



Olkkonen Reetta

Opettajat sosiaalisessa mediassa – opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen edut ja haasteet

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma, Luokanopettaja

2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajat sosiaalisessa mediassa – opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen edut ja haasteet
(Reetta Olkkonen)

Kandidaatin tutkielma, 37 sivua

Toukokuu 2022

Sosiaalinen media on nykypäivänä vahvasti läsnä ihmisten arkielämässä ja sen hyödyntäminen on aktiivista myös opettajien keskuudessa. Sosiaalisen median eri alustoille, kuten Facebookiin, Instagramiin ja Twitteriin, onkin rakentunut opettajien välisen vuorovaikutuksen myötä opettajien digitaalisia käytäntöyhteisöjä. Opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt luovat opettajille täysin uusia ammatillisen kehittymisen ja itseohjautuvan oppimisen mahdollisuuksia. Vaikka opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt ovat jo merkittävä osa-alue opettajien työelämässä, ei aiheesta tehty tutkimustieto kuitenkaan ole vielä kovin yhtenäistä tai systemaattista.

Tämän kandidaatin tutkielman tavoitteena on selvittää, mitä ovat opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt sekä millaisia etuja ja haasteita ne pitävät sisällään. Tutkielma on toteutettu teoreettisena tutkimuksena ja tutkimusmenetelmänä toimii kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Tutkielmassa käytetty aineisto koostuu kansainvälisistä vertaisarvioituista artikkeleista sekä muutamista aiheen kannalta relevanteista perusteoksista.

Opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt perustuvat käytäntöyhteisöteorian pohjalle. Käytäntöyhteisöt voivat rakentua, kun saman asiantuntijuuden tai kiinnostuksen kohteen jakavat jäsenet toimivat vuorovaikutuksessa keskenään ja kehittävät vuorovaikutuksen kautta sekä omaa että yhteisön asiantuntijuutta. Internetin ja sosiaalisen median yleistymisen myötä käytäntöyhteisöt voivat toimia myös digitaalisesti. Opettajien digitaalisissa käytäntöyhteisöissä opettajat esimerkiksi vaihtavat keskenään opetusideoita, vertaistukea sekä ammatillisia näkemyksiä.

Tutkielman tulokset osoittavat, että opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt sisältävät sekä etuja että haasteita. Näitä etuja ja haasteita on havaittavissa niin yksittäisen opettajan kuin laajemman yhteisön tai yhteiskunnan näkökulmasta. Opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen merkittävänä etuna nähdään mahdollisuudet esimerkiksi opettajien ammatilliseen kehittymiseen, käytäntöjen muuttamiseen, vertaistuen jakamiseen sekä opetusideoiden ja -materiaalien vaihtamiseen. Myös digitaalisten käytäntöyhteisöjen käyttäminen ilman aikaa tai paikkaan sidottuja rajoitteita koetaan merkittävänä etuna.

Lukuisten etujen lisäksi tutkielman tulokset osoittavat myös opettajien digitaalisissa käytäntöyhteisöissä piileviä haasteita. Merkittävänä haasteena koetaan esimerkiksi se, millaista sisältöä opettajien on sallittua jakaa sosiaaliseen mediaan, kun opettajan työtä rajaavat useat eri säädökset ja normit. Opettajien digitaalisissa käytäntöyhteisöissä ei ole myöskään mahdollisuutta syvemmälle keskustelulle ja yhteisöt saattavatkin tiedostamattaan vahvistaa olemassa olevia opetuksen diskursseja. Lisäksi haasteena saatetaan nähdä yhteisöjen tarjoama valtava ideoiden määrä, mikä voi aiheuttaa opettajissa itsensä vertailua toisiin sekä riittämättömyyden tunnetta.

Avainsanat: käytäntöyhteisö, digitaalinen käytäntöyhteisö, sosiaalinen media, opettaja, ammatillinen kehittyminen

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Tutkimuksen toteutus	6
2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	6
2.2 Tutkimusmenetelmä ja aineisto	6
2.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	7
3 Digitaalinen käytäntöyhteisö	9
3.1 Käytäntöyhteisö	9
3.2 Sosiaalinen media	11
3.3 Digitaalinen käytäntöyhteisö sosiaalisessa mediassa	14
4 Opettajat sosiaalisessa mediassa	17
4.1 Opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt sosiaalisessa mediassa	17
4.1.1 <i>Facebook, Instagram ja Twitter</i>	18
4.1.2 <i>Erilaiset roolit opettajien digitaalisissa käytäntöyhteisöissä</i>	21
4.2 Opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen edut	22
4.3 Opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen haasteet	25
5 Yhteenveto	29
6 Pohdinta	32
Lähteet	34

1 Johdanto

Vuorovaikutus opettajien ja opettajaryhmien välillä nähdään keskeisenä ammatillisen kehityksen muotona (Lantz-Andersson ym., 2018). OECD (2014) on mittauksissaan todennut, että ammatillisen kehittymisen nähdään olevan erityisen tehokasta sellaisten opettajien kohdalla, jotka jakavat tietoaan ja kokemuksiaan muiden kanssa sekä osallistuvat opettajien verkostoihin tai yhteisöihin (OECD, 2014, s. 168). Perinteisten ammatillista kehittymistä tukevien kurssien, seminaarien ja jatkokoulutusohjelmien rinnalle onkin noussut sekä muodollisesti organisoidut että itseorganisoidut opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt (Lantz-Andersson ym., 2018). Tällaiset digitaaliset käytäntöyhteisöt voivat toimia esimerkiksi sosiaalisen median eri alustoilla. Tässä kandidaatin tutkielmassa perehdytään tarkemmin siihen, mitä ovat opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt sekä millaisia etuja ja haasteita ne pitävät sisällään.

Merkittävä osa tämän tutkielman teoreettisesta viitekehyksestä perustuu Wengerin ja Laven (1991) kehittämään käytäntöyhteisön, *Community of Practice*, käsitteeseen. Käytäntöyhteisöllä Wenger ja Lave tarkoittavat yhteisöä, jonka jäsenet jakavat yhteisen asiantuntijuuden tai kiinnostuksen kohteen sekä haluavat keskinäisen vuorovaikutuksen avulla edelleen kehittää käytäntöjään sekä tietouttaan (Wenger & Lave, 1991). Käytäntöyhteisö voi toimia myös ilman kasvokkain tapahtuvia tapaamisia esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologisia kanavia hyödyntäen (Ghamrawi, 2021). Tällaiset digitaaliset käytäntöyhteisöt mahdollistavat jäsenten vuorovaikutuksen ilman aikaa ja paikkaan sidottuja rajoitteita (Hernández-Soto ym., 2021). Sosiaalisessa mediassa toimivat opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt noudattavat tämän teorian perusperiaatteita.

Tutkielman aiheen valikoitumiseen vaikutti erityisesti Suomessa viimeisen parin vuoden aikana suosioon nousseet Instagramin ”opetilit”, joissa opettajat jakavat sisältöä omasta työstään opettajina. Instagramin opetilit pitävät sisällään esimerkiksi kuvia koulun arjesta, opetusideoita ja -materiaaleja sekä vinkkejä opettajuuden kehittämiseen. Vaikka Instagramin opetilit eivät ole varsinaisesti yhteisö tai ryhmä, niissä tapahtuva vuorovaikutus kuitenkin rakentaa tietynlaisen digitaalisen käytäntöyhteisön. Opetilit ovat herättäneet viime vuosina runsasta keskustelua opettajien keskuudessa siitä, miksi tällaisia tilejä ylläpidetään tai seurataan sekä esimerkiksi siitä, millaista sisältöä tileillä on sopivaa jakaa. Runsaasta keskustelusta huolimatta Suomessa ei ole vielä tähän mennessä tehty tutkimusta Instagramin opetilien vaikutuksista.

Instagramin lisäksi opettajien digitaalisia käytäntöyhteisöjä on rakentunut myös muilla sosiaalisen median alustoilla. Suomessa esimerkiksi Facebook on mahdollistanut opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen rakentumisen jo useiden vuosien ajan. Instagramin ja Facebookin lisäksi myös Twitter on yksi opettajien hyödyntämistä sosiaalisen median alustoista. Twitterin hyödyntäminen on suosittua etenkin Yhdysvalloissa, mutta myös suomalaiset opettajat käyttävät jonkin verran Twitteriä ammatillisen keskustelun alustana.

Vaikka opettajien digitaalisia käytäntöyhteisöjä on ollut olemassa jo pitkään 2000-luvun aikana, Lantz-Andersson kollegoineen (2018) ovat kuitenkin todenneet, että opettajien keskinäisen verkossa tapahtuvan toiminnan luonteesta, muodoista ja seurauksista ei ole vielä olemassa yhtenäistä ja yksimielistä tutkimustietoa. He toteavat, että opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt ovat jo merkittävä osa-alue opettajien työelämässä ja siksi olisikin tärkeää tutkia tällaisten yhteisöjen toimintatapoja ja vaikutuksia (Lantz-Andersson ym., 2018). Tutkimukset osoittavat, että erityisesti opettajien itseorganisoitujen digitaalisten käytäntöyhteisöjen toiminnasta on havaittavissa selkeää tiedon puutetta (Won Hur & Brush, 2009; Lantz-Andersson ym., 2018).

Tässä kandidaatin tutkielmassa käsite *opettaja* pitää sisällään kaikki koulumaailmassa sekä opetuksen alalla työskentelevät opettajat kuten luokanopettajat, erityisopettajat, aineenopettajat ja ammatilliset opettajat. Opettajien digitaalisia käytäntöyhteisöjä on tärkeää tutkia, koska ne voivat parhaimmillaan edistää opettajien keskinäistä vuorovaikutusta ja sen myötä antaa uusia mahdollisuuksia opettajien ammatilliselle kehittymiselle (Won Hur & Brush, 2009). Lisäksi opettajien verkossa ja sosiaalisessa mediassa toimivat digitaaliset käytäntöyhteisöt nousivat merkittävään rooliin COVID-19-kriisin aikana, kun opettajat hakivat yhteisöjen kautta vertais-tukea sekä ideoita etäopetuksen järjestämiseen (Mankki & Räihä, 2022). COVID-19-kriisi näyttikin selkeästi, että 2000-luvun koulu vaatii kehittyäkseen uusia työkaluja, menetelmiä ja toimintatapoja, mihin digitaaliset käytäntöyhteisöt voivat toimia ratkaisuna (Ghamrawi, 2021).

Tutkielman tavoitteena on selvittää, mitä ovat opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt sekä millaisia etuja ja haasteita ne pitävät sisällään. Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jonka tarkoituksena on luoda yleiskatsaus aiheesta (Salminen, 2011) vastaamalla valittuihin tutkimuskysymyksiin (Kangasniemi ym., 2013). Tutkielmassa käytetty lähdeaineisto koostuu kansainvälisistä vertaisarvioituista artikkeleista sekä muutamista perusteoksista.

2 Tutkimuksen toteutus

Tämä kandidaatin tutkielma on toteutettu teoreettisena tutkimuksena. Tutkimusmenetelmänä toimii kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jonka avulla pyritään löytämään vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tässä luvussa avataan tarkemmin tutkielman tavoitetta, käytettyä tutkimusmenetelmää sekä tutkielman luotettavuuteen liittyviä tekijöitä.

2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tavoitteena on selvittää, mitä ovat opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt ja millaisia etuja ja haasteita opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt pitävät sisällään. Tutkielman pohjateorianä toimii Laven ja Wengerin (1991) kehittämä ja sittemmin Wengerin (1998) täsmen­ tämä teoria käytäntöyhteisöistä ja oppimisesta vuorovaikutuksen kautta. Teknologian ja digitaalisten alustojen kehittymisen myötä käytäntöyhteisöt voivat toimia myös digitaalisesti ja esimerkiksi opettajien välisiä digitaalisia käytäntöyhteisöjä on muodostunut erilaisille sosiaalisen median alustoille. Tutkimalla ja tuomalla esiin opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen toimintaa, voidaan vaikuttaa opettajien tietoisuuteen näiden yhteisöjen olemassaolosta sekä niihin liittyvistä eduista ja haasteista. Tutkimustiedon avulla voidaan myös avata digitaalisten käytäntöyhteisöjen luomia uusia mahdollisuuksia opettajien ammatillisen kasvun ja kehittymisen tukemiseen.

Tutkimuskysymykset ovat:

Kysymys 1: Mitä ovat opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt?

Kysymys 2: Millaisia etuja ja haasteita opettajien digitaalisissa käytäntöyhteisöissä on?

2.2 Tutkimusmenetelmä ja aineisto

Tutkielman tutkimusmenetelmänä toimii kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Kirjallisuuskatsauksella tarkoitetaan Salmisen (2011) mukaan tutkimusmetodia, jossa tutkimusta tehdään aiempiin tutkimuksiin pohjautuen. Tällöin siis kootaan aiempia tutkimuksia ja niiden tuloksia, jotka toimivat perustana uudelle tutkimukselle uusine tuloksineen. Salminen tuo esiin myös Finkin vuonna 2005 esittämän määritelmän siitä, että kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan tunnistaa, arvioida ja tiivistää valmiina olevaa ja jo julkaistua tutkimusaineistoa (Salminen, 2011).

Salminen (2011) jaottelee kirjallisuuskatsauksen kolmeen eri perustyyppiin, joista yksi on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Hän toteaa kuvailevan kirjallisuuskatsauksen olevan tietynlainen yleiskatsaus, jossa voidaan käyttää laajoja aineistoja, eikä aineistojen valintaa rajaa metodiset säännöt. Tästä huolimatta tutkittava ilmiö voidaan kuitenkin kuvata laaja-alaisesti ja tarvittaessa myös ilmiön ominaisuuksia luokitellen (Salminen, 2011). Kangasniemi ja hänen kollegansa (2013) toteavat, että kuvailevan kirjallisuuskatsauksen pohjana on tutkimuskysymys, johon pyritään löytämään kuvaileva vastaus valittujen aineistojen pohjalta. Aiheen laajan kuvaamisen lisäksi he nostavat tavoitteeksi johonkin lopputulokseen päätyminen (Kangasniemi ym., 2013).

Tutkimusmenetelmäksi valikoitui kuvaileva kirjallisuuskatsaus tutkielman lähdeaineiston monimuotoisuuden takia. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustuu käytäntöyhteisöteorian, digitaalisten käytäntöyhteisöjen ja opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen pohjalle. Näistä käytäntöyhteisöön liittyvä teoria ja aineisto on tieteen kentällä hyvin vakiintunutta, mutta esimerkiksi opettajien digitaalisia käytäntöyhteisöjä koskeva tutkimustieto on vielä hyvin hajanaista. Sosiaalisen median alati muuttuva luonne haastaa tutkimuksen kenttää ja vaikka opettajien digitaalisia käytäntöyhteisöjä on ollut olemassa 2000-luvulla jo pitkään, aiheeseen liittyvä tutkimustieto on siitä huolimatta edelleen hyvin monimuotoista. Tutkimustieto on kuitenkin lisääntymässä nopeaa vauhtia, sillä kansainvälisten hakukoneiden avulla on löydettävissä hyvinkin tuoreita, vuosina 2021–2022 julkaistuja artikkeleita opettajien digitaalisista käytäntöyhteisöistä sekä opettajien toiminnasta sosiaalisessa mediassa.

Tutkielman aineisto koostuu vertaisarvioiduista artikkeleista sekä muutamista aiheen kannalta relevanteista ja tieteellisesti vakiintuneista perusteoksista. Tiedonhaussa on hyödynnetty sekä kotimaisia että kansainvälisiä tietokantoja. Näitä tietokantoja ovat mm. Oula-Finna, Scopus, EBSCO sekä Google Scholar. Käytettyjä hakusanoja- ja lausekkeita olivat esimerkiksi: *community of practice*, *virtual community of practice*, *online community of practice* sekä *social media*. Hakulausekkeiden yhteydessä hakusanana on toiminut aina myös *teacher* tai *teach**

2.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkielman luotettavuutta ja sitä kautta eettisyyttä on pyritty vahvistamaan käyttämällä mahdollisimman tuoreita lähteitä sekä rakentamalla tutkimustulokset vertaisarvioitujen artikkeleiden pohjalta. Tutkielmaa tehdessä on pidetty kiinni kriittisestä tutkimusotteesta lähdeaineistoja tarkastellessa sekä uutta tekstiä tuottaessa. Työskentely on pyritty toteuttamaan ilman ennako-

oletusten asettamista, jotta ne eivät ohjaisi aineiston keruuta ja käsittelyä. Työssä on ylläpidetty asianmukaista viittauskäytäntöä APA7-tyylin mukaisesti.

Hirsjärvi ja hänen kollegansa (2009) korostavat käytettävien lähteiden ikää sekä lähdetiedon alkuperää. He toteavat, että tutkijan tulee käyttää tuoreita lähteitä, koska uusi tieto rakentuu aina vanhan päälle ja monilla aloilla tutkimustieto saattaa muuttua nopeasti. He kuitenkin nostavat esiin myös alkuperäisten lähteiden merkityksen, sillä tieto saattaa muuttua moninkertaisessa lainaus- ja tulkintaketjussa (Hirsjärvi ym., 2009, s. 113). Metsämuuronen (2006) ohjaa käyttämään vain luotettavia lähdeaineistoja, joita ovat esimerkiksi vertaisarvioidut tieteelliset artikkelit (Metsämuuronen, 2006, s.33). Tässä tutkielmassa käytetyt lähteet ovat pääsääntöisesti vertaisarvioituja lähteitä 2010- tai 2020-luvuilta, lukuun ottamatta muutamia perusteoksia, jotka ovat tietynlaisia tutkimuskentän klassikoita.

Metsämuuronen (2006) nostaa esiin tutkijan velvollisuuden kriittiseen tutkimusotteeseen. Tutkijan tulee kriittisesti arvioida lähdeaineistoja, käytettäviä menetelmiä sekä tutkimustuloksia. Tarkastelemalla kriittisesti sekä omaa tutkimusta että käytettyjä lähdeaineistoja, voi tutkija muodostaa käsityksen oman tutkimuksensa luotettavuudesta (Metsämuuronen, 2006, s. 24). Kriittinen työote on ohjannut tutkielman tekemistä läpi tutkimusprosessin. Välttämällä ennako-oletusten tekemistä on voitu vaikuttaa siihen, etteivät ennako-oletukset ohjaisi liikaa lähdeaineistojen keräämistä, analysointia ja tutkimuskysymyksiin vastaamista.

Yksi tutkielman luotettavuutta korostava tekijä on tietynlainen vahvistuvuus. Eskola ja Suoranta (1998) tuovat vahvistuvuuden esiin yhtenä luotettavuuden kriteerinä. He tarkoittavat vahvistuvuudella sitä, että samaa ilmiötä tarkastelleet tutkimukset tukevat toistensa tulkintoja (Eskola & Suoranta, 1998). Vahvistuvuuden ollessa yksi luotettavuuden kriteereistä, se on myös perusta tieteellisen tiedon luonteelle. Tieteellisen tuloksen tulee olla toistettavissa, eli tutkittu tulos tulee olla mahdollista tuottaa uudelleen jonkun muun tutkijan toimesta (Metsämuuronen, 2006, s. 23). Tutkielman lähdeaineistona toimivat tutkimukset, jotka olivat tutkineet samaa ilmiötä, olivat myös pääsääntöisesti saaneet keskenään samankaltaisia tuloksia. Näitä aineistoja hyödyntämällä voi todeta vahvistuvuuden toteutuvan myös tässä tutkielmassa.

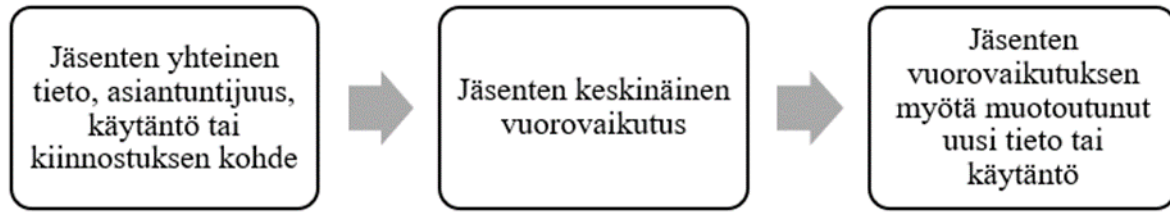
3 Digitaalinen käytäntöyhteisö

Wengerin ja Laven (1991) kehittämä termi käytäntöyhteisö, *Community of Practice*, tarkoittaa yhteisöä, jonka jäsenet jakavat yhteisen asiantuntijuuden tai kiinnostuksen kohteen ja toimivat vuorovaikutuksessa keskenään kehittääkseen yhteistä tietouttaan. Heidän mukaansa sosiaalinen käytäntö ja vuorovaikutus ovat oppimisen olennainen perusta (Wenger & Lave, 1991). Teoriaa käytäntöyhteisöstä on sittemmin hyödynnetty useiden tutkimusten teoreettisena viitekehysenä.

Internetin ja sosiaalisen median käytön yleistyessä käytäntöyhteisöjä on havaittu rakentuvan myös digitaalisesti. Eri tutkimuksissa ja artikkeleissa kuvataan tällaisia digitaalisesti rakentuneita käytäntöyhteisöjä edelleen hieman eriävillä termeillä. Tutkimuksissa käytettyjä termejä ovat esimerkiksi *virtual communities of practice* (Ghamrawi, 2021; Trust & Horrocks, 2017), *online communities of practice* (Ekici, 2017) tai *online teacher communities* (Lantz-Andersson ym., 2018; Mankki & Räihä, 2022). Termien eroavaisuuksista huolimatta niillä tarkoitetaan samaa, eli tieto- ja viestintäteknologian avulla rakentuneita käytäntöyhteisöjä. Koska termillä *virtuaalinen*, viitataan nykyään puhekielessä lisättyyn todellisuuteen ja termille *online*, ei ole suomen kielessä täsmällistä vastinetta, vältetään niiden käyttämistä tässä tutkielmassa. Kyseisten termien sijaan tässä tutkielmassa kuvataan tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäviä käytäntöyhteisöjä termillä digitaalinen käytäntöyhteisö.

3.1 Käytäntöyhteisö

Wengerin (1998) mukaan käytäntöyhteisö on ryhmä ihmisiä, jotka jakavat yhteisen tiedon tai asiantuntijuuden, eli käytännön. Käytäntöyhteisössä tapahtuu oppimista ja uuden käytännön luomista jäsenten välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (Wenger, 1998, s. 4). Wenger ja hänen kollegansa (2002) tarkensivat tätä käsitettä toteamalla, että käytäntöyhteisö voi olla myös ryhmä ihmisiä, jotka jakavat yhteisen huolen, ongelman tai intohimon tiettyyn aiheeseen. Tällöin jäsenet syventävät tietouttaan ja asiantuntijuuttaan kyseisestä aiheesta toimimalla keskenään jatkuvassa vuorovaikutuksessa (Wenger ym., 2002, s. 4). Kuviossa 1 on avattu käytäntöyhteisön rakentuminen pohjautuen Wengerin (1998) sekä Wengerin ja hänen kollegoidensa (2002) näkemyksiin.



KUVIO 1. Käytäntöyhteisön rakentuminen (Wenger, 1998; Wenger ym., 2002).

Wenger ja hänen kollegansa (2002) avaavat käytäntöyhteisöjen mahdollisuuksia toteamalla, että käytäntöyhteisöissä tapahtuvan vuorovaikutuksen avulla yhteisön jäsenet jakavat asiantuntijuuttaan, muokkaavat käytäntöään ja luovat ihmissuhteita keskinäisen sitoutumisen kautta. Käytäntöyhteisöjen jäsenet voivat myös vaihtaa ideoita, pyytää ja tarjota apua sekä toteuttaa yhteistä ongelmanratkaisua (Wenger ym., 2002, s. 34). Myös Riel ja Polin (2004) korostavat käytäntöyhteisöjen mahdollisuuksia oman tiedon ja asiantuntijuuden jakamisessa. Jäsenten ja-kaessa omaa asiantuntijuuttaan, on jäsenten mahdollista oppia toisiltaan ja yhteisöltään (Riel & Polin, 2004).

Riel ja Polin (2004) nostavat esiin myös käytäntöyhteisöissä vallitsevan sosiaalisen vastuun. Koska useat käytäntöyhteisöt perustuvat tietynlaiseen vapaaehtoiseen osallistumiseen, vaikuttaa jäsenten aktiivisuus myös käytäntöyhteisön aktiivisuuteen (Riel & Polin, 2004). Wenger (1998) toteaaakin teoksessaan, että yksittäisen jäsenen yksittäinen aktiivinen teko ei tee jäsenestä käytäntöyhteisön jäsentä. Hänen mukaansa käytäntöyhteisö rakentuu nimenomaan aktiivisen vuorovaikutuksen pohjalle ja oppimiselle sen kautta (Wenger, 1998, s. 4).

Kirschner ja Lai (2007) korostavat jatkuvan vuorovaikutuksen merkitystä ja heidän mukaansa käytäntöyhteisö tulisiikin määritellä prosessiksi, jossa tapahtuu sosiaalista oppimista. Prosessiin osallistuu ihmiset, jotka jakavat keskenään yhteisen kiinnostuksen kohteen ja jotka ovat valmiita tekemään yhteistyötä muiden kanssa, joilla on sama kiinnostus. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja sen ympärille rakentuvan prosessin myötä voidaan yhteisöä kutsua käytäntöyhteisöksi. Kirschnerin ja Lain mukaan tällaisen prosessin tuote on ajatusten jakaminen, ratkaisujen löytäminen mahdollisiin ongelmiin sekä yhteisen arkiston rakentaminen jäsenten jakaman asiantuntemuksen pohjalta (Kirschner & Lai, 2007, s. 128).

Wengerin ja hänen kollegoidensa (2002) mukaan käytäntöyhteisöjen peruseriaatteista huolimatta käytäntöyhteisöt voivat rakentua hyvin eri tavoin ja keskenään erilaisiksi. Käytäntöyhteisöjen koko ja jäsenmäärä voi vaihdella muutamasta jäsenestä tuhansiin jäseniin. Käytäntöyhteisö voi olla jonkin toimijan perustama tai muotoutunut luonnollisesti jäsenten vuorovaikutuksen myötä. Käytäntöyhteisöt eroavat usein toisistaan myös siinä, onko yhteisöllä yhdessä laadittu tavoite vai perustuuko yhteisön toiminta oppimiselle ilman ennalta-asetettua päämäärää (Wenger ym., 2002, s. 24–27). Ero luonnollisesti muotoutuneen ja tietyn toimijan perustaman käytäntöyhteisön välillä onkin usein se, että luonnollisesti muotoutuneilla käytäntöyhteisöillä ei ole ennalta-asetettua tavoitetta (Barab & Duffy, 2012). Myös käytäntöyhteisöjen ikä tai elinkaari saattaa vaihdella lyhyistä ajanjaksoista vuosiin tai jopa yli vuosisatojen (Wenger ym., 2002, s. 25). Tähän vaikuttaa ennen kaikkea käytäntöyhteisön merkitys sen jäsenille, jäsenten sosiaalisen kanssakäymisen aktiivisuus ja sitä kautta käytäntöyhteisön aktiivisuus (Wenger, 1998).

Barab ja Duffy (2012) ovat nostaneet esiin käytäntöyhteisöjen eri muodoista tiedon jakamisen yhteisöt, oppimisyhteisöt sekä opettajayhteisöt (Barab & Duffy, 2012). Käytäntöyhteisöt voivatkin toimia ammatillisen oppimisen alustoina (Goodyear & Casey, 2015) sekä välineinä esimerkiksi opettajien ammatillisen kehittymisen tukemisessa (Ekici, 2017). Trust ja Horrocks (2017) toteavat, että käytäntöyhteisöt mahdollistavat opettajille uusia oppimisen ja ammatillisen kasvun tapoja sekä mahdollisuuksia muuttaa opetuskäytäntöjään vertaisten tuella. He ajattelevat, että käytäntöyhteisöt voivat tukea opettajien ammatillista kehittymistä useilla eri alueilla, kuten yksilönä, luokkahuonekontekstissa, koko koulun kontekstissa sekä yhteiskunnallisella tasolla (Trust & Horrocks, 2017).

3.2 Sosiaalinen media

Digitaaliset käytäntöyhteisöt voivat toimia verkossa tai sosiaalisessa mediassa. Sosiaalinen media on mullistanut maailmaa 2000-luvun aikana ja on iso osa ihmisten arkea nykypäivänä. Boyd (2016) on todennut, että kun ihminen kirjautuu sisään Twitteriin, Facebookiin, Instagramiin tai mille tahansa sosiaalisen median alustalle, hän astuu suoraan maailmaan, jonka on itse rakentanut. Sosiaalisessa mediassa nähdään ne ihmiset, joiden kanssa on päättänyt pitää yhteyttä tai jotka julkaisevat itseä kiinnostavaa sisältöä. Tämän myötä jokaisen normikäsitteet muodostuvat seuraamiensa ihmisten tai sisällön mukaan (Boyd, 2016).

Kaplan ja Haenlein (2010) ovat avanneet sosiaalisen median syntyperää ja luonnetta. Heidän mukaansa sosiaalinen media on saanut alkunsa vuonna 1998 Bruce ja Susan Ablesonin perustettua Open diaryn, joka kokosi verkkopäiväkirjoja eli blogeja kirjoittaneet yhdeksi yhteisöksi. Tämän konseptin suosio nousi Internetin käyttönopeuden kasvamisen myötä, mikä johti myös uusien verkostoitumissivujen, kuten MySpacen (2003) ja Facebookin (2004) luomiseen. MySpacen ja Facebookin esiintulot loivat Kaplanin ja Haenleinin mukaan termin *sosiaalinen media* sellaiseksi, kuinka me sen nykypäivänä ymmärrämme (Kaplan & Haenlein, 2010).

Kaplan ja Haenlein (2010) myös määrittelevät sitä, mitä sosiaalinen media ylipäätään on ja mitkä kaikki digitaaliset alustat voidaan laskea sosiaalisen median alustoiksi. He toteavat, että sosiaalinen media on ryhmä Internet-pohjaisia sovelluksia, jotka rakentuvat teknologiselle perustalle ja jotka mahdollistavat käyttäjille sisällön luomisen ja sen keskinäisen vaihtamisen. Heidän mukaansa tämän määritelmän sisällä on useita erilaisia sosiaalisen median tyyppejä, mutta niiden luokittelu nähdään haastavana, sillä uusia sosiaalisen median sovelluksia luodaan koko ajan. Kaplan ja Haenlein nostavat kuitenkin karkeasti esiin kuusi erilaista sosiaalisen median tyyppiä, jotka ovat sosiaalisen verkostoitumisen sivut (esim. Facebook), sisällöntuottamisen mahdollistavat sivustot (esim. Youtube), virtuaalimaailmat, virtuaalipelit, blogit sekä yhteistyönä toteutetut sivustot (esim. Wikipedia) (Kaplan & Haenlein, 2010).

Taulukossa 1 on avattu kolmen sosiaalisen median alustan ominaispiirteitä niissä tapahtuvan vuorovaikutuksen näkökulmasta. Facebook, Instagram ja Twitter ovat sosiaalisen verkostoitumisen sivustoja, joissa käyttäjä voi luoda oman käyttäjäprofiilin ja sen avulla verkostoitua muiden käyttäjien kanssa erilaisia toimintoja hyödyntäen. Jokainen näistä sivustoista mahdollistaa kuvien, videoiden ja tekstin jakamisen omassa profiilissaan ja sen kautta muille seuraajille. Sivustoilla on myös mahdollisuus seurata muita käyttäjiä erilaisten seuraamistoimintojen avulla. Päivitysten, eli kuvien, videoiden tai tekstien, kommentointi- ja tykkäysmahdollisuus on käytävissä sekä Facebookissa, Instagramissa että Twitterissä.

Sivustoilla on kuitenkin myös keskinäisiä eroavaisuuksia. Instagramissa ja Twitterissä käyttäjät löytävät mieleistään sisältöä hashtag -aihetunnisteiden avulla, kun taas Facebookissa käyttäjät voivat luoda ryhmiä heitä kiinnostavien tai yhdistävien aihepiirien ympärille. Nämä ryhmät voivat olla joko kaikille avoimia, suljettuja tai salaisia. Yksityisyyteen liittyen on myös eroavaisuuksia, sillä Facebookissa ja Instagramissa käyttäjät voivat määritellä profiilinsa yksityisyyden haluamallaan tavalla, kun taas Twitterissä kaikki profiilit ovat julkisia. Sivustoilla käy-

tettävät vuorovaikutuksen muodot myös hieman vaihtelevat, sillä Instagramissa painottuu visuaalinen sisältö kuvien ja videoiden muodossa, Twitterissä hyödynnetään pääsääntöisesti 280 merkin mittaisia tviittejä ja Facebookissa on mahdollista hyödyntää sekä kuva-, video- että tekstisisältöä. Taulukon 1 tiedot perustuvat tämän tutkielman tekemisen aikana tehtyihin havaintoihin sosiaalisen median alustojen käyttömahdollisuuksista. Myöskään sosiaalisen median alustojen jäsenmääristä ei ole ajantasaista ja yhtenäistä tietoa, vaan lukumäärät perustuvat eri nettisivustojen arvioihin alustojen jäsenmääristä.

TAULUKKO 1. Sosiaalisen median alustoja.

Sosiaalisen median alusta	Käyttäjämäärä maailmanlaajuisesti	Vuorovaikutuksen muodot
Facebook	2,9 miljardia (tammikuu 2022)	<ul style="list-style-type: none"> - käyttäjäprofiili omalla nimellä ja kuvalla - kaveripyynnöt - tilapäivitykset omalla aikajanalla - kuvien ja videoiden lisääminen - ryhmät (avoin, suljettu, salainen) - kommentointi- ja tykkäysmahdollisuus - yksityisviestit: Messenger
Instagram	~1 miljardi (maaliskuu 2022)	<ul style="list-style-type: none"> - käyttäjäprofiili - seuraamismahdollisuus - kuvien ja videoiden lisääminen (feed, story, reels) - # hashtagit aihehahatunneena - kommentointi- ja tykkäysmahdollisuus - yksityisviestit: direct
Twitter	369,5 miljoonaa (tammikuu 2022)	<ul style="list-style-type: none"> - käyttäjäprofiili omalla nimellä ja kuvalla - profiilit julkisia - tviitti (280 merkin tekstipäivitys) - kuvien ja videoiden lisääminen - # hashtagit aihehahatunneena - kommentointi- ja tykkäysmahdollisuus - yksityisviestit

3.3 Digitaalinen käytäntöyhteisö sosiaalisessa mediassa

Nopeatempoisessa ja laajalle hajaantuneessa yhteiskunnassamme yhteisöjen kasvokkain pidettävät säännölliset tapaamiset koetaan nykypäivänä aikaa vieviksi ja niiden järjestäminen vaikeaksi sekä kalliiksi (Dubé ym., 2005). Hernández-Soto ja hänen kollegansa (2021) toteavat, että internetin, digitaalisten alustojen ja sosiaalisen median käytön yleistyminen onkin mahdollistanut käytäntöyhteisöjen laajentumisen digitaalisiksi. Digitaaliset käytäntöyhteisöt mahdollistavat käytäntöyhteisöjen toimimisen ilman aikaa, paikkaa tai tiloihin liittyviä rajoitteita. Yhteisöillä on myös mahdollisuus luoda täysin uusia osallistumisen, oppimisen ja yhteistyön muotoja (Hernández-Soto ym., 2021).

Digitaalisella käytäntöyhteisöllä tarkoitetaan yhteisöä, jossa jäsenet kohtaavat toisiaan internetin välityksellä eivätkä kasvokkain (Ghamrawi, 2021). Digitaaliset käytäntöyhteisöt eivät sulje pois kasvokkain toteutettavia tapaamisia, mutta yhteisöä kutsutaan digitaaliseksi, kun sen vuorovaikutus toteutuu ensisijaisesti tieto- ja viestintätekniikkaa hyödyntäen (Dubé ym., 2005). Käytäntöyhteisön toimiessa digitaalisesti, se mahdollistaa jäsentensä vuorovaikutuksen ja yhteydenpidon missä ja milloin tahansa (Trust & Horrocks, 2017).

Digitaalisissa käytäntöyhteisöissä korostuu perinteisten käytäntöyhteisöjen tavoin tiedon ja asiantuntijuuden jakaminen (Hernández-Soto, 2021) sosiaalisen verkostoitumisen avulla (Ghamrawi, 2021). Digitaaliset käytäntöyhteisöt rakentuvat siis samanlaisten periaatteiden pohjalta, kuin perinteiset, kasvokkain toimivat käytäntöyhteisöt. Tästä huolimatta digitaalisilla käytäntöyhteisöillä on kuitenkin tietynlaisia ominaispiirteitä (Dubé ym., 2005). Digitaalisten käytäntöyhteisöjen ominaispiirteitä ovat esimerkiksi jäsenten tiedon jakamiseen liittyvät tekijät (Hernández-Soto ym., 2021) sekä digitaalisten käytäntöyhteisöjen rakentumiseen ja luonnehtimiseen liittyvät tekijät (Dubé ym., 2005).

Hernández-Soto kollegoineen (2021) ovat erityisesti tutkineet, mitkä tekijät vaikuttavat jäsenen haluun jakaa tietoa digitaalisissa käytäntöyhteisöissä. Heidän mukaansa tiedon jakamiseen vaikuttavat jäsenten henkilökohtaiset tekijät, sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät, konteksti sekä teknologiset tekijät. Henkilökohtaisilla tekijöillä Hernández-Soto ja hänen kollegansa tarkoittavat esimerkiksi jäsenen sisäistä motivaatiota, halua auttaa, halua kuulua yhteisöön tai halua itseohjautuvaan oppimiseen. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät voivat heidän mukaansa olla yksinkertaisimmillaan jäsenten välille syntyneet sosiaaliset suhteet, tietynlainen luottamus käytäntöyhteisön toimintaan tai kokemus asiantuntijana toimimisesta (Hernández-Soto ym., 2021).

Hernández-Soton ja hänen kollegoidensa (2021) mukaan myös konteksti, jossa käytäntöyhteisö toimii, vaikuttaa jäsenten haluun jakaa tietoa. He ajattelevat, että mikäli jäsenten asiantuntijuus on lähellä toisiaan, yhteisö pidetään kaikille avoimena ja yhteisöllä on jäseniä kiinnostava agenda, tukee se jäsenten tiedon jakamista käytäntöyhteisöissä. Neljäs tiedon jakamiseen vaikuttava tekijä Hernández-Soton ja hänen kollegoidensa mukaan on teknologia. Alusta, jolla käytäntöyhteisö toimii, jäsenten oma teknologinen osaaminen tai jäsenten kokema teknologia-ahdistus voivat vaikuttaa jäsenten haluun jakaa tietoa (Hernández-Soto ym., 2021).

Hernández-Soton ja hänen kollegoidensa (2021) mukaan digitaalisten käytäntöyhteisöjen jäsenet jakavat tietämystään myös, koska he odottavat sen johtavan vastavuoroisesti positiivisiin seurauksiin. Tällaisia positiivisia seurauksia voivat olla oman osaamisen kehittyminen tai esimerkiksi ammatillisen verkoston rakentuminen. Mikäli jäsenet ovat tyytyväisiä saamiinsa positiivisiin seurauksiin, jaetun tiedon laatuun ja hyödyllisyyteen sekä vaihdon vastavuoroisuuteen, jäsenet todennäköisimmin jatkavat oman tietämyksensä jakamista digitaalisissa käytäntöyhteisöissä (Hernández-Soto ym., 2021). Myös Bedford (2020) on tutkinut sosiaalista mediaa ammatillisen oppimisen alustana. Hänen tutkimuksessaan nousi ilmi, että sosiaalisen median ammatillisiin yhteisöihin kuuluneet jäsenet pääsääntöisesti kokivat, että heidän oppimisensa yhteisön kautta ylittivät huomattavasti heidän yhteisölle antamansa panoksen (Bedford, 2020). Bedfordin (2020) sekä Hernández-Soton ja hänen kollegoidensa (2021) tutkimukset yhdessä tukevat siis positiivista näkemystä digitaalisten käytäntöyhteisöjen mahdollisuuksista tiedon jakamisessa ja uuden oppimisessa.

Siinä missä Hernández-Soto kollegoineen (2021) ovat tutkineet yksittäisen jäsenen halua jakaa tietoa digitaalisessa käytäntöyhteisössä, ovat Dubé ja hänen kollegansa (2005) tutkineet digitaalisten käytäntöyhteisöjen perusominaisuuksia, joiden avulla yhteisöjä voidaan luonnehtia. Dubé ja hänen kollegansa (2005) ovat jakaneet ominaisuudet niin ikään neljään eri kategoriaan, joita ovat väestötiedot, organisaation konteksti, jäsenyys ja teknologiaympäristö. Väestötiedot pitävät heidän mukaansa sisällään digitaalisen käytäntöyhteisön aiheen, elinkaaren, iän ja kypsymistason. Kontekstilla Dubé ja hänen kollegansa tarkoittavat sitä, onko käytäntöyhteisö luotu jonkin organisaation toimesta vai onko yhteisö muotoutunut luonnostaan. Kontekstia määrittää heidän mukaansa esimerkiksi myös se, onko yhteisöllä johtaja, onko yhteisön toiminta rajattua tai tapahtuuko yhteisössä ammattirajat ylittävää tiedon jakamista (Dubé ym., 2005).

Jäsenyyden tarkastelun osalta Dubé kollegoineen (2005) nostaa esiin esimerkiksi jäsenten lukumäärän, jäsenten maantieteellisen hajaantumisen, jäsenten tietotekniset taidot, jäsenyyden

vakauden sekä sen, liittykö jäsenyyteen jokin ilmoittautumis- tai valintaprosessi. Teknologia-
ympäristö sen sijaan sisältää heidän mukaansa käytäntöyhteisön riippuvuuden tieto- ja viestin-
täteknikasta sekä yhteisön jäsenten käytettävissä olevan teknologisen valikoiman. Näiden nel-
jän kategorian, eli väestötietojen, organisaation kontekstin, jäsenyyden ja teknologiaympäristön
avulla voidaan Dubén ja hänen kollegoidensa mukaan määritellä yksittäisten digitaalisten käy-
täntöyhteisöjen perusominaisuuksia (Dubé ym., 2005).

4 Opettajat sosiaalisessa mediassa

Agur ja hänen kollegansa (2016) puhuvat sosiaalisen median mahdollisuuksista opetuksen ja koulutuksen kentällä. Heidän mukaansa sosiaalinen media vaikuttaa nykypäivänä opetukseen ja oppimiseen ennennäkemättömällä tavalla. Sosiaalinen media luo uusia mahdollisuuksia, mutta myös haastaa perinteisiä kasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen ajatusmalleja. Sosiaalisen median tarjoama muutos avaa uuden ikkunan koulun tulevaisuuteen sekä uusiin keinoihin tuottaa ja vastaanottaa tietoa (Agur ym., 2016, s. 1).

Webster-Wrightin sekä Trustetin ja hänen kollegoidensa mukaan opettajien roolit ja velvollisuudet ovat jatkuvassa muutoksessa suhteessa vaihteleviin standardeihin ja vaatimuksiin, opetussuunnitelmiin, sääntöihin, uusiin teknologioihin sekä yhä monimuotoisempiin oppilasryhmiin. He ajattelevatkin että, opettajat tarvitsevat joustavia, jatkuvia ja työympäristöihinsä linkittyviä oppimismahdollisuuksia pysyäkseen yhteiskunnan asettamien muutospaineiden perässä (viitattu lähteessä Trust & Horrocks, 2017).

Sosiaalisen median alustoilla rakentuneet digitaaliset käytäntöyhteisöt tarjoavat monipuolisia mahdollisuuksia opettajien ammatilliselle kehitymiselle ja keskinäiselle tiedon jakamiselle (Ghamrawi, 2021; Nelimarkka ym., 2021). Li (2016) toteaa, että sosiaalisen median ja digitaalisten käytäntöyhteisöjen konteksti tarjoaa ihanteellisen pohjan nykyajan opettajan itseohjautuvalle oppimiselle. Sosiaalisen median kautta rakentuneet käytäntöyhteisöt antavat opettajille mahdollisuuksia olla yhteydessä toisiinsa, osallistua keskusteluihin, jakaa ideoita ja materiaalia sekä rakentaa uusia näkökulmia opettajuuteen (Li, 2016).

4.1 Opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt sosiaalisessa mediassa

Lantz-Anderssonin ja hänen kollegoidensa (2018) mukaan 1990- ja 2000-luvuilla syntyi laajasti erilaisia opettajien käytäntöyhteisöjä, ryhmiä ja opettajaverkostoja. Nyt 2020-luvulla näiden verkostojen luonne on kuitenkin muuttumassa digitalisaation ja sen vaikutusten myötä. Lantz-Andersson kollegoineen toteaa, että opettajat voivat nykyään työssään hyödyntää erilaisia digitaalisia sivustoja yksilöllisesti ja itseohjautuvasti, mutta pääasiassa sivustot kuitenkin rakentuvat sosiaalisen kanssakäymisen ja vuorovaikutuksen pohjalta. Näin ollen digitalisaatio ja esimerkiksi sosiaalisen median alustat mahdollistavat laajempien digitaalisten käytäntöyhteisöjen synnyn perinteisten yhteisöjen sijaan (Lantz-Andersson ym., 2018).

Simola (2020) toteaa, että yksi viime vuosikymmenten merkittävimmistä muutoksista suomalaisissa peruskoulussa on opettajan työn luonteen muuttuminen yksinäisestä avoimemmaksi. Luokkahuoneen ovia ei enää pidetä suljettuna, vaan opettajat ovat valmiita ja halukkaita tekemään yhteistyötä muiden opettajien kanssa (Simola, 2020). Digitaaliset käytäntöyhteisöt nähdäänkin mahdollisuutena parantaa opettajien keskinäistä verkostoitumista sekä opettajien välistä yhteistyötä (Ghamrawi, 2021). Opettajien digitaalisia käytäntöyhteisöjä pidetään tällä hetkellä pitkälti arvokkaina ”kulissien takana” tapahtuvina vuorovaikutuksen ja tiedon jakamisen lähteinä (Lantz-Andersson ym., 2018).

Lantz-Anderssonin ja hänen kollegoidensa (2018) mukaan opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt voivat olla joko muodollisesti organisoituneita tai itseorganisoituneita. Heidän mukaansa muodollisesti organisoituneilla käytäntöyhteisöillä tarkoitetaan yhteisöjä, jotka ovat tietyn hallinnon tai tahon perustamia, kun taas itseorganisoituneet käytäntöyhteisöt ovat syntyneet itsestään jäsenten toteuttaman vuorovaikutuksen tuotoksena. Joskus yhteisön havaitaan täyttävän käytäntöyhteisön tunnusmerkit vasta sen toiminnan edetessä (Lantz-Andersson ym., 2018). Facebook, Instagram ja Twitter ovat etenkin mahdollistaneet itseorganisoituneiden digitaalisten käytäntöyhteisöjen synnyn. Näiden lisäksi opettajien hyödyntämiä sosiaalisen median alustoja ovat esimerkiksi Pinterest, Youtube ja TikTok. Sosiaalisen median alustojen lisäksi on olemassa myös opettajille suunnattuja opetusideoiden ja -materiaalien vaihtamiseen tarkoitettuja nettisivustoja. Tällainen on esimerkiksi suomalaisten opettajien runsaasti hyödyntämä Freed.

4.1.1 Facebook, Instagram ja Twitter

Taulukossa 2 on avattu kolme keskeistä sosiaalisen median alustaa, joihin on rakentunut opettajien digitaalisia käytäntöyhteisöjä. Digitaalisten käytäntöyhteisöjen synty kaikkien näiden kolmen alustan kohdalla on mahdollista niiden sosiaalisen ja vuorovaikutuksellisen luonteen myötä. Käytäntöyhteisö rakentuu jäsenten välille, jotka jakavat yhteisen asiantuntijuuden, toimivat vuorovaikutuksessa keskenään ja vuorovaikutuksen avulla pyrkivät luomaan uutta tietoa sekä itseään että yhteisöään varten (Wenger ym., 2002, s. 4). Opettajien digitaalisissa käytäntöyhteisöissä jäsenenä toimivat opettajat, vuorovaikutus tapahtuu sosiaalisen median alustan mahdollistamilla toiminnoilla ja sen myötä opettajilla on mahdollisuus kehittää sekä omaa että yhteistä asiantuntijuuttaan. Taulukossa 2 esitetyt tiedot perustuvat tämän tutkielman tekemisen aikana tehtyihin havaintoihin kyseisistä sosiaalisen median alustoista sekä näiden alustojen tarjoamaan dataan.

TAULUKKO 2. Opettajien digitaalisia käytäntöyhteisöjä

Sosiaalisen median alusta	Ominaispiirteet	Käyttäjämääriä ja tilastoja	
Facebook	- opettajien tai eri tahojen luomat ryhmät ammatillista keskustelua ja tiedon vaihtamista varten - vanhimmat ryhmät perustettu jo yli 10 vuotta sitten	Alakoulun aarreaitta	41,9 t. jäsentä
		Tieto- ja viestintätekniikka opetuksessa/ICT in Education	21,2 t.
		al-ku-o-pet-ta-jat	14,8 t.
		iPad opetuksessa	13,3 t.
		Eskariopen eväspussi	12,5 t.
		Mitä tehdä musatunnilla...	12 t.
		Microsoft Office365 opetuksessa ja oppimisessa	11,1 t.
		Erkkamaikat	8,7 t.
Instagram	- opettajien luomat ”opetilit”, joissa jaetaan kuvia ja videoita opettajan arjesta - opettajien luomat tilit, joilla seurataan sisältöä tuottavia tilejä - hashtag -aihetunnisteiden hyödyntäminen - noussut Suomessa suosioon 2020-luvulla	Instagramin opetilien lukumäärästä ei tutkittua tietoa	
		hashtag -aihetunnisteiden käyttömääriä:	
		#teachersofinstagram	10,3 milj.
		#teachersfollowteachers	6,1 milj.
		#teachertips	306 t.
		#teacherinspiration	213 t.
		#esiopetus	12,3 t.
		#alakoulu	yli 5 t.
#toiminnallinenoppiminen	yli 5 t.		
Twitter	- opettajien käymät keskustelutviittien, niiden jakamisen ja niihin kommentoimisen avulla - hashtag -aihetunnisteiden hyödyntäminen - suosittua etenkin Yhdysvalloissa	Twitteriä ammatillisiin tarkoituksiin käytävien opettajien lukumäärästä ei tutkittua tietoa	
		hashtag -aihetunnisteiden käyttömääriä:	
		#edchat: 100 t. tviittiä kuukaudessa #opettaja: käyttömäärä ei tiedossa	

Facebookin tarjoama mahdollisuus erilaisten ryhmien luomiseen mahdollistaa otollisesti myös digitaalisten käytäntöyhteisöjen synnyn (Wang ym., 2012). Suomessa yksi suosituimmista ryhmistä opettajien keskuudessa on Alakoulun aarreaitta, joka on luotu syyskuussa 2013 ja jossa on tällä hetkellä 41,9 tuhatta jäsentä. Tämän ryhmän lisäksi on syntynyt kohdennettuja ryhmiä esimerkiksi alkuopettajille ja erityisopettajille. Ryhmissä opettajat vaihtavat opetusideoita, oppimateriaalia, vertaistukea sekä muita ajankohtaisia ajatuksia. Nelimarkka ja hänen kollegansa (2021) tutkivat tällaista opettajien Facebook-ryhmää, joka on luotu vuonna 2010 ja jossa on 20 tuhatta jäsentä. Tutkimuksessaan he tekivät havainnon kyseisen Facebook-ryhmän yhteisön aktiivisuuden laskusta (Nelimarkka ym., 2021). Facebookin rinnalle onkin viime vuosina noussut useita muita sosiaalisen median alustoja, joissa opettajat rakentavat digitaalisia käytäntöyhteisöjä. Vaihtoehtojen mahdollisuus todennäköisesti hajauttaa jäseniä useammille eri sosiaalisen median alustoille.

Yksi näistä suosioon nousseista sosiaalisen median alustoista on Instagram. Carpenterin ja hänen kollegoidensa (2020) mukaan Instagram on herättänyt viime vuosien aikana suurta suosiota opettajien keskuudessa. He toteavat, että Instagramin visuaalisuus ja käytettävissä olevat toiminnot mahdollistavat opettajille täysin uuden tavan tuoda asiantuntijuuttaan ilmi. Instagramin mahdollisuudet nähdään ainutlaatuisina verrattuna esimerkiksi Facebookiin tai Twitteriin (Carpenter ym., 2020). Douglas kollegoineen (2019) tuovat myös ilmi Instagramin helppokäyttöisyyden sekä tehokkuuden visuaalisten asioiden välittämisessä. Heidän mukaansa Instagramista on tullut Internetin suosituin valokuvien jakamisalusta (Douglas ym., 2019). Instagramissa opettajat luovat nk. opetilejä, joissa he jakavat kuvia ja videoita arjestaan opettajana. Näitä tilejä seuraavat opettajat ja muut aiheesta kiinnostuneet joko henkilökohtaisilla Instagram-tileillään tai erityisesti opetilien seuraamiseen luoduilla tileillä. Instagramin suosion nousun myötä osa opettajista voidaan jo nähdä tietynlaisina sosiaalisen median vaikuttajina (Carpenter ym., 2022). Tutkittua tietoa opetilien lukumäärästä ei ole, mutta niiden suosiosta ulkomailla ja Suomessa kertoo kuitenkin jotain hashtag-aihetunnisteiden käyttömäärät. Tutkittua tietoa ei ole myöskään siitä, milloin opetilit ovat varsinaisesti Suomeen rantautuneet, mutta ilmiö ei ole montaa vuotta vanha.

Twitterin hyödyntäminen opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen alustana on suosittua etenkin Yhdysvalloissa. Staudt Willet (2019) on tutkinut aihetunnisteen #edchat käyttöä, mikä on suosituin opettajien ja kasvattajien käyttämä aihetunniste Twitterissä. Hänen mukaansa tämän aihetunnisteen käyttö on aloitettu vuonna 2009 ja se on aktiivisessa käytössä edelleen. Aihe-

tunnisteella merkittyjä tviittejä julkaistaan kuukaudessa keskimäärin 100 tuhatta kappaletta. Aikavälillä 1. lokakuuta 2017–5. kesäkuuta 2018 julkaistiin yli 1,2 miljoonaa #edchat-aihetunnisteella merkittyä tviittiä 200 tuhannen käyttäjän toimesta (Staudt Willet, 2019). Suomalaisten opettajien käymää keskustelua on Twitteristä löydettävissä esimerkiksi aihetunnisteella #opettaja. Twitterin käyttö ei kuitenkaan ole Suomessa yhtä suosittua kuin Yhdysvalloissa.

4.1.2 Erilaiset roolit opettajien digitaalisissa käytäntöyhteisöissä

Opettajien digitaalisiin käytäntöyhteisöihin kohdistetut tutkimukset ovat havainneet yhteisöjen jäsenten keskuudesta erilaisia rooleja (Carpenter ym., 2020; Lantz-Andersson ym., 2018; Peeters & Pretorius, 2020). Peeters ja Pretorius (2020) ovat digitaalisia käytäntöyhteisöjä tutkissaan pystyneet erottamaan yhteisöjen jäsenistä ydinryhmän, aktiivisen ryhmän ja passiivisen ryhmän. Heidän mukaansa digitaalisten käytäntöyhteisöjen rakentuminen riippuu erityisesti jäsenten halukkuudesta olla vuorovaikutuksessa ja pääsääntöisesti vuorovaikutus pyöriikin aktiivisten avainhenkilöiden, eli ydinryhmään tai aktiiviseen ryhmään kuuluvien jäsenten ympärillä. (Peeters & Pretorius, 2020). Passiiviseen ryhmään kuuluvat jäsenet nähdään tutkimuksissa tietynlaisina piilojäseninä (Nelimarkka ym., 2021) tai ”lurkkijoina”, *lurking* (Lantz-Andersson ym., 2018). Lantz-Anderssonin ja hänen kollegoidensa (2018) mukaan tällaiset piilossa toimivat jäsenet suhtautuvat jäsenyyteensä passiivisemmin, toimivat vuorovaikutuksessa rajoitetummin sekä lähinnä hyödyntävät muiden tuottamaa sisältöä luomatta sitä itse. Piilojäsenet saattavat esimerkiksi kokea, ettei heillä ole aikaa tai taitoja toimia aktiivisempana jäsenenä. Piilojäsenet saattavat myös vain tarvita vastauksia kysymyksiinsä ilman suurempaa halukkuutta toimia yhteisön jäsenenä (Lantz-Andersson ym., 2018).

Uutena roolina opettajien digitaalisissa käytäntöyhteisöissä on havaittu myös tietynlaisen sosiaalisen median vaikuttajan tai opettajayrittäjän rooli (Carpenter ym., 2020; Carpenter ym., 2022). Sosiaalisen median vaikuttajina tai opettajayrittäjinä toimivilla on usein yhteinen tavoite tuottaa sisältöä ja levittää tietoa, mutta paikoitellen heillä on myös tavoite hyötyä taloudellisesti toiminnastaan (Carpenter ym., 2020). Vaikuttajat saattavat esimerkiksi saada korvausta erilaisen opetustuotteiden ja -materiaalien markkinoinnista (Carpenter ym., 2022). Taloudellinen hyötyminen ja rahallisen korvauksen saaminen erottaa jossain määrin vaikuttajat muista digitaalisten käytäntöyhteisöjen jäsenistä (Carpenter ym., 2020). Carpenterin ja hänen kollegoidensa (2022) mukaan sosiaalisen median vaikuttajana toimiminen voi toimia loogisena jatkeena useiden ammattien kohdalla, mutta koulutuksen kentällä vaikuttajana toimimista saattaa

haastaa esimerkiksi opettajan useat erilaiset roolit sekä opettajaan kohdistuvat yhteiskunnalliset ja ammattieettiset paineet. Tästä huolimatta sosiaalisen median vaikuttajana tai sivutoimisena yrittäjänä toimivia opettajia on, ja heidän rooliaan osana sosiaalista mediaa ja opettajien digitaalisia käytäntöyhteisöjä olisi hyvä tutkia (Carpenter ym., 2022).

4.2 Opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen edut

Opettajan oppiminen ja ammatillinen kehittyminen ovat pitkäkestoisia prosesseja, minkä takia lyhytkestoiset kurssit tai seminaarit eivät sellaisenaan riitä muuttamaan opettajan ammatillisia työtapoja tai käytäntöjä (Rytivaara & Kershner, 2012). Useat tutkimukset ovatkin todenneet, että yksi opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen eduista on niiden mahdollisuus tukea opettajia uusien toimintatapojen käyttöönottamisessa ja sen kautta opettajien ammatillisten käytäntöjen muuttamisessa ja kehittämisessä (Goodyear & Casey, 2015; Lantz-Andersson ym., 2018; Trust & Horrocks, 2017). Digitaalisten käytäntöyhteisöjen aktiivisena jäsenenä toimiminen voi parhaimmillaan vaikuttaa opettajan minäpystyvyyteen sekä sisällöllisen ja pedagogisen tietämyksen lisääntymiseen, mikä tukee opettajan opetuskäytäntöjen kehittymistä ja sen myötä oppilaiden oppimista (Carpenter ym., 2020). Digitaaliset käytäntöyhteisöt mahdollistavat myös yksittäisen opettajan ammatillisten käytäntöjen kehittymisen riippumatta koulun asettamista kontekstitekijöistä, jotka saattavat joskus olla esteenä käytäntöjen muuttumiselle (Goodyear & Casey, 2015). Ghamrawi (2021) onkin todennut, että digitaaliset käytäntöyhteisöt voivat tukea opettajia kokeilemaan täysin uusia asioita ja toimimaan tietynlaisina riskinottajina (Ghamrawi, 2021).

Kuten tässä tutkielmassa on tuotu jo ilmi, yksi digitaalisten käytäntöyhteisöjen eduista on niiden hyödyntäminen ilman aikaa ja paikkaan sidottuja rajoitteita (Dube & Bourhis, 2015; Hernandez-Soto ym., 2021). Tämän lisäksi digitaaliset käytäntöyhteisöt nähdään myös taloudellisesti kustannustehokkaina alustoina opettajien ammatillisen kehittymisen tukemisessa (Ghamrawi, 2021; Goodyear ym., 2014). Ghamrawin (2021) toteuttamassa tutkimuksessa opettajat ovat todenneet, että aika on opettajan tärkein voimavara. Heidän mukaansa esimerkiksi koulutukset ja koulutuksiin matkustaminen, vievät paikoitellen liikaa aikaa. Ghamrawin tutkimuksessa opettajat kokivat, että digitaaliset käytäntöyhteisöt tarjoavat heille itsenäisen oppimisen mahdollisuuksia ilman, että ne vievät liikaa aikaa muilta työtehtäviltä (Ghamrawi, 2021).

Digitaalisten käytäntöyhteisöjen perustuessa jäsenten väliselle vuorovaikutukselle ja sosiaaliselle kanssakäymiselle, korostuu yhteisöissä myös jäsenten toisilleen tarjoama vertaistuki

(Wenger, 1998, s. 4). Lantz-Andersson ja hänen kollegansa (2018) ovat tutkineet erilaisia opettajien digitaalisia käytäntöyhteisöjä ja nostavatkin yhteisöistä saatavan ammatillisen ja emotionaalisen tuen yhdeksi merkittävimmistä eduista. Heidän mukaansa yhteisöissä jäsenet tarjoavat toisilleen kollegiaalista tukea, mutta myös mahdollisuuden tunteiden käsittelyyn ja yhteiseen pohdintaan (Lantz-Andersson ym., 2018). Saman havainnon ovat tehneet myös Won Hur ja Brush (2009) joiden mukaan opettajat ilmaisivat osallistuvansa yhteisöihin jakaakseen opetukseen liittyviä tunteita sekä kokeakseen toveruutta ja yhteenkuuluvuutta. Won Hur ja Brush nostivat esiin myös vuorovaikutuksen laajemman yhteisön kanssa, mikä tarjoaa opettajille mahdollisuuksia löytää samaistumispintaa ja sen kautta keskusteluseuraa samaa kokeneiden opettajien kanssa (Won Hur & Brush, 2009). Näitä havaintoja tukee myös Carpenterin ja hänen kollegoidensa (2020) tekemä tutkimus opettajien Instagramin käytöstä. Tutkimukseen osallistui 841 opettajaa, jotka kertoivat vaihtavansa Instagramin digitaalisissa käytäntöyhteisöissä ammatillisen tietämyksen lisäksi henkistä tukea (Carpenter ym., 2020).

Käytäntöyhteisön määritelmän tavoin myös opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt pitävät sisällään tiedon jakamista, vaihtamista ja luomista. Tämä on ehkä yleisellä tasolla tarkasteltuna se selkein asia, mitä opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt opettajille antavat. Sekä Carpenter kollegoineen (2020) että Lantz-Andersson kollegoineen (2018) ovat todenneet opetukseen liittyvien ideoiden jakamisen ja vaihtamisen yhdeksi suurimmaksi syyksi, miksi opettajat osallistuvat digitaalisten käytäntöyhteisöjen toimintaan. Heidän tutkimuksissaan nostetaan esiin uusien ideoiden etsiminen ja omien ideoiden muille jakaminen (Carpenter ym., 2020; Lantz-Andersson ym., 2018). Carpenterin ja hänen kollegoidensa (2020) tutkimuksessa 87,7 % (n=732) tutkimukseen osallistuneista opettajista totesi ideoiden etsimisen ja muiden opettajien tuottaman sisällön seuraamisen pääsyyksi käyttää Instagramia ja selata Instagramin opetilejä. Lisäksi tutkimukseen osallistuneista opettajista 35,5 % (n=297) totesi pääsyyksi omien ideoiden ja sisällön jakamisen (Carpenter ym., 2020). Uusien ideoiden etsimisen osalta Lantz-Andersson ja hänen kollegansa (2018) nostavat esiin myös opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen mahdollisuudet uusien ideoiden suodattamisessa. Sosiaalisessa mediassa opettajien on mahdollista löytää lukuisten julkaisujen joukosta eniten kommentteja tai tykkäyksiä saaneet julkaisut ja näin ollen tarttua laajemman yhteisön hyväksi toteamiin ideoihin (Lantz-Andersson ym., 2018).

Digitaalisten käytäntöyhteisöjen ominaispiirteinä nähdään niiden hyödynnettävyys ilman paikkaan sidottuja rajoitteita (Trust & Horrocks, 2017). Ghamrawin (2021) mukaan opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen rakentuminen sosiaalisen median eri alustoille mahdollistaakin myös maantieteelliset rajat ylittävien opettajaverkostojen syntymisen. Sosiaalisen median

avulla on mahdollista seurata opettajien tuottamaa sisältöä huolimatta siitä, missä maanosassa, valtiossa tai kaupungissa he vaikuttavat (Ghamrawi, 2021). Carpenter ja hänen kollegansa (2020) ovat tutkimuksessaan todenneet, että digitaaliset käytäntöyhteisöt tukevat myös saman valtion sisällä työskenteleviä, mutta maantieteellisesti hajallaan asuvia opettajia. He kertovat esimerkin erinomaisesta opettajasta, joka on aiemmin jakanut ideoitaan paikallisella tasolla, mutta sosiaalisen median avulla voi nyt jakaa ideoita suuremmalle joukolle opettajia (Carpenter ym., 2020). Won Hur ja Brush (2009) tuovat tähän myös näkökulman eristäytymistä vastaan taistelemisesta. He toteavat, että työskentely syrjäseudulla tai työkavereiden puute haastavat opettajan työtä ja työhön tarvittavan tuen saamista. Heidän tutkimuksensa mukaan tämä on yksi merkittävä syy, miksi opettajat osallistuvat digitaalisiin käytäntöyhteisöihin (Won Hur & Brush, 2009).

Sosiaalisen median helppokäyttöisyys ja saavutettavuus mahdollistavat sen, että kuka tahansa opettaja voi osallistua digitaalisiin käytäntöyhteisöihin. Yhteisöt palvelevat eri taustoista tulevia opettajia (Ghamrawi, 2021) sekä tarjoavat erilaisia näkökulmia laajemmalla yhteisöltä (Won Hur & Brush, 2009). Tutkimuksissa on nostettu esiin myös yhteisöjen mahdollisuudet parantaa opettajien suvaitsevaisuutta erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja kohtaan (Ekici, 2017). Etuna nähdään lisäksi se, että kaikilla opettajilla on mahdollisuus toimia ja vaikuttaa digitaalisissa käytäntöyhteisöissä huolimatta siitä, onko heillä vaikutusvaltaa esimerkiksi omassa työyhteisössään tai koulussaan (Carpenter ym., 2022). Nämä tutkimustulokset ovat kuitenkin jossain määrin ristiriidassa muiden tutkimusten kanssa, sillä on havaittu, että yhteisöissä tapahtuva vuorovaikutus on usein tietynlaisten normien rajaamaa sekä vallalla olevien diskursioiden mukaista (Lantz-Andersson ym., 2018).

Opettajien digitaalisilla käytäntöyhteisöillä on tutkittu olevan myös yksilötasoa laajempia etuja. Goodyear ja hänen kollegansa (2014) ovat todenneet, että sosiaalista mediaa tulisi pitää menetelmänä, jonka avulla opettajat ja muut opetuksen ammattilaiset voisivat edistää koko yhteisön ammatillista oppimista. Sosiaalisessa mediassa luotujen käytäntöyhteisöjen avulla voitaisiin pyrkiä saavuttamaan jopa laajaa pedagogista muutosta opetusalan käytäntöjen suhteen (Goodyear ym., 2014). Tämän saman on todennut myös Lantz-Andersson kollegoineen (2018) toteamalla, että opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt tarjoavat yksilöllisen oppimisen lisäksi myös mahdollisuuden laajempiin kollektiivisiin muutoksiin sekä uusien innovaatioiden omaksumiseen. Tämän kautta yhteisöillä on mahdollisuus olla uudistamassa jopa yhteiskunnallisella ta-

solla opettajan ammattiin liittyviä käytäntöjä (Lantz-Andersson ym., 2018). Yhteisöjä ei kuitenkaan ole vielä tutkittu tarpeeksi, jotta niiden edut voitaisiin valjastaa laajempaan käyttöön (Goodyear ym., 2014).

Yhtenä yhteiskunnallisena etuna nähdään myös opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen toiminta COVID-19-kriisin aikana. Ghamrawin (2021) tutkimuksessa todettiin, että opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt voivat toimia jopa tietynlaisena pelastajana kriisiaikoina, kuten COVID-19-pandemian aikana. Ghamrawin mukaan erityisesti digitaalisten käytäntöyhteisöjen joustavuus ja sopeutumiskyky edesauttavat yhteisöjen toimintaa vaihtuvissa tilanteissa (Ghamrawi, 2021). Myös Mankki ja Räihä (2022) tutkivat opettajien keinoja selviytyä yhtäkkisen etäopetusajan alkamisesta. Heidän tutkimuksessaan nousee ilmi, että suuret verkossa toimivat opettajien käytäntöyhteisöt olivat etenkin etäopetusideoiden sekä vertaistuen vaihtamisen kannalta olennaisessa roolissa (Mankki & Räihä, 2022).

Tutkimuksissa nousi ilmi myös muita etuja opettajien digitaalisista käytäntöyhteisöistä tai sosiaalisen median hyödyntämisestä. Erilaisia järjestäytyneitä tai itseorganisoituja digitaalisia käytäntöyhteisöjä on perustettu esimerkiksi tukemaan opettajien taitoja opetusteknologian käyttämisessä (Nelimarkka ym., 2021). Osa opettajista näkee sosiaalisen median ja digitaalisten käytäntöyhteisöjen mahdollisuudet myös tiedon jakamisessa oppilaille ja oppilaiden huoltajille (Carpenter ym., 2020). Sosiaalista mediaa hyödynnetään myös tiedon varastoinnissa (Macià & García, 2016) sekä dokumentointivälineenä (Sheldon & Bryant, 2015).

4.3 Opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen haasteet

Siinä missä tutkimukset ovat osoittaneet opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen etuja, on esille noussut myös useita haasteita. Yksi suurimmista haasteista tuntuu olevan se, millaista materiaalia opettajat voivat sosiaalisessa mediassa ammattinsa puolesta julkaista, sillä opettajia sitoo ammatilliset salassapitovelvollisuudet sekä tarkat kuvausluvut. Douglas ja hänen kollegansa (2019) tuovatkin tutkimuksessaan ilmi laadunvalvonnan puutteen sosiaalisen median alustoilla. Sosiaalisessa mediassa kuka tahansa voi sivuston ehtojen puitteissa julkaista materiaalia, jolloin virheellisen tiedon jakaminen mahdollistuu. Samalla syntyy Douglasin ja hänen kollegoidensa mukaan vaara siitä, että julkaistu materiaali voi olla arkaluontoista tai liian henkilökohtaista eettisistä ja oikeudellisista näkökulmista tarkasteltuna. Sosiaalisessa mediassa materiaalin lataaja on vastuussa esimerkiksi kuvissa näkyvien henkilöiden tunnistamisesta ja heidän tietojensa turvaamisesta (Douglas ym., 2019).

Carpenter ja Harvey (2019) ovat haastatelleet 48:a aktiivisesti digitaalisia käytäntöyhteisöjä hyödyntävää opettajaa näihin yhteisöihin liittyvistä haasteista. Haastatelluista puolet toivat vahvasti esiin huolen siitä, että sosiaalisessa mediassa julkaistaan satunnaisesti epäammattimaista materiaalia. He olivat esimerkiksi törmänneet muiden opettajien julkaisemiin kuviin ja teksteihin, joissa oppilaita kutsuttiin nimellä tai opettajan käyttämä kieli oli asiatonta (Carpenter & Harvey, 2019). Carpenter kollegoineen (2022) korostavatkin opettajilla olevaa valtavaa painetta siitä, millaista sisältöä sosiaalisessa mediassa voi julkaista. Sisältö ei missään nimessä saa olla oppilaita, koulua tai kollegoita loukkaavaa (Carpenter ym., 2022). Useat opettajat myös kantavat huolta siitä, että heidän sosiaalisessa mediassa käymänsä ammatillinen vuoropuhelu kollegan kanssa saatettaisiin irrottaa kontekstistaan esimerkiksi huoltajien toimesta (Carpenter & Harvey, 2019).

Yksi opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen haasteista on myös opettajien ammatillisen ja henkilökohtaisen identiteetin sekoittuminen. Opettajat saattavat kokea sisäisiä ristiriitoja siitä, millä tavalla he edustavat itseään ja mitä paljastavat itsestään sosiaalisessa mediassa toimiessaan (Kimmons & Veletsianos, 2014). Opettajien ammatillinen identiteetti on monimutkainen, sen rakentuessa suhteessa kouluinstituutioon, politiikkaan, ammatillisiin yhteisöihin ja kulttuuriin (Carpenter ym., 2020), mikä heijastuu väistämättä opettajien toimintaan sosiaalisessa mediassa. Carpenter ja hänen kollegansa (2019) toteavat, että useat opettajat pyrkivätkin hyödyntämään sekä sosiaalisen median tarjoamia henkilökohtaisia että ammatillisia etuja, jolloin he joutuvat etsimään sopivaa tasapainoa sen välille, mitä itsestään paljastavat ja mihin vetävät rajan. Carpenterin ja hänen kollegoidensa ajatus onkin, että opettajat tarvitsisivat opastusta ja mahdollisuuksia pohtia omaa toimintaansa sosiaalisessa mediassa (Carpenter ym., 2019).

Se, miten yksittäisen opettajan identiteetti näyttäytyy ulospäin sosiaalisessa mediassa, on osa laajempaa haastetta opettajien digitaalisissa käytäntöyhteisöissä. Lantz-Andersson kollegoineen (2018) ovat tehneet havainnon siitä, että opettajien digitaalisissa käytäntöyhteisöissä toteutuva vuorovaikutus pysyy usein tyyliltään ammattimaisena, sillä keskustelua rajoittaa yleiset normit sekä kasvatuskäsitykset. Tämän myötä yhteisöissä käytävät keskustelut usein mukautuvatkin hallitseviin ammatillisiin diskursseihin (Lantz-Andersson ym., 2018). Pariser (2011) on tuonut esiin näkemyksen, jonka mukaan digitaalisiin käytäntöyhteisöihin ei liitytä haastaakseen omaa ajattelua tai pohtiakseen hankalia arvokysymyksiä. Hänen mukaansa sosiaalisessa mediassa ihmiset luovat kaikukammioita, joissa he törmäävät vain ajatuksiin ja mielipiteisiin, jotka ovat valmiiksi sopusoinnussa heidän olemassa olevien ajatustensa kanssa (Pariser, 2011). Tutkimukset osoittavakin, että opettajat lähettävät digitaalisissa käytäntöyhteisöissä mieluiten vain

myönteisiä ja toisen jäsenen näkemyksiä tukevia viestejä (Ekici, 2017) sekä jakavat ennemmin vain hyviä asioita ilman opetustyön haasteellisia näkökulmia (Carpenter & Harvey, 2019). Nämä tutkimustulokset yhdistettynä Pariserin (2011) mainitsemaan kaikukammioon luovat otolliset mahdollisuudet vallassa olevien diskurssien kollektiiviselle vahvistamiselle. Tämä on ristiriidassa sen suhteen, että digitaaliset käytäntöyhteisöt nähtäisiin mahdollisuutena uudistaa opetusmaailman käytäntöjä tai laajentaa opettajien ammatillisia näkökulmia.

Yhteisö- ja yhteiskuntatasolla olevien haasteiden lisäksi tutkimukset osoittavat useita yksilötason haasteita opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen käyttämisessä. Siinä missä digitaalisten käytäntöyhteisöjen nähtiin säästävän opettajien aikaa (Ghamrawi, 2021), ovat tutkimukset nostaneet esiin myös yhteisöjen aikaa vievän luonteen (Carpenter & Harvey, 2019; Carpenter ym., 2020; Lantz-Andersson ym., 2018). Carpenterin ja Harveyn (2019) tutkimuksessa opettajat totesivat, että opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen vauhdissa on joskus haastavaa pysyä. Yhteisöt sisältävät paljon materiaalia ja ideoita, jotka tekisi mieli ottaa talteen, mutta siihen saa kulumaan liikaa aikaa (Carpenter & Harvey, 2019). Toinen ristiriita on havaittu myös vertaistuen kohdalla. Tutkimukset osoittavat digitaalisten käytäntöyhteisöjen hyödyt vertaistuen antamisessa ja saamisessa (Lantz-Andersson ym., 2018; Won Hur & Brush, 2009). Tästä huolimatta opettajat kuitenkin saattavat vertailla itseään muihin opettajiin ja heidän jakamaansa sisältöön sosiaalisessa mediassa, mikä saattaa herättää riittämättömyyden tunnetta tai negatiivisia tuntemuksia omasta opettajuudesta tai osaamisesta (Carpenter & Harvey, 2019; Carpenter ym., 2022). Vertaistuen antamista ja saamista haastaa myös se, ettei digitaalisissa käytäntöyhteisöissä juurikaan ole mahdollisuuksia opettajien välisille syvemmille ammatillisille keskusteluille (Carpenter & Harvey, 2019).

Goodyear ja hänen kollegansa (2014) korostavat, että opettajien digitaalisia käytäntöyhteisöjä tutkittaessa on myös tärkeä muistaa sosiaalisen median olevan vapaaehtoinen väline. Heidän mukaansa sosiaalisessa mediassa rakentuneet opettajien käytäntöyhteisöt toimivat niiden opettajien kohdalla, jotka oma-aloitteisesti haluavat niihin osallistua. Yhteisöjen tarjoamat edut sen sijaan ovat tehottomia sellaisten opettajien kohdalla, jotka eivät vapaaehtoisesti halua osallistua yhteisöjen toimintaan. Goodyearin ja hänen kollegoidensa mukaan on tärkeää tukea opettajien käytäntöyhteisöjä hyödyntäviä opettajia, mutta muistaa myös jokaisen opettajan oikeus olla osallistumatta näihin yhteisöihin (Goodyear ym., 2014). Tätä näkemystä tukee myös Buckingham (2016) toteamalla, että ihmisten tieto- ja viestintäteknologian käyttämiseen liittyvät pätevyudet tai osaaminen eivät ole jakautuneet tasaisesti. Syynä voi olla teknologiset puutteet tai

muut syyt ja tämä täytyy ottaa huomioon tarkastellessa esimerkiksi opetuksen ja kasvatuksen alalla työskentelevien ammattilaisten sosiaalisen median käyttöä (Buckingham, 2016).

Lisäksi Carpenter kollegoineen (2020) ovat nostaneet esiin yksittäisen, mutta mielenkiintoisen näkökulman liittyen opettajien digitaalisissa käytäntöyhteisöissä jaettuihin opetusideoihin. Heidän mukaansa sosiaalisen median palveluissa, joissa ihmiset voivat jakaa kuvia, saattaa painotua liikaa visuaalisesti esteettinen sisältö. Tämä saattaa näyttäytyä haasteena, mikäli visuaalisesti esteettinen sisältö saa erityisen paljon huomiota, vaikka sisältö itsessään olisi opetuksellisesti hyödyllistä (Carpenter, 2020). Tämä herättää ajatuksen siitä, jääkö visuaalisesti arkisempaa sisältöä jakavien opettajien materiaalit vähemmälle huomiolle, vaikka ne olisivat opetuksellisesti merkityksellisempiä ja hyödyllisempiä. Kuvien ja muun materiaalin jakaminen opettajien digitaalisissa käytäntöyhteisöissä haastaa myös tekijänoikeuslakia, jolla on ollut vaikeuksia pysyä sosiaalisen median kehityksen mukana (Bramble, 2016).

5 Yhteenveto

Carpenter ja Harvey (2019) korostavat, että sosiaalisesta mediasta ja siellä rakentuneista opettajien digitaalisista käytäntöyhteisöistä on muodostunut monille opettajille ja kasvattajille itseohjautuvia ammatillisen kehittymisen ympäristöjä. Heidän mukaansa on kuitenkin hyvä muistaa, että digitaaliset käytäntöyhteisöt ja niihin kuuluminen tarjoavat opettajille sekä etuja että haasteita (Carpenter & Harvey, 2019). Koska digitaalisista käytäntöyhteisöistä on tulossa yhä tärkeämpi osa opettajien ammatillista kehitystä, tulee tutkimuskentän edelleen tuottaa lisätietoa yhteisöihin liittyvistä erilaisista näkökulmista (Lantz-Andersson ym., 2018). Tämän tutkielman tavoitteena olikin selvittää, mitä opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt ovat sekä millaisia etuja ja haasteita ne pitävät sisällään.

Opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt perustuvat Laven ja Wengerin (1991) kehittämän käytäntöyhteisöteorian pohjalle. Laven ja Wengerin mukaan käytäntöyhteisö on ryhmä ihmisiä, jotka jakavat yhteisen käytännön tai asiantuntijuuden. Jäsenten välisen vuorovaikutuksen kautta jäsenet edelleen kehittävät tätä asiantuntijuutta sekä uusia käytäntöjä (Lave & Wenger, 1991). Sosiaalisen median alustoille rakentuvissa opettajien digitaalisissa käytäntöyhteisöissä opettajat toimivat vuorovaikutuksessa keskenään ja sen myötä kehittävät sekä omaa että koko yhteisön asiantuntijuutta. Vaikka käytäntöyhteisö vaatii jäsenten aktiivista osallistumista ollakseen käytäntöyhteisö (Wenger, 1998, s. 4), ovat tutkimukset kuitenkin osoittaneet, että opettajien digitaalisissa käytäntöyhteisöissä opettajien jäsenyyden aktiivisuustaso voi vaihdella (Carpenter ym., 2020; Peeters & Pretorius, 2020). Opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt perustuvat usein jäsenten vapaaehtoisuuteen, minkä takia opettajat voivat toimia yhteisöissä piilijäseninä (Nelimarkka ym., 2021), aktiivisina jäseninä (Peeters & Pretorius, 2020) tai jopa sosiaalisen median vaikuttajina tai opettajayrittäjinä (Carpenter ym., 2020).

Opettajien digitaalisia käytäntöyhteisöjä koskevan tutkimustiedon pohjalta voidaan todeta, että yhteisöt tarjoavat etuja sekä yksilö- että yhteisötasolla. Yksittäisen opettajan näkökulmasta digitaaliset käytäntöyhteisöt tarjoavat mahdollisuuksia itseohjautuvaan oppimiseen (Ghamrawi, 2021), käytäntöjen muuttamiseen (Goodyear & Casey, 2015) sekä sitä kautta ammatilliseen kehittymiseen (Lantz-Andersson ym., 2018). Kaikki tämä on digitaalisten käytäntöyhteisöjen kohdalla mahdollista toteuttaa ilman aikaa, paikkaa tai rahan sidottuja rajoitteita (Trust & Horrocks, 2017). Keskeisiä etuja yksittäisen opettajan näkökulmasta ovat myös kollegoiden tarjoama vertaistuki sekä mahdollisuus jakaa ja käsitellä työn herättämiä tunteita ja ajatuksia

vertaisten kanssa (Won Hur & Brush, 2009). Digitaalisten käytäntöyhteisöjen tarjoama vertaistuki korostui etenkin COVID-19-kriisin aikana opettajien turvautuessa yhteisöihin etäopetusta ja etäopetuskäytäntöjä suunnitellessaan (Mankki & Rähä, 2022). Ideoiden, opetusmateriaalien sekä muun asiantuntijuuden jakaminen onkin yksi merkittävimmistä eduista, mitä digitaaliset käytäntöyhteisöt voivat yksittäiselle opettajalle tarjota (Carpenter ym., 2020; Lantz-Andersson ym., 2018).

Yksilön näkökulmasta merkityksellisten etujen lisäksi opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt tarjoavat hyviä mahdollisuuksia myös laajemman yhteisön ja yhteiskunnan kannalta. Digitaalisissa käytäntöyhteisöissä tapahtuvan vuorovaikutuksen avulla laajempien joukkojen on mahdollista omaksua uusia innovaatioita ja sen kautta luoda kollektiivisia muutoksia opettajuuden käytäntöihin (Lantz-Andersson ym., 2014). Tämä mahdollistaisi laajempien pedagogisten muutosten syntymisen (Goodyear ym., 2014). Tutkimuksen kentällä onkin väläytelty digitaalisten käytäntöyhteisöjen monipuolista hyödyntämistä jo opettajankoulutuksen aikana sekä ammatillisten jatkokoulutusten yhteydessä, jotta yhteisöjen edut voitaisiin hyödyntää mahdollisimman tehokkaasti (Li, 2016).

Digitaalisten käytäntöyhteisöjen tarjoamien etujen lisäksi tutkimukset tuovat esiin myös yhteisöissä piileviä haasteita. Yhtenä yhteiskunnallisesti merkityksellisenä haasteena nähdään digitaalisten käytäntöyhteisöjen rooli olemassa olevien diskurssien vahvistajana (Lantz-Andersson ym., 2018; Pariser, 2011). Vaikka tutkimukset osoittavat, että opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt mahdollistavat erilaisten näkökulmien ilmaisemisen (Ekici, 2017), on yhteisöissä tapahtuva vuorovaikutus usein toisia jäseniä myötäilevää (Pariser, 2011) sekä ammatillisia normeja kunnioittavaa (Lantz-Andersson ym., 2018). Onkin olemassa ristiriita sen välillä, missä määrin opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt mahdollistavat laajempia pedagogisia muutoksia ja missä määrin ne toimivat vain kaikukammioina keskenään samanhenkisten opettajien välillä.

Muita opettajien digitaalisia käytäntöyhteisöjä koskevia haasteita ovat esimerkiksi opettajan ammattia määrittävien tekijöiden vaikutus siihen, millaista materiaalia on soveliaista ja sallittua jakaa (Carpenter & Harvey, 2019; Carpenter ym., 2019) sekä opettajien kokemat sisäiset ristiriidat ammatillisen ja henkilökohtaisen identiteetin sekoittumisesta sosiaalista mediaa käytettäessä (Kimmons & Veletsianos, 2014). Sosiaalisessa mediassa rakentuneet digitaaliset käytäntöyhteisöt saattavat myös aiheuttaa opettajien keskuudessa itsensä vertailua toisiin sekä riittämättömyyden tunnetta opettajien kahlatessa loputonta ideoiden ja materiaalien määrää läpi

(Carpenter & Harvey, 2019; Carpenter ym., 2019). Sosiaalisen median hyödyntäminen ei sovi-kaan kaikille (Goodyear ym., 2014) ja he, jotka sitä hyödyntävät, saattaisivat kaivata tietynlaista ohjausta ylläpitääkseen rajaa henkilökohtaisen ja ammatillisen identiteetin välillä (Carpenter ym., 2019).

Tämän tutkielman pohjalta voidaan todeta, että opettajien digitaalisilla käytäntöyhteisöillä on varmasti paikkansa opettajien ammatillisen kehittymisen mahdollistajana, mutta myös yhteisöjen tuomat haasteet vaativat huomiota. Tutkielmassa käytetyt lähdeaineistot sisälsivät keskenään yhteneviä tutkimustuloksia, mutta osa tutkimustuloksista oli myös ristiriidassa keskenään. Sosiaalisen median alati muuttuvan kentän myötä on tärkeää ylläpitää tutkittua tietoa opettajien digitaalisista käytäntöyhteisöistä, niiden muotoutumisesta ja siitä, millaisia etuja ja haasteita ne pitävät sisällään sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta.

6 Pohdinta

Opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt ovat mielenkiintoinen ilmiö, joka on ollut olemassa jo muutaman vuosikymmenen ajan, mutta ei ole vielä saanut ansaitsemaansa huomiota yhteiskunnallisella tasolla. Sosiaalinen media ja siellä rakentuneet opettajayhteisöt ovat monille opettajille arkipäivää ja nousevat usein esiin opettajien käymissä vuoropuheluissa. Opettajien kokemukset näistä yhteisöistä ovat paikoitellen ristiriitaisia, kun osa kokee saavansa yhteisöistä paljon ideoita omaan työhönsä ja osa kokee riittämättömyyden tunnetta selatessa muiden opettajien tuottamaa monipuolista ja runsasta sisältöä.

Tutkimukset osoittavat, että huolimatta opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen haasteista, opettajat pääsääntöisesti jatkavat sosiaalisen median ja siellä rakentuneiden yhteisöjen käyttöä (Carpenter & Harvey, 2019). Goodyear ja hänen kollegansa (2014) ovatkin todenneet, että sosiaalinen media voi tarjota merkittävällä tavalla opetusalan ammattilaisille tukea työhönsä, mutta samaan aikaan ammatillisen yhteisön tulisi aktiivisesti huolehtia siitä, ettei sosiaalinen media muutu kenellekään ahdistavaksi (Goodyear ym., 2014). Opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen valjastaminen laajempaan hyötykäyttöön sekä yhteisöissä esiintyvien haasteiden korjaaminen vaatisivatkin lisää luotettavaa tutkimustietoa.

Lantz-Andersson ja hänen kollegansa (2018) korostavat opettajien digitaalisia käytäntöyhteisöjä koskevan tutkimustiedon puutetta. Heidän mukaansa yhteisöjä tulisi tutkia systemaattisemmin, koska yhteisöt nähdään yhä tärkeämpänä osana opettajien ammatillista kehittymistä (Lantz-Andersson ym., 2018). Opettajien digitaalisia käytäntöyhteisöjä koskeva tutkimustieto onkin lisääntynyt 2010-luvun loppupuolella sekä 2020-luvun alussa, mutta tutkimuksellisia aukkoja on edelleen olemassa. Nämä tutkimukselliset aukot nousivat esiin myös tätä tutkielmaa tehdessä ja aineistoa etsiessä. Osassa lähdeaineistoina toimivissa tutkimuksissa ja artikkeleissa on mainittu tutkittava sosiaalisen median alusta ja osassa ei, mikä haastaa tutkimustulosten yleistettävyyttä, mutta samaan aikaan myös kohdentamista. Sosiaalisen median alustojen tai niissä rakentuneiden opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen jäsenmääristä on myös haastavaa saada varmaa tietoa. Tutkimuksissa sosiaalisen median alustojen jäsenmäärät pohjautuvatkin usein alustojen antamaan dataan tai tutkimuksen tehneiden omiin havaintoihin, mikä voi haastaa tutkimuksen tekemistä sekä luotettavuutta.

Aiheen ajankohtaisuus ja merkityksellisyys sekä tutkimukselliset aukot puhuvat lisätutkimuksen tarpeen puolesta. Suomessa 2020-luvulla suosioon nousseista Instagramin opetileistä ei esimerkiksi ole vielä lainkaan julkaistua tutkimustietoa, vaikka suomalaisten opettajien opetilejä on silmämääräisesti satoja. Samaa ilmiötä on havaittavissa myös ulkomailla, missä Instagramin hyödyntäminen on vielä runsaampaa. Tutkimusten mukaan Instagram ja sen vaikutus koulutuksen ja opetuksen kentällä onkin toistaiseksi saanut melko vähän huomiota tutkijoilta (Carpenter ym., 2020). Tästä kandidaatin tutkielmasta olisikin mielekästä jatkaa Pro Gradu -tutkielmaan ja tutkia laajemmin sitä, millainen ilmiö Instagramin opetilnit ovat tänä päivänä suomalaisten opettajien keskuudessa. Voisi esimerkiksi olla tarpeellista tutkia opetilnien etuja ja haasteita joko sisällöntuottajien tai opetilejä seuraavien näkökulmasta.

Siinä missä Instagramin opetilejä koskee edelleen tutkimuksellinen aukko, on myös sosiaalisen median vaikuttajina toimivat opettajat saaneet tutkijoilta vain vähän huomiota (Carpenter ym., 2022). Esimerkiksi juuri Instagram on mahdollistanut opettajille sisällöntuottamista omalla tilillään, ja sen myötä osa opettajista on tarttunut mahdollisuuteen toimia pienyrittäjinä. Ilmiö on jo tuttu ulkomailta, mutta rantautunut viime vuosina hiljalleen myös Suomeen. Sosiaalisen median vaikuttajana tai opettajayrittäjänä toimivat opettajat esimerkiksi myyvät itse tuotettuja oppimateriaaleja internetin ja digitaalisten käytäntöyhteisöjen kautta. Osa tällaisista pienyrittäjistä saattaa myös tehdä yhteistyösopimuksia opetusalaalla toimivien yritysten kanssa, ja saada tuloja mainostamalla kyseisiä yrityksiä omilla Instagram-tilillään. Sosiaalisen median vaikuttajina tai opettajayrittäjinä toimivien suomalaisten opettajien haastattelu voisi tuoda lisätietoa ja näkökulmia siitä, mikä heidän toimintaansa motivoi tai millaisia etuja ja haasteita heidän toiminnassaan on ilmennyt.

Yksi yhteiskunnallisesti merkittävä jatkotutkimusaihe voisi olla myös opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen vaikutus olemassa olevien diskurssien vahvistajana. Tämä nähtiin joissain tutkimuksissa yhtenä opettajien digitaalisten käytäntöyhteisöjen haasteena (Ekici, 2017; Lantz-Andersson ym., 2018). Opettajien digitaaliset käytäntöyhteisöt ovat avoinna jokaiselle opettajalle, mutta samaan aikaan yhteisöissä käytävä vuorovaikutus on pääsääntöisesti toisia opettajia mukailevaa, eivätkä kaikki opettajat välttämättä uskalla tuoda ilmi kriittisiä tai yleisestä mieliteestä eriäviä näkökulmiaan (Ekici, 2017). Kriittisen keskustelun puute (Ekici, 2017) yhdistettynä sosiaalisten ja kulttuuristen opettajanormien mukaan toimimiseen (Kimmons & Veletianos, 2014) vahvistavat olemassa olevia diskursseja ja saavat pohtimaan, onko opettajien digitaalisissa käytäntöyhteisöissä sijaa erilaisuudelle?

Lähteet

- Agur, Colin., Sonnevend, J. & Greenhow, C. (2016). *Education and Social Media: Toward a Digital Future*. The MIT Press.
- Barab, S. & Duffy, T. (2012). From Practice Fields to Communities of Practice. Teoksessa D. Jonassen & S. Lund (toim.), *Theoretical Foundations of Learning Environments* (s. 29–65). Routledge.
- Bedford, L. (2019). Using Social Media as a Platform for a Virtual Professional Learning Community. *Online Learning Journal*, 23(3), 120–136. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i3.1538>
- Boyd, D. (2016). Do You See What I See? Visibility through Social Media. Teoksessa C. Greenhow, J. Sonnevend & C. Agur (toim.), *Education and Social media* (s. 49–60). The MIT Press
- Bramble, N. (2016). Copyright Reform and Educational Progress. Teoksessa C. Greenhow, J. Sonnevend & C. Agur (toim.), *Education and Social media* (s. 153–165). The MIT Press
- Buckingham, D. (2016). Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture. Teoksessa C. Greenhow, J. Sonnevend & C. Agur (toim.), *Education and Social media* (s. 171–185). The MIT Press
- Carpenter, J. & Harvey, S. (2019). ”There’s no referee on social media”: Challenges in educator professional social media use. *Teaching and Teacher Education*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102904>
- Carpenter, J., Kimmons, R., Short, C., Clements, K. & Staples, M. (2019). Teacher identity and crossing the professional-personal divide on twitter. *Teaching and Teacher Education*, 81, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.011>
- Carpenter, J., Morrison, S., Craft, M. & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Carpenter, J., Shelton, C. & Schroeder, S. (2022). The education influencer: A new player in the educator professional landscape. *Journal of Research on Technology in Education*. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2030267>
- Douglas, N., Sholz, M., Myers, M., Rae, S., Elmansouri, A., Hall, S. & Border, S. (2019). Re-viewing the Role of Instagram in Education: Can a Photo Sharing Application Deliver Benefits to Medical and Dental Anatomy Education? *Medical Science Educator*, 29, 1117–1128. <https://doi.org/10.1007/s40670-019-00767-5>

- Dubé, L., Bourhis, A. & Jacob, R. (2005). The Impact of Structuring Characteristics on the Launching of Virtual Communities of Practice. *Journal of Organizational Change Management* 18(2), s. 145–66. <https://doi.org/10.1108/09534810510589570>
- Ekici, D. (2017). The Effects of Online Communities of Practice on Pre-Service Teachers' Critical Thinking Dispositions. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(7), 3801–3827. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00759a>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Ghamrawi, N. (2021). Education and Information Technologies Teachers' virtual communities of practice: A strong response in times of crisis or just another Fad? *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10857-w>
- Goodyear, V. & Casey, A. (2015). Innovation with change: developing a community of practice to help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 186–203. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.817012>
- Goodyear, V., Casey, A. & Kirk, D. (2014). Tweet me, message me, like me: using social media to facilitate pedagogical change within an emerging community of practice. *Sport, Education and Society*, 19(7), 927–943. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.858624>
- Hernández-Soto, R., Gutiérrez-Ortega, M. & Rubia-Avi, B. (2021). Key Factors in Knowledge Sharing Behavior in Virtual Communities of Practice: A Systematic Review. *Education in the Knowledge Society*, 22. <https://doi.org/10.14201/eks.22715>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S., Pietilä, A., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede* 2013, 25(4), 291–301. Haettu osoitteesta: <https://elektra.helsinki.fi/se/h/0786-5686/25/4/kuvailev.pdf>
- Kaplan, A. & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), 59–68.
- Kimmons, R. & Veletsianos, G. (2014). The fragmented educator 2.0: Social networking sites, acceptable identity fragments, and the identity constellation. *Computers & Education*, 72, 292–201. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.12.001>
- Kirschner, L. & Lai, K. (2007). Online communities of practice in education. *Technology, Pedagogy and Education*, 16(2), 127–131. <https://doi.org/10.1080/14759390701406737>

- 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, 302–315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.008>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Li, J. (2016). Social Media and Teacher Education. Teoksessa C. Greenhow, J. Sonnevend & C. Agur (toim.), *Education and Social media* (s. 217–230). The MIT Press
- Macià, M. & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291–307. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021>
- Mankki, V. & Rähkä, P. (2022). Primary teachers' professional learning during a COVID-19 school lockdown. *Educational Research*, 64(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.2013127>
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos* (2. laitos, 3. uud. p.). International Methelp.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104269>.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: How the new personalized web is changing what we read and how we think*. Penguin.
- Peeters, W. & Pretorius, M. (2020). Facebook or fail-book: Exploring "community" in a virtual community of practice. *ReCALL*, 32(3), 291–306. <https://doi.org/10.1017/S0958344020000099>
- Riel, M. & Polin, L. (2004). Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Support. Teoksessa Barab, R. Kling & J. Gray (toim.) *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (s. 16–52). Cambridge University Press
- Rytivaara, A. & Kershner, R. (2012). Co-teaching as context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 999–1008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.006>

- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?* Vaasan yliopiston julkaisuja. Haettu osoitteesta: https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Sheldon, P. & Bryant, K. (2016). Instagram: Motives for its use and relationship to narcissism and contextual age. *Computers in Human Behavior*, 58, 89–97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.059>
- Simola, H. (2020). Koulun muuttamisen antinomiat – Koulutussosiologinen näköala kohti realistisia utopioita. *Kasvatus*, 51(2), s. 114–129.
- Staudt Willet, K. (2019). Revisiting How and Why Educators Use Twitter: Tweet Types and Purposes in #Edchat. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(3), 273–289. <https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1611507>
- Trust, T. & Horrocks, B. (2017). ‘I Never Feel Alone in My Classroom’: Teacher Professional Growth within a Blended Community of Practice. *Professional Development in Education*, 43(4), 645–665. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1233507>
- Wang, Q., Woo, H., Quek, C., Yang, Y. & Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), s. 428–438. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01195.x>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice : a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Won Hur, J. & Brush, T. (2009). Teacher Participation in Online Communities. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(3), 279–303. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782532>