkoympäristöt mahdollistavat oppimisen, innovatiivisten prosessien ja vertaistuen toteutumisen joustavasti yksilön aikataulujen ja resurssien mukaan. Sosiaalisen median etu on myös se, että yhteisössä toimiminen on vapaaehtoista ja se ei sido osallistujia mihinkään, jolloin yhteisön toimintaan voi osallistua juuri silloin kun se henkilölle itselleen sopii (esim. Muls ym. 2019; Kelly ym., 2021). Ajallinen joustavuus onkin nimetty paitsi vertaistuen yksilöllistä vaikuttavuutta parantavaksi tekijäksi (Metteri & Haukka-Wacklin, 2004) myös sosiaalisen median positiiviseksi ominaisuudeksi ammatillisen kehittymisen ja kollegiaalisen tuen toteutumisen näkökulmasta (Nelimarkka ym., 2021; Kelly ym., 2021). Toisaalta liiallinen joustavuus voi olla myös haitaksi, sillä sillä sosiaalisen median odotukset ”jatkuvasta saatavuudesta” voivat aiheuttaa työhön ja ammatilliseen kehittymiseen liittyvän Facebookin käytön liiallisen leviämisen vapaaajalle (Bergviken Rensfeldt ym., 2018), jolloin käytäntöyhteisössä toimimisesta voikin tulla opettajalle kollegiaalisen tuen sijasta uusi kuormitustekijä.

Tämän tutkimuksen tuloksia vahvistavat osaltaan tunnistetut Housen (1981) sosiaalisen tuen ulottuvuudet, joista kaikkia neljää oli mahdollista tunnistaa aineiston julkaisuista. Näin ollen Kuvista-ryhmän voidaan sanoa olevan tieteellisin menetelmin todistetusti kuvataidekasvattajien vertaistuellinen käytäntöyhteisö. Sosiaalisen tuen ulottuvuuksista tieto- ja arviointituki painottuvat julkaisuissa, joka on linjassa ryhmän käytännön opetustyöhön painottuneen sisällön kanssa; julkaisuissa korostuvat tiedon ja palautteen pyytäminen ja jakaminen. Tutkimuksen löydökset ovat monilta osin linjassa Kelly & Antonion (2016) tekemän tutkimuksen kanssa, jossa he tarkastelivat viidessä Facebookin opettajayhteisöissä tapahtuvaa vertaistuellista

toimintaa. He käyttivät tutkimuksen aineistona avoimien Facebook-ryhmien julkaisuja ja myös heidän tuloksensa osoittivat Facebookin käytäntöyhteisöissä ilmenevän kaikkia Housen (1981) sosiaalisen tuen ulottuvuuksia, painottuen tieto- ja arvioititukseen. Sekä Kelly & Antonion (2016), että tämän tutkimuksen löydöksissä havaittua tieto- ja arviointituen yleisyyttä saattavat selittää Facebookin kirjalliseen viestintään perustuva toimintaympäristö (Schenkel, 2004; Meta 2021b) ja toisaalta ryhmän jäsenten väliset löyhät sosiaaliset siteet (Ranieri ym., 2012), joiden vuoksi keskustelu pysyy melko yleisellä tasolla. Kelly ja Antonio (2016) nostavat tutkimuksessaan esiin myös sen, etteivät kollegiaalisen tuen syvällisemmät muodot, kuten itsereflektio, palautteen antaminen ja toiminnan mallintaminen oman esimerkin avulla olleet nähtävissä avoimissa Facebook-ryhmissä. Näiden vertaistuen muotojen nähtiin edellyttävän syvällisempää yhteyttä ja luottamusta jäsenten välillä toteutuakseen Facebookin ammatillisissa käytäntöyhteisöissä (Kelly & Antonio, 2016). Myös Ranieri ym. (2012) havaitsivat tutkimuksessaan, ettei emotionaalisen tuen esiintyminen sosiaalisen median ammatillisissa ryhmissä ole itsestäänselvyys, vaan vaatii luottamuksellisen ympäristön. Ilmiö oli havaittavissa myös tänä tutkimuksen tuloksissa; henkisen tuen ulottuvuuksia tunnistettiin aineistosta kaikkien vähiten.

Tulokset osoittavat, että vertaistuki ilmenee ryhmässä vuorovaikutuksena julkaisujen ja niiden yhteyteen jätettyjen tykkäysten ja kommenttien muodossa. Tulosten perusteella vertaistuen ilmenemiseen tunnistettiin olevan vaikutusta julkaisun vuorovaikutuksellisilla lähtökohdilla, joita tunnistettiin aineistosta kaksi ja sisällöllisillä ulottuvuuksilla, joita tunnistettiin aineistosta yhteensä 15. Tutkimuksen tulosten perusteella Kuvista-Facebook-ryhmää voidaan pitää kuvataidekasvattajien informaalina ammatillisen kehityksen kontekstina ja kollegiaalisen vertaistuen mahdollistajana ja ryhmällä on potentiaalia tarjota jäsenilleen etenkin käytännön työhön liittyvää tukea ja resursseja.

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullista tutkimusta ja etenkin etnografista tutkimusta tehtäessä on äärimmäisen tärkeää suhtautua kriittisesti tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin. Etnografisen tutkimuksen luotettavuustarkastelu on samaan aikaan äärimmäisen tärkeää ja erittäin haastavaa, sillä aineisto, analyysi ja tehdyt tulkinnat ovat tutkijan omia ainutlaatuisia, subjektiivisia tuotoksia (Lanas, 2020). Tulkintaa voivat vääristää tutkijan omat lähtökohdat, jolloin sekä tutkimuksen validiteetti, eli tutkimusmenetelmän sopivuus, että reliabiliteetti, eli tutkimuksen luotettavuus ja

toistettavuus kärsivät (Kananen, 2014; Tilastokeskus 2022d, 2022e). Lisäksi koska tutkimuksen aineistonkeruu on tehty Facebook-verkkoalustalla, on syytä pohtia myös aineiston lähteen vaikutusta tutkimukseen: internet voi olla tutkimuksen kannalta haastava toimintaympäristö sen kontekstin, yhteisöön sisään pääsemisen ja pintapuolisen havainnoinnin vuoksi (Kananen, 2014). Pohdintoja onkin esitetty internetin todellisuudesta: ovatko internetin ilmiöt edes ”oikeaa elämää” (Kananen, 2014)? Miten internetin todellisuutta voidaan tarkastella, kun huomattava osa käyttäjien toiminnasta jää näkymättömiin ja aineistoon kertyvät vain näkyvät reaktiot (Kananen, 2014) – tämän tutkimuksen kohdalla julkaisut, tykkäykset ja kommentit? Entä ketä käyttäjät, eli tutkimuksen havainnoinnin kohteet ovat, sillä jokaisen osallistujan identiteettiä ei ole mahdollista varmistaa (Kananen, 2014)? Näiden kysymysten ja muiden luotettavuustekijöiden tarkasteluun paneuduttiin tutkimuksen validiteetin reliabiliteetin varmistamiseksi.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa teoreettisen viitekehyksen laaja lähdeaineisto, jossa on priorisoitu ajankohtaisiin ja vertaisarvioituihin lähteisiin. Pohdinnassa toteutettu aiempien tutkimustulosten vertailu saatuihin tuloksiin vahvistaa osaltaan saatujen tulosten relevanttiutta tieteellisesti uskottavin menetelmin (Kananen, 2017). Tutkimuksen perusteltavuutta vahvistavat puolestaan huolellisesti valitut menetelmät ja tutkimuksen kohde, jotka ovat relevantteja tutkimusongelman näkökulmasta (Kananen, 2017). Tämän tutkimuksen havainnointi on tehty ilmiön todellisessa ympäristössä keräten systemaattisesti tutkimuksen kannalta olennainen informaatio (Hirsjärvi, 2009d; Puusa, 2020), eli kaikki valitun aikavälin julkaisut. Julkaisujen tekijät eivät tienneet olevansa tutkimuksen kohteena, joten voidaan uskoa, että aineistoa ja siten myöskään tuloksia eivät vääristä osallistujien mahdollisesti muuttuneet toimintatavat, joita tietoisuus tarkkailun kohteena olemisesta olisi voinut aiheuttaa (Puusa, 2020). Näistä syistä verkkoetnografisen aineiston luotettavuutta voidaan pitää melko hyvänä, sillä tutkijan ja osallistujien tulkinnat eivät pääse vaikuttamaan aineistoon sen keräysvaiheessa (Puusa, 2020; Hirsjärvi, 2009d), vaan havainnoitava aineisto on kerätty Facebook-ryhmästä sellaiseenaan. Tutkimusaineiston laajuus parantaa osaltaan tutkimuksen luotettavuutta ja tämän tutkimuksen kohdalla se oli yhteensä 441 julkaisua. Riittävän laaja aineisto mahdollistaa luotettavan analyysin, ja sen puitteissa pystyttiin havaitsemaan aineistosta toistuvuutta niin teemoittelun kuin tyypittelyn kautta (Kananen, 2017). Näin ollen tulosten saturaatio oli selkeästi havaittavissa ja siten pystyttiin vahvistamaan, että keskustelun sisällöt ja ulottuvuudet eivät ole täysin sattumanvaraisia ja että aineisto on riittävän laaja ilmiön tarkastelemiseksi. Havainnoimalla kerätyn aineiston lisäksi Kananen (2014) ehdottaa verkkoetnografisen tutkimuksen

tueksi haastattelua, mutta tämän tutkimuksen puitteissa se ei ollut rajallisten resurssien vuoksi mahdollista. Sen sijaan tutkimuksen taustoittamiseksi ylläpitäjille esitettiin muutamia ryhmän kontekstia täydentäviä kysymyksiä, joiden avulla saatiin laajennettua tietoja ryhmän lähtökohdista. Ryhmän jäsenten identiteettiä ja sen vahvistamiseen ei erikseen kiinnitetty huomiota, vaan tutkimuksessa on luotettu ryhmään hakeutuneiden henkilöiden toimivan ryhmässä vilpittömästi.

Laajan aineistonkeruun lisäksi tutkimuksen arvioitavuutta on pyritty lisäämään analyysin huolellisen kuvailemisen, runsaan dokumentaation, aineistoesimerkkien ja menetelmäteoreettisten perustelujen keinoin, joiden avulla tutkimuksen empiirisen osion edetessä tehdyt ratkaisut ovat jäljitettävissä ja mahdollisimman hyvin toistettavissa (Kananen, 2017; Hirsjärvi, 2009c). Tutkimusaiheen haastavaksi tekevät kuitenkin niin verkkoetnografian kuin virtuaaliympäristöjen vertaistuen tutkimuksen käsitteiden vakiintumattomuus sekä Suomessa että kansainvälisessä tutkimusyhteisössä (esim. Kelly ym., 2021; Kananen, 2014). Esimerkiksi käsitteistön sopivuudesta muun muassa käytäntöyhteisö-nimityksen kohdalla on esitetty kritiikkiä (esim. Nelimarkka ym., 2021) ja tutkimusten vertailukelpoisuus on kansainvälisestikin vaihtelevaa (Kelly ym., 2021). Tämä kertoo olemassa olevasta tutkimustarpeesta ja toisaalta ilmiön moninaisuudesta, kun samoja aineistoja on mahdollista käsitellä niin monin eri tavoin.

Näiden aiempien tutkimusten ristiriidoista huolimatta tutkimuksen toteuttamisessa ja aineiston pojalta johtopäätöksiä tehtäessä on hyödynnetty olemassa olevan kirjallisuuden tarjoamaa tukea niiltä osin, kun se on luontevaa. Raportoinnissa on otettu huomioon Kellyn ym. (2021) esittämät ehdotukset opettajien virtuaalisiin käytäntöyhteisöihin keskittyneen tutkimusalan yhtenäistämiseksi. Näihin kuuluvat muun muassa tutkimuskontekstin riittävän tarkka esittelyminen, metodologisten ratkaisujen vakiinnuttaminen ja teorioiden yhtenäinen käyttäminen (Kelly ym., 2021). Tämä näkyy tutkimuksessani muun muassa Housen (1981) sosiaalisen tuen ja Wengerin (1998) käytäntöyhteisöjen teorioiden käyttämisenä, jotka ovat erittäin yleisiä teoreettisia lähtökohtia aiemmissä tutkimuksissa kuten myös teoreettisessa viitekehyksessä on todettu. Lisäksi johtopäätöksiä eriteltäessä on huomioitu liiallisen yleistämisen välttäminen: sen sijaan että tehdään yleistyksiä koko populaatiosta (esim. kaikki Facebookia käyttävät opettajat), väitteitä on pyritty tekemään ainoastaan relevanteista alaryhmistä ja pyritty ottamaan huomioon ehdot, jotka pätevät esitettyihin väitteisiin (Kelly ym., 2021). Myös eettisestä näkökulmasta tutkijalla on huomattava vastuu siitä, kuinka hän aineistoa käsittelee, tulkitsee ja millaisia yleistyksiä hän sen pohjalta tekee (Rautio, 2020). Siksi tuloksia muodostaessa on

kiinnitetty huomiota siihen, että tuloksissa käsitellään tunnistettuja ilmiöitä täsmällisesti Kuvista-ryhmän kontekstissa.

8.2 Eettiset kysymykset

Suomessa on perustuslakitasolla kirjattu asetus tieteen vapaudesta, joka ei kuitenkaan poista tutkijan vastuuta tutkimuksen kohteena olevia ihmisiä kohtaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Eettiset kysymykset eivät ole myöskään aina yksiselitteisiä, vaan niiden moninaisuus voi yllättää valveutuneimmankin tutkijan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Etnografisessa tutkimuksessa eettisten kysymysten käsitteleminen on erityisen tärkeää ja tarpeellista, sillä syvennyttäessä ihmisten toimintaan ja kulttuuriin ollaan tutkimuskohteen henkilökohtaisen elämän konteksteissa, joita on ehdottoman tärkeää kunnioittaa (Lanas, 2020).

Tätä tutkimusta tehtäessä nousi esiin useita kysymyksiä tutkimuksen eettisyydestä. Keskeisin eettinen dilemma oli aineistonkeruun lähtökohta, jossa havainnoinnin kohteet eivät tiedä olevansa havainnoinnin kohteena (Paalumäki & Vähämäki, 2020). Jokaiselta yli kuudelta ja puolelta tuhannelta ryhmän jäseneltä luvan kysyminen olisi vaatinut mittavat resurssit, joita tämän tutkimuksen puitteissa ei ollut käytettävissä. Myöskin ryhmän informoiminen yleisellä julkaisulla asiasta olisi saattanut muuttaa jäsenten toimintaa niin, että tutkimuksen aineisto ja tulokset olisivat vääristyneet. Eettiset ongelmat tällaisessa tilanteessa, jossa jokaiselta osallistujalta ei ole mahdollista pyytää tutkimuslupaa ja kertoa mitä asioita heidän toiminnastaan havainnoidaan ovat kuitenkin ilmeiset (Hirsjärvi, 2009d).

Tämä lähtökohta tutkimukselle herätti runsaasti pohdintaa tutkimuksen edetessä ja asiasta käytiin useita keskusteluja muun muassa tutkimuksen ohjaajan ja muiden tutkimusta tekevien kollegojen kanssa. Tutkimuslupa on pyydetty ja saatu ryhmän ylläpitäjiltä, ryhmään liittymisen on vapaaehtoista ja jokainen ryhmän jäsen toivottavasti ymmärtää, ettei kaikkien Facebookin käyttäjien löydettävissä oleva suljettu Facebook-ryhmä tarkoita julkaisujen olevan absoluuttisen yksityisyydensuojan piirissä. Havainnoinnin kohteena olevat julkaisut ovat henkilöiden omaehtoisesti ryhmään tuottamia julkisia julkaisuja, jolloin oletuksena on, ettei niissä jaettu tieto sisällä salassa pidettäviä tietoja. Lisäksi tutkimuksessa ei tarkastella yksittäisiä julkaisuja, vaan keskiössä on ryhmän toiminta kokonaisuutena, vertaistuen kontekstissa tapahtuvana ilmiönä. Pyydettyä aineistonkeruulupaa ryhmän ylläpitäjiltä on tuotu ilmi tutkimuksen tarkoitus, julkaisujen anonymisointi ja aineiston säilyttämiseen liittyvät suunnitelmat. Tutkimuseettisiä ratkaisuja vahvistavaksi tekijäksi Liljekvist ym. (2021) ovat esittäneet, että

sosiaalisen median ryhmissä tehtävää havainnointitutkimusta tulee tehdä ainoastaan ryhmissä, joissa on yli 2 000 jäsentä, sillä suurikokoisissa ryhmissä jäsenet ovat tietoisia toiminnan ”julkisuudesta”. Myös tämä kriteeri täyttyy Kuvista-ryhmän kohdalla, jonka jäsenmäärä on yli 6 000 käyttäjää. Näin ollen piiloinen havainnointi todettiin tässä tapauksessa tutkimuseettistä ristiriidoista huolimatta hyväksyttäväksi toimintatavaksi, kun ryhmän ylläpitäjät olivat tutkimuksen toteuttamisen ja menettelyn yhdessä hyväksyneet.

Näiden eettisten pohdintojen johdosta osallistujien anonymiteettiin kiinnitettiin koko tutkimuksen ajan erityistä huomiota. Jo tutkimuksen alkuvaiheessa tehtiin ratkaisu, ettei aineiston tarkasteluvälin ajankohtaa kerrota tarkasti, jolloin ryhmän jäsenten anonymiteetti on paremmin suojattu. Aikavälin tarkka ilmaisu ei olisi tuonut myöskään lisäarvoa tutkimukselle, joten sen pois jättäminen oli myös siksi perusteltu linjaus. Aineistoa redusoitaessa kirjattiin ylös ainoastaan julkaisun keskeiset sisällöt, jolloin myös julkaisujen tunnistamisen mahdollisuus oli yhä suppeampi. Aineistosta tutkimusraportissa esitellään ainoastaan tarkoin valitut esimerkit, joiden tarkoituksena on parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Näihin esimerkkitaulukoihin (ks. luku 3.6, taulukot 1, 2 ja 3) valittiin aineistosta mahdollisimman geneerisiä esimerkkejä ja poistettiin päivämäärätiedot, jotka osaltaan heikentävät yksittäisen julkaisun tunnistamisen mahdollisuuksia. Muutoin tutkimusraportissa esitellään ainoastaan teemoittelun ja tyypittelyn tuloksia, joista yksittäiset julkaisut eivät ole tunnistettavissa.

9 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen keskiössä oli Kuvista-Facebook-ryhmässä ilmenevä vertaistuki ja sen jakautuminen. Vertaistuki ilmenee ryhmässä vuorovaikutuksena ja tulosten pohjalta aineistosta tunnistettiin useita vertaistuen ilmenemiseen vaikuttavia tekijöitä, joista keskeisimpiä olivat julkaisujen sisällöllinen vaihtelu ja julkaisujen vuorovaikutuksellisten lähtökohtien vaihtelu. Tutkimus tarjosi laajan katsauksen Kuvista-ryhmässä tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja tulosten perusteella ryhmää voidaan pitää kuvataidekasvattajien informaalina ammatillisen kehityksen kontekstina ja vertaistuen mahdollistajana. Verkkoalustoilla toimivilla opettajayhteisöillä on tutkitusti potentiaalia tarjota kollegiaalista vertaistukea niille, jotka sitä syystä tai toisesta kaipaavat (mm. Mercieca & Kelly, 2018; Kelly & Antonio, 2016; Nelimarkka ym., 2021). Tämän ohessa tulokset vahvistavat ajatusta siitä, että sosiaalisen median käytäntöyhteisöjen on mahdollista tarjota opettajille kollegiaalista tukea ajallisesti joustavasti tuen tarpeen ilmetessä (Nelimarkka ym., 2021; Kelly ym., 2021). Sosiaalisen median käytäntöyhteisöjen selkeä etu on myös niiden avoimuus, joka mahdollistaa monien eri alojen ja oppiaineiden asiantuntijoiden yhteistyön ja mahdollisuuden tarjota omaa osaamistaan muille verrattain matalalla kynnyksellä (Muls ym., 2019). Myös Kuvista-ryhmän kohdalla ”parviälyyn” (TSK 40, 2010) on antamassa oman panoksensa laaja asiantuntijajoukko; ryhmän jäsenissä on muun muassa luokanopettajia, kuvataiteen aineenopettajia, jotka työskentelevät niin peruskouluissa, toisen asteen oppilaitoksissa, taiteen perusopetuksessa kuin yliopistoissakin, erilaisia taide-toimijoita, opiskelijoita ja niin edelleen. Yli 6 000 jäsenen ryhmästä löytyy siis valtava määrä osaamista, joka saadaan koko kuvataidekasvattajien ammattiyhteisön käyttöön Facebookin mahdollistamana.

Aineistona käytetyt julkaisut tarjoavat autenttisen katsauksen kuvataidekasvatusta toteuttavien opettajien vertaistuellisiin tarpeisiin. Tutkimuksen vahvuutena voidaankin pitää havainnoimalla kerätyn aineiston autenttista muotoa, huomattavaa laajuutta sekä julkaisujen, tykkäysten ja kommenttien samanaikaista tarkastelua. Nämä tekijät parantavat osaltaan tutkimuksen luotettavuutta, sillä tarkastelemalla julkaisujen ohella myös tykkäysten ja kommenttien määrällistä jakautumista saatiin laajempi käsitys ryhmässä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta kuin pelkästään sisällöllisiä ominaisuuksia tarkasteltaessa oltaisiin saatu. Toisaalta tämän tutkimuksen kontekstissa kommenttien sisällöllinen vaihtelu jätettiin tarkastelun ulkopuolelle. Kommenttien yksityiskohtainen tarkastelu olisi voinut tarjota etenkin vuorovaikutuksen lähtökohtien näkökulmasta tärkeää tietoa vertaistuen toteutumisesta, joka nyt jäi monilta osin määrällisen

vaihtelun perusteella tehtyjen tulkintojen varaan. Kommenttien sisällöllinen tarkastelu onkin yksi aiheista, joka vaatii myöhempää jatkotutkimusta.

Jatkotutkimusta ajatellen olisi myös kiinnostavaa tehdä vastaava tutkimus esimerkiksi kokonaisen lukuvuoden kattavasta tai sitäkin laajemmasta aineistosta, jolloin saataisiin käsitys lukuvuoden aikana tapahtuvassa vertaistuen tarpeiden sisällöllisestä ja määrällisestä vaihtelusta sekä teemojen ja vertaistuen ulottuvuuksien esiintyvyydestä. Lisäksi tutkimusta olisi mielenkiintoista laajentaa myös suurempiin ryhmiin ja muille sosiaalisen median alustoille. Tutkimusaineiston laajentamisen lisäksi olisi tärkeää tutkia ilmiötä rinnakkain jäsenten kokemusten kanssa, sillä vertaistuen kokemus on aina subjektiivinen (Metteri & Haukka-Wacklin, 2004). Tämän tutkimuksen puitteissa ei ole mahdollista arvioida ryhmän tarjoaman vertaistuen vaikutuksia jäseniin, joten vertaistuen todellinen kokemus ja vaikutus jää myöhempien tutkimusten aiheeksi. Tutkimus jäsenten kokemuksista voisi osaltaan vahvistaa käsitystä opettajien sosiaalisen median käytäntöyhteisöjen merkityksestä ryhmien jäsenille. Lisäksi tutkimusta olisi luontevaa laajentaa koskettamaan myös opiskelijoita ja noviisiopettajia ja heidän käsitänsä näiden ryhmien arvosta ammatin induktiovaiheeseen, sillä esimerkiksi Mercieca & Kellyn (2018) löydökset korostavat opintojen aikana luotujen verkostojen positiivista vaikutusta opettajien ensimmäisiin työvuosiin ja työssä jaksamiseen.

Tutkimuksen selkeä rajoite on sen laadullinen lähtökohta, joka rajoittaa tulosten yleistettävyyttä (Juuti & Puusa, 2020). Samaan aikaan on kuitenkin todettava, ettei tämän tutkimuksen tavoitteeksi olekaan luontevaa asettaa laajojen yleistettävien tulosten saamista. Sen sijaan tutkimus tarjoaa laadukkaan katsauksen Kuvista-Facebook-ryhmässä ilmenevään vertaistukeen ja toivottavasti myös alkusysäyksen laajemmalle opettajien verkkoyhteisöjen tutkimukselle suomalaisessa kontekstissa. Lisäksi tutkimuksen tulokset tarjoavat Kuvista-ryhmän ylläpitäjille, kuvataidekasvattajien jatkokoulutusta suunnitteleville tahoille sekä opettajankouluttajille arvokasta tietoa kuvataidekasvattajien työelämässä kohtaamista haasteista. Rutherford (2011) ehdottaakin oman tutkimuksensa kontekstissa, että opettajakoulutusta ja opettajien täydennyskoulutusta tarjoavien tahojen voisi olla hyödyllistä tehdä säännöllisin väliajoin katsaus opettajien Facebook-yhteisöissä käytyihin keskusteluihin, sillä näitä käytäntöyhteisöjä havainnoimalla voidaan saada käsitys opettajien ajankohtaisista tarpeista ja työn keskeisistä haasteista. Tällä tavoin voisi olla mahdollista kuroa väliä opettajien arkityön ja formaalin tai nonformaalin jatkokoulutuksen välillä (Rutherford, 2011), joka on myös muissa tutkimuksissa havaittu ja nimetty virallisten koulutusmuotojen heikkoudeksi (esim. Nelimarkka ym., 2021). Laadukkaalla ja täsmällisesti opettajien tarpeisiin vastaavalla jatkokoulutuksella voitaisiinkin

osaltaan parantaa kuvataidekasvatusta toteuttavien opettajien ammatillista kehittymistä ja työssä jaksamista, sillä vaikka Kuvista-ryhmän kaltainen informaali yhteisö on tärkeä matalan kynnyksen vertaistuen lähde, on sillä myös rajoitteensa. Käsitys jatkokoulutuksen tarpeista voidaan saada jo tämän tutkimuksen kontekstissa tarkastelemalla tunnistettuja sisältökategorioita ja niiden ympärillä tapahtuvaa vuorovaikutusta.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että sosiaalisen median vertaisryhmille on paikkansa ammatillisen kehittymisen ja vertaistuen muotona. Tutkimus toivottavasti lisää tietoutta opettajien käytäntöyhteisöjen mahdollisuuksista verkkoalustojen informaaleissa ryhmissä. Sosiaalisella medially voidaankin nähdä olevan potentiaalia parantaa myös opettajien työssä jaksamista ammatillisten käytäntöyhteisöjen muodossa (Karlberg-Granlund & Korpinen, 2004; Chapman ym., 2020). Saatujen tulosten ja aiempien tutkimusten valossa voidaan todeta, että sosiaalisen median käytäntöyhteisöt voivat potentiaalisesti tarjota jäsenilleen etenkin tieto- ja arviointitukea käytännön opetustyöhön liittyvän runsaan keskustelun muodossa. Samaan aikaan on huomautettava, että tällä hetkellä vertaistuen henkisen ja konkreettisen tuen ulottuvuudet jäävät monilta osin toteutumatta ryhmän toiminnassa, joskin konkreettisen tuen toteutumista rajoittavat luonnollisesti Facebookin tekstimuotoinen vuorovaikutus ja osallistujien fyysinen etäisyys. Näiden ulottuvuuksien tarjoamiseksi tarvitaan toisenlaisia tukikeinoja ja yhteisöjä, jotta opettajat saavuttavat kattavan sosiaalisen tuen ja kollegiaalisen vertaistuen verkoston. Siitä huolimatta, että kaikki sosiaalisen tuen ulottuvuudet eivät ilmene Kuvista-ryhmässä yhtä selkeästi, voidaan ryhmän todeta tarjoavan jäsenilleen vastavuoroiseen toimintaan perustuvan yhteisön, joka on aina saatavilla.

Lähteet

- Bautista, A., Stanley, A. M. & Candusso, F. (2021). Policy strategies to remedy isolation of specialist arts and music teachers. *Arts education policy review*, 122(1), s. 42–53. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746713>
- Bergviken Rensfeldt, A., Hillman, T. & Selwyn, N. (2018). Teachers ‘liking’ their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups. *British educational research journal*, 44(2), s. 230–250. <https://doi.org/10.1002/berj.3325>
- Bledsoe, C., & Pilgrim, J. (2016). Creating ‘spaces’ for professional development: Education organizations’ use of Facebook. *The Journal of Social Media in Society*, 5(1), s. 89–110.
- Chapman, S., Wright, P. & Pascoe, R. (2020). "I'm really worried for my teaching spirit": Professional agency, curriculum change and the primary arts specialist teacher. *Journal of curriculum studies*, 52(4), s. 577–592. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1694074>
- Carpenter, J. P. & Staudt Willet, K. B. (2021). The teachers’ lounge and the debate hall: Anonymous self-directed learning in two teaching-related subreddits. *Teaching and teacher education*, 104, 103371. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103371>
- Dentsu Aegis Network Oy (2016). *Suomalaiset somessa keskimäärin 4,5 tuntia viikossa* [tutkimustiedote]. STT Viestintäpalvelut Oy. Haettu 1.2.2022 osoitteesta: <https://www.sttinfo.fi/tiedote/suomalaiset-somessa-keskimaarin-45-tuntia-viikossa?publisherId=26902849&releaseId=49585838>
- Dufva, M. (2020). *Megatrendit 2020* [pdf-verkkójulkaisu]. Sitra. Haettu 13.5.2022 osoitteesta: <https://www.sitra.fi/app/uploads/2019/12/megatrendit-2020.pdf>
- Eshchar-Netz, L. & Vedder-Weiss, D. (2021). Teacher learning in communities of practice: The affordances of co-planning for novice and veteran teachers' learning. *Journal of research in science teaching*, 58(3), s. 366–391. <https://doi.org/10.1002/tea.21663>
- Estola, E., Kaunisto, S-L., Keski-Filppula, U., Syrjälä, L. & Uitto, M. (2007). *Lupa puhua: Kertomisen voima arjessa ja työssä*. PS-kustannus.
- Facebook (2022a). *Alakoulun aarreaitta – Ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi* [Facebook-ryhmän tiedot]. Facebook. Haettu 1.2.2022 osoitteesta: <https://www.facebook.com/groups/alakoulunaarreaitta/about>
- Facebook (2022b). *Kuvista* [Facebook-ryhmän tiedot]. Facebook. Haettu 1.2.2022 osoitteesta: <https://www.facebook.com/groups/kuvista/about>

- Facebook (2022c). *OPEN options* [Facebook-ryhmän tiedot]. Facebook. Haettu 19.5.2022 osoitteesta: <https://www.facebook.com/groups/820149748839780/about>
- Fontaine M. A. & D. R. Miller (2004). Understanding the benefits and impact of communities of practice. Teoksessa P. M. Hildreth & C. Kimble (toim.), *Knowledge networks: Innovation through communities of practice*, s. 1–13. Idea Group Publishing.
- Fornaciari, A. (2019). A Lonely Profession? Finnish Teachers' Professional Commitments. *Schools (Chicago, Ill.)*, 16(2), s. 196–217. <https://doi.org/10.1086/705645>
- Freeed (2022). *Tietoa Freeedistä* [internet-sivusto]. Haettu 2.5.2022 osoitteesta: <https://www.freeed.com/about-us>
- Gallagher, T., Griffin, S., Ciuffetelli Parker, D., Kitchen, J. & Figg, C. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally. *Teaching and teacher education*, 27(5), s. 880–890. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.02.003>
- Geeraerts, K., Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. (2018). Inter-generational learning of teachers: What and how do teachers learn from older and younger colleagues? *European journal of teacher education*, 41(4), s. 479–495. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448781>
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European journal of teacher education*, 38(3), s. 358–377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Golnick, T. & Ilves, V. (2022) *Opetusalan työolobarometri 2021* [pdf-verkkajulkaisu]. Opettajien ammattijärjestö OAJ. Haettu 13.5.2022 osoitteesta: https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoobarometri_2021.pdf
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2008). Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: Tietämistä, toimimista, taitavuutta*, s. 59–82. Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Heikkinen, H. L. T & Huttunen, R. (2008). Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: Tietämistä, toimimista, taitavuutta*, s. 203–220. Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. (2012). Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*, s. 17–26. PS-kustannus.

- Hirsjärvi, S. (2009a). Aineiston hankinnan suunnittelu. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.), s. 177–190. Tammi.
- Hirsjärvi, S. (2009b). Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.), s. 123–165. Tammi.
- Hirsjärvi, S. (2009c). Tutkimuksen reliabelius ja validius. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.), s. 231–233. Tammi.
- Hirsjärvi, S. (2009d). Tutkimustyytit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.), s. 191–220. Tammi.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.
- Instagram (2022). *Hakutuloksia käyttäjätileistä hakusanalla "ope"*. Haettu 2.5.2022 Instagram-sovelluksesta.
- International Telecommunication Union [ITU], (2021). *Measuring digital development: Facts and figures 2021* [pdf-verkkojulkaisu]. Haettu 31.1.2022 osoitteesta: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2021.pdf>
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*, s. 27–44. PS-kustannus.
- Junkkila, S. (2021). ''Se on tietynlaista nuorallatanssia'': *Kuvataidetta opettavien opettajien kertomuksia taiteesta ja sen arvioinnista* [pro gradu -tutkielma]. University of Oulu.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* [e-kirja]. Gaudeamus.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. (2014). *Netnografia: Verkkoyhteisöjen tutkiminen opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karlberg-Granlund, G. & Korpinen, E. (2012). Vertaistuki pienessä koulussa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*, s. 159–169. PS-kustannus.
- Kelly, N. & Antonio, A. (2016). Teacher peer support in social network sites. *Teaching and teacher education*, 56, s. 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.007>

- Kelly, N., Mercieca, B. & Mercieca, P. (2021). Studying teachers in social network sites: A review of methods. *Review of education (Oxford)*, 9(3), -n/a. <https://doi.org/10.1002/rev3.3272>
- Korhonen, T., Lavonen, J., Kukkonen, M., Sormunen, K. & Juuti, K. (2016) Päättösanat. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?*, s. 215–240. PS-kustannus.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching, theory and practice*, 23(4), s. 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kynäslähti, H., Jyrhämä, R., Maaranen, K., Byman, R., Stenberg, K. & Sintonen, S. (2020). "Oli lupa hetki pysähtyä". Akateeminen vertaisryhmä opettajankouluttajien ammatillisen kehittymisen tukena. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, s. 232–238.
- Lanas, M. (2020). *Kouluetnografia etnografisena tutkimuksena ja laadullisena lähestymistapana*. Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssin verkkoluento ja luentomuistiinpanot. Oulun Yliopisto.
- Lantz-Andersson, A., Lundin, M. & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and teacher education*, 75, s. 302–315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.008>
- Lantz-Andersson, A., Peterson, L., Hillman, T., Lundin, M. & Bergviken Rensfeldt, A. (2017). Sharing repertoires in a teacher professional Facebook group. *Learning, culture and social interaction*, 15, s. 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.07.001>
- Liljekvist, Y. E., Randahl, A., van Bommel, J. & Olin-Scheller, C. (2021). Facebook for Professional Development: Pedagogical Content Knowledge in the Centre of Teachers' Online Communities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), s. 723–735. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754900>
- Lonka, K. & Vaara, L. (2016). Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?*, s. 39–52. PS-kustannus.
- Lundin, M., Lantz-Andersson, A. & Hillman, T. (2020). Teachers' Identity Work in a Professional Facebook Group. *Journal of information technology education*, 19, s. 205–222. <https://doi.org/10.28945/4540>

- Mercieca, B. & Kelly, N. (2018). Early career teacher peer support through private groups in social media. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 46(1), s. 61–77. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1312282>
- Merki, K. M., Grob, U., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A. & Wullschleger, A. (2022). Pre-conditions of teachers' collaborative practice. *Frontline Learning Research*, 10(1), s. 1–24. <https://doi.org/10.14786/flr.v10i1.911>
- Meta (2021a). *Q3 2021 Earnings: Facebook Reports Third Quarter 2021 Results* [pdf-verkkajulkaisu]. Meta. Haettu 31.1.2022 osoitteesta: https://s21.q4cdn.com/399680738/files/doc_financials/2021/q3/FB-09.30.2021-Exhibit-99.1.pdf
- Meta (2021b). *Company info: Our History* [visuaalinen aikajana]. Meta. Haettu 1.2.2022 osoitteesta: <https://about.facebook.com/company-info/>
- Metteri, A. & Haukka-Wacklin, T. (2004). Sosiaalinen tuki kuntoutuksen ytimessä. Teoksessa V. Karjalainen & I. Vilkkumaa (toim.), *Kuntoutus kanssamme: Ihmisen toimijuuden tukeminen*, s. 53–70. Stakes.
- Michniuk, A. (2021). Development, motivation, change – educators' opinions about groups for teachers on Facebook. *Culture - Society - Education*, 20(2), s. 111–122. <https://doi.org/10.14746/kse.2021.20.6>
- Muls, J., Triquet, K., Vlieghe, J., De Backer, F., Zhu, C. & Lombaerts, K. (2019). Facebook group dynamics: An ethnographic study of the teaching and learning potential for secondary school teachers. *Journal of educational media: the journal of the Educational Television Association*, 44(2), s. 162–179. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1583670>
- Myllys, M. (2022). Yksi Kuvista-Facebook-ryhmän ylläpitäjistä. Henkilökohtainen tiedonanto 6.5.2022.
- Määttä, K. (2001). Kuvaamataidon opettajuuden olemus. Teoksessa Määttä, K. (toim.), *Kuvaamataidon opettajuuden näkökulmia*, s. 1–13. Lapin yliopisto.
- Nelimarkka, M., Leinonen, T., Durall, E. & Dean, P. (2021). Facebook is not a silver bullet for teachers' professional development: Anatomy of an eight-year-old social-media community. *Computers and education*, 173, 104269. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104269>
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. (2010). *Opettajan psykologia*. Edita.
- Opetusalan ammattijärjestö [OAJ] (28.9.2021). *Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa*. OAJ:n syksyn 2021 alanvaihtokyselyn tulokset. OAJ.

- Haettu 13.5.2022 osoitteesta: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- Opetusministeriö [OM] (14.12.1998/986). Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Haettu 14.3.2022 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P4>
- Paalumäki, A. & Vähämäki, M. (2020). Havainnointi organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* [e-kirja]. Gaudeamus.
- Palmquist, J. E. & Barnes, G. V. (2015). Participation in the School Orchestra and String Teachers Facebook v2 group: An online community of practice. *International journal of community music*, 8(1), s. 93–103. <https://doi.org/10.1386/ijcm.8.1.93>
- Prestridge, S., Tondeur, J. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2019). Insights from ICT-expert teachers about the design of educational practice: The learning opportunities of social media. *Technology, pedagogy and education*, 28(2), s. 157–172. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1578685>
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* [e-kirja]. Gaudeamus.
- Ranieri, M., Manca, S. & Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *British journal of educational technology*, 43(5), s. 754–769. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01356.x>
- Rantala, I. (2001). Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli, J. Eskola, H. L. T. Heikkinen, K. Ilmonen, K. Kiviniemi, . . . J. Suoranta (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, s. 86–99. PS-kustannus.
- Rautio, P. (2020). *Visuaalinen aineisto tutkimuksessa*. Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssin luento. Oulun Yliopisto.
- Rutherford, C. (2011). Facebook and Teacher Knowledge Development: An Examination of How Teachers Are Using Facebook Groups to Support their Knowledge Development. *Teaching & learning (Welland)*, 6(1), s. 15–27. <https://doi.org/10.26522/tl.v6i1.375>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006a). 7.3.6 Kielellinen tarkastelu: Narratiiviset tarkastelutavat. Kokonaisuudessa *KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto* [verk-

- kojulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 19.4.2021 osoitteesta: https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006b). 2.3.2 Menetelmät ja aineisto: Aineisto- ja teorialähtöisyys. Kokonaisuudessa *KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkojulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 15.5.2022 osoitteesta: https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_3.html
- Saloviita, T. & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and teacher education*, 97, 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Sanastokeskus TSK ry [TSK 40], (2010). *Sosiaalisen median sanasto (TSK 40)* [pdf-verkkojulkaisu]. Haettu 2.5.2022 osoitteesta: http://www.tsk.fi/tiedostot/pdf/Sosiaalisen_medan_sanasto
- Schenkel, A. (2004). Investigating the influence that media richness has on learning in a community of practice: a case study at Øresund Bridge. Teoksessa P. M. Hildreth & C. Kimble (toim.), *Knowledge networks: Innovation through communities of practice*, s. 47–56. Idea Group Publishing.
- Sillanpää, E. (2021). "*Sehän onkin ihan kummallinen ajatus, että luokanopettajan pitäis osata kaikki*": Luokanopettajien kokemuksia itsestään taidekasvattajina [pro gradu -tutkielma]. Tampereen Yliopisto. Haettu 30.3.2022 osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/130403>
- Simola, H. (2014). 'It's progress but... Finnish Teachers talking about their changing work. Teoksessa H. Simola (toim.), *The Finnish education mystery: Historical and sociological essays on schooling in Finland*, s. 161–177. Routledge.
- Stylus (2019). Myötätuulta kuvataiteesta -kunniakirja 2018 Facebookin Kuvista -ryhmälle. *Stylus taidekasvatuslehti* 112(1), s. 8. Kuvataideopettajat KUVIS ry. Haettu 4.3.2022 osoitteesta: https://issuu.com/stylus-arteducation/docs/stylus_1-2019
- Suomen Lukiolaisten Liitto [SLL] (2021). *Lukiolaisopas*. Haettu 30.3.2022 osoitteesta: <https://lukio.fi/lukiolaisopas/>
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampereen yliopisto.
- Teigland, R. & McLure, M. (2004). Extending richness with reach: participation and knowledge exchange in electronic networks of practice. Teoksessa P. M. Hildreth & C. Kimble (toim.), *Knowledge networks: Innovation through communities of practice*, s. 230–242. Idea Group Publishing.

- Tilastokeskus (2022a). *Käsitteet: Formaali koulutus* [verkkosivu]. Tilastokeskus. Haettu 2.3.2022 osoitteesta: https://www.stat.fi/meta/kas/form_koulutus.html
- Tilastokeskus (2022b). *Käsitteet: Non-formaali koulutus* [verkkosivu]. Tilastokeskus. Haettu 2.3.2022 osoitteesta: https://www.stat.fi/meta/kas/non_form_koul.html
- Tilastokeskus (2022c). *Käsitteet: Informaali opiskelu* [verkkosivu]. Tilastokeskus. Haettu 2.3.2022 osoitteesta: https://www.stat.fi/meta/kas/inform_opisk.html
- Tilastokeskus (2022d). *Käsitteet: Validiteetti* [verkkosivu]. Tilastokeskus. Haettu 7.5.2022 osoitteesta: <https://www.stat.fi/meta/kas/validiteetti.html>
- Tilastokeskus (2022e). *Käsitteet: Reliabiliteetti* [verkkosivu]. Tilastokeskus. Haettu 7.5.2022 osoitteesta: <https://www.stat.fi/meta/kas/reliabiliteetti.html>
- Tolkinen, M. (2017). ”Kädelliset käyttävät käsiään, mikä on myös pään käyttämistä yhtä aikaa”: Taidekasvattajien näkemyksiä alakoulun kuvataiteen merkityksestä [pro gradu - tutkielma]. Lapin yliopisto.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Haettu 8.4.2020 osoitteesta: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Uusiautti, S. & Määttä, K. (2014). I am no longer alone - How do university students perceive the possibilities of social media? *International journal of adolescence and youth*, 19(3), s. 293–305. <https://doi.org/10.1080/02673843.2014.919600>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, s. 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- #opehommat. (2022). *Facebookin opeverkostot* [blogisivu]. Purot.net. Haettu 2.2.2022 osoitteesta: <https://opehommat.purot.net/facebookin-opeverkostot>