

# ”Hoidetaanks vielä tää jollain porukalla?” – Oppimisprosessi sosiaalisessa mediassa

HANNA NIINISTÖ

hanna.niinisto@utu.fi

Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos

## Tiivistelmä

*Mikä innostaa ja sitouttaa opiskelijat työskentelemään digitaalisessa ympäristössä omaehtoisesti ja tavoitteellisesti? Mitä sosiaalinen media mahdollistaa oppimisympäristönä? Artikkelin vastaa edellisiin kysymyksiin ja rakentaa ymmärrystä sosiaalisessa mediassa tapahtuvasta oppimisprosessista ja sosiaalisen median mahdollisuuksista opetuksen ja oppimisen tukena. Aihe on ajankohtainen. Digitalisaatiolle ladataan voimakkaita koulutuksellisia ja yhteiskunnallisia tavoitteita ja odotuksia.*

*Tutkimusaineistona on Facebook-päivityksiä ja WhatsApp-keskusteluja. Aineisto on kerätty opettajaopiskelijoiden kuvataidekasvatuksen perusopinnoista, joten aihetta tarkastellaan taidekasvatuksen kehyksessä. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön kuvataiteen 25 opintopisteen laajuisissa ja lukuvuoden mittaisissa perusopinnoissa hyödynnetään kasvokkain tapahtuvan opetuksen, omatoimisen työskentelyn ja yliopiston Moodle-oppimisympäristön rinnalla sosiaalisen median työkaluja. Tutkimuksen aineistona ovat opintokokonaisuuksiin liittyvät sosiaalisen median ryhmien päivitykset ja keskustelut lukuvuosina 2015–16 ja 2016–17 sekä Moodleen dokumentoidut aineistot. Aineiston analyysissa on yhdistetty sekä laadullisia että määrällisiä sisällönanalyysimenetelmiä.*

*Tutkimus osoittaa opiskelijoiden työskentelyn käynnistyvän sosiaalisen median ryhmässä omaehtoisesti silloin, kun on luotu kehys työskentelylle ja tavoitteet ja tehtävänannot on selkiytetty kasvokkain. Tutkimustulosten perusteella sosiaalisen median ryhmillä vaikuttaisi olevan mahdollista tukea yhteisöllistä tiedonluomisen prosessia, opiskelijoiden osallisuutta ja tilannesidonnaista oppimista.*

## Avainsanat

*Tilannesidonnainen oppiminen, oppimisympäristöt, sosiaalinen media, taiteellinen toiminta*

## Johdanto

Tutkimuksen tavoite on lisätä ymmärrystä sosiaalisessa mediassa tapahtuvasta oppimisprosessista ja sosiaalisen median mahdollisuuksista opetuksen ja oppimisen tukena. Tutkimus pureutuu erityisesti taiteelliseen oppimisprosessiin sosiaalisessa mediassa, mutta se soveltuu myös oppiainerajat ylittävään sosiaalisen median didaktiseen tarkasteluun. Tutkimuksella selvitetään, mitä omaehtoinen ja tavoitteellinen työskentely digitaalisessa ympäristössä edellyttää ja, mitä sosiaalinen media oppimisympäristönä mahdollistaa.

Tutkimusaihe on ajankohtainen. Digitalisaatio on vahvimpia kasvatuksen ja koulutuksen kentällä vaikuttavia yhteiskunnallisia megatrendejä. Digitaalinen osaaminen on yksi Euroopan parlamentin ja neuvoston (2006) määrittelemästä elinikäisen oppimisen kahdeksasta avaintaidosta. Digitalisaation suomat rajoitukset mahdollisuudet, tiedon saatavuus ja oppimisympäristöjen moninaistuminen haastavat opettajia suunnittelemaan ja toteuttamaan oppimislähtöistä opetusta uusin tarkoituksenmukaisin tavoin (Jordman, Kiili, Lonka, Schneitz & Vauras 2015). Vaikka oppimisympäristön muutokset ja digitaalisten taitojen merkitys niin elinikäisessä oppimisessa kuin opettajankoulutuksessa on havaittu ja kirjattu asiakirjoihin, aihealueen tutkimus on vasta alussa ja vaikuttaa siltä, että uusi opettajien sukupolvi ei omaa digitaalisen osaamisen valmiuksia (Ranieri, Bruni & Kupiainen 2018; Salomaa, Palsa & Malinen 2017; Tømte, Enochsson, Buskqvist & Kårsten 2015). Tutkimusperustaisen opettajankoulutuksemme tulisi vastata tähän haasteeseen. Tämä tutkimus pyrkii lisäämään aihealueen didaktista ymmärrystä. Jahnke kumppaneineen (2014) on hahmotellut kolmetasoisien digitaalis-didaktisen mallin, jonka ensimmäinen taso on opettajan, oppijan ja sisällön vuorovaikutussuhde, toinen taso on tavoitteiden, menetelmien ja arvioinnin kokonaisuus ja kolmas taso valtakunnalliset ja paikalliset opetusta ohjaavat asiakirjat henkilöstön, oppilaitoksen tai opetussuunnitelman kehittämiseksi. Tutkimus läpäisee nämä digitaalis-didaktisen mallin kolme tasoa rakentaen didaktista ymmärrystä digitalisaation mahdollisuuksista ensimmäisellä tasolla oppimistilanteen vuorovaikutussuhteista, toisella tasolla opetuksellisista valinnoista ja kolmannella pyrkien kehittämään opetusta ja opettajankoulutusta. Seuraavaksi avataan tutkimuksen teoreettista kehystä sosiaalisen median, tilannesidonnaisuuden ja yhteisöllisen oppimisen sekä taiteellisen toiminnan osalta.

### *Sosiaalinen media opetuskäytössä ja tutkimuskohteena*

Teknologian tuomat muutokset voidaan nähdä myönteisenä rajattomuutena, joka synnyttää uudenlaisia yhteisöllisyyden, yhteistyön ja aktiivisuuden ulottuvuuksia (Niemi & Multisilta 2014). Sosiaalinen media on tullut 1990-luvul-

ta alkaen perinteisten verkko-oppimisympäristöjen, kuten Moodlen, rinnalle (Pönkä, Impiö ja Vallivaara 2012). Eri tutkimukset esittävät sosiaalisen median myönteisiä käyttömahdollisuuksia opetuksessa ja oppimisessa sekä tarpeen alueen lisätutkimukselle (mm. Gao, Luo, & Zhang 2012; Manca & Ranieri 2013; Rodríguez-Hoyos, Haya Salmon & Fernandez-Díaz 2015; Delello, McWhorter & Camp 2015). Aiempien tutkimusten perusteella sosiaalisen median työkalut, yhdessä autenttisen oppimisen ja käytäntöyhteisöjen kanssa ovat tehokas ja motivoiva ympäristö opettajien ja opiskelijoiden työelämätaitojen kehittymiselle. Sosiaalisen median opetuskäytön vaikutusten on todettu vastaavan nykyisen tietämysyhteiskunnan vaatimuksia ja vahvistavan sitoutunutta yhdessä kehittymistä. (Niinimäki & Tenno 2010.) Fullan ja Langworthy (2013) kiinnittävätkin teknologian kiinteäksi osaksi tulevaisuuden yhteisöllistä oppimista. Sosiaalisen median on nähty tukevan arkioppimista eli informaalia oppimista. Song ja Lee (2014) kuvaavat arkioppimisen olevan sosiaalisessa mediassa luovaa ja aktiivista. He esittävät sosiaalisen median lähentäneen arkioppimista ja akateemista eli formaalia oppimista. (Song & Lee 2014.) Tässä tutkimuksessa sosiaalinen media punoo siltaa akateemisen oppimisen ja arkioppimisen välille.

Hyödynnettäessä sosiaalista mediaa opetuksessa, on ymmärrettävä sen toimintaperiaatteet ja kuinka se soveltuu opetuskäyttöön (McKnight, O'Malley, Horsley, Franey & Bassett 2016). Opetuskäytön haasteena on opettajien kiinnostuksen herättäminen ja tukeminen pedagogisten mahdollisuuksien hahmottamiseksi sekä sovellusten erilaiset käyttöehdot, tietosuojaan liittyvät ongelmat ja teknisten laitteiden ja verkko-yhteyksien toimimattomuus (Oksanen & Koskinen 2012). Myöskään opiskelijat eivät aina suhtaudu myönteisesti sosiaalisen median käyttöön opetuksessa vaan kaipaavat kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta tai haluavat pitää erillään vapaa-ajan ja opiskelun (Cuevas & Kohle 2012). Tutkimus selvittää sosiaalisen median mahdollisuuksia oppimisympäristönä.

Digitaalista kulttuuria, Internetiä ja sosiaalista mediaa voidaan tutkia perinteisin menetelmin, mutta rinnalle on syntynyt myös uusia tutkimustarpeita ja -menetelmiä. Se on rikas tutkimuskenttä, jonka luonteesta tutkijan on oltava selvillä. (Laaksonen, Matikainen & Tikka 2013; Kozinets 2010). Verkkoa ja sosiaalista mediaa voi tarkastella välineenä, lähteenä, paikkana ja kohteena (Laaksonen ym. 2013). Tässä tutkimuksessa sosiaalinen media on aineistonkeruun väline eli teknologia, joka välittää informaatiota ja lähde, jonka avulla tarkastellaan verkossa tapahtuvaa ilmiötä. Tutkimuksen pyrkimys on ymmärtää havaintojen taustaa ja kehittää opetusta ja oppimistilanteita niiden pohjalta. Toisaalta tässä tutkimuksessa sosiaalinen media on myös tutkimuksen paikka, jossa yhteisö eli kuvataiteen sivuaineryhmä toimii ja tutkijaopettaja osallistuu toimintaan ja havainnoi.

## *Tilannesidonnaisuutta ja yhteisöllistä oppimista*

Tilannesidonnainen oppiminen on sidoksissa siihen sosiaaliseen ympäristöön ja tilanteeseen, missä oppiminen tapahtuu ja missä opittua käytetään. Tilannesidonnaisuudessa osaaminen rakentuu yhdessä käytäntöyhteisöjen kanssa. (Kitchens 2009; Wenger 1998; Lave & Wenger 1991.) Kuvataiteen opintokokonaisuus, josta aineisto on koottu, kiinnittyy yliopiston ulkopuolisiin todellisen elämän ympäristöihin, yhteisiin ja tavoitteisiin. Aineistoa tarkastellaan tilannesidonnaisen oppimisen viitekehyksessä.

Tässä tutkimuksessa käytettävä yhteisöllisen oppimisen määrittely pohjaa Dillenbourgin (1999) ja Scardamalian ja Bereiterin (2006) ajatuksiin jaetuista merkityksistä ja uuden tiedon rakentamisesta vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden kanssa sekä Hakkaraisen kollegooneen. (2004, 2013) ja Paavolan, Lipposen & Hakkaraisen (2004) näkemyksiin trilogisesta oppimisesta. Heidän mukaansa yhteisöllisessä oppimisessä on eroteltavissa tiedonhankinta-, osallistumis- ja tiedonluomismetafora (Hakkarainen ym. 2004; Paavola ym. 2004; Hakkarainen ym. 2013). Keskeistä tiedonluomisen metaforassa ei ole ainoastaan yksilöiden oppiminen eikä yhteisöllinen toiminta, vaan idean kehittämisen kautta tapahtuva vuorovaikutus ja edistymisen. Ryhmä, jolla on erilaista osaamista, toimii yhteisen ja jaetun päämäärän edistämiseksi ja kehittämiseksi. Vuorovaikutuksen välineitä ovat erilaiset kulttuuriset merkit, työkalut, menetelmät ja käytännöt. (Paavola, Hakkarainen & Seitamaa-Hakkarainen 2006.) Tutkimuksessa yhteisöllinen oppiminen ymmärretään tällaisena vuorovaikutuksessa tapahtuvana yhteisen tiedon luomisena, jonka pyrkimyksenä on saavuttaa uutta jaettua ymmärrystä. Oppiminen nähdään ensisijaisesti sosiaalisena tapahtumana. Tämänkaltaisen yhteisöllisen oppimisen näkökulma kiinnittyy myös Laven ja Wengerin (1991) näkemyksiin oppimisesta.

Tutkimuksessa sosiaalisen median ryhmät ovat yhteisöllisen oppimisen alustoja. Sosiaalinen media, ja siellä oma ideoiden ja sisällön tuottaminen ja jakaminen, vahvistaa sosiaalisia yhteyksiä, yhteisöllistä oppimista ja opiskelijoiden motivaatiota osallistua ja syventää tietämystään yhdessä oppien. (mm. Njoku & Prince 2015; Delello ym. 2015.) Teknologia ei ole edellytys yhteisölliselle oppimiselle, mutta tarjoaa välineitä siihen. Olennaista on toimintakulttuuri ja pedagogiikka, joka ohjaa osallistujia ponnistelemaan yhteisen tiedon rakentumiseksi. (Johansson 2016.) Tutkimusten mukaan onnistuneen yhteisöllisen oppimisen edellytys on ryhmän jäsenten sitoutuminen yhteiseen tavoitteeseen, aktiivinen osallistuminen yhteisölliseen työskentelyyn sekä ryhmän jäsenten välinen tunne ryhmään kuulumisesta (Biasutti 2011; Loh & Smyth 2010; Repo 2010), vaikka

yhteisöllinen oppiminen voi toteutua myös ilman kaikkien ryhmän jäsenten tasapuolista osallistumista (Vuopala 2013). Hellström, Johnson, Leppilampi ja Sahlberg (2015) sekä Fullan (2013) esittävät opettajan oppimisprosessin ohjaajana, fasilitaattorina, joka luo toimintaedellytykset ja auttaa tavoitteen saavuttamisessa sekä aktivaattorina, joka kannustaa ja innostaa oppimaan.

### *Taiteellinen toiminta*

Taiteessa ja taidekasvatuksessa toimiessa taiteellisen toiminnan tavoitteena on taideteko. Sama tavoite on myös kuvataiteen perusopintojen työskentelyprosesseissa. Taiteellinen toiminta synnyttää kysymyksiä tiedosta, arvosta ja oikeasta toiminnasta. Herää tarve etsiä perusteita sekä arvioida ja kehittää käytäntöä. (Varto 2014.) Taiteen tieto syntyy kohtaamisessa. Se on muuttuvaa, häilyvää ja moniselitteistä. Se avaa mahdollisuuden ymmärtää sekä omia että toisten kokemuksia ja sitä, että maailmaa voi tulkita monin eri tavoin eikä ole yhtä lopullista totuutta. (Anttila 2014.) Taiteellisessa prosessissa voi havaita flow-tilalle tyypillisiä piirteitä. Esimerkiksi tietoisuus ajasta, paikasta sekä itsestä saattaa hämärtyä tai kadota. Tekijä voi uppoutua tekemiseen niin, että kaikki muu prosessin ulkopuolinen menettää merkityksensä. Asiat saattavat tuntua sujuvan kuin itsestään, toisaalta ilon ja sujuvuuden rinnalla voi tuntua myös kärsimys. (mm. Uusikylä 2012; Csikszentmihalyi 1997.)

Kuvataiteen perusopintojen Facebook- ja WhatsApp-ryhmät ovat opiskelijoille ja opettajille epämuodollisia kohtaamisen, vuorovaikutuksen ja keskustelun alustoja. Niissä edistetään tavoitteellista taiteellista toimintaa, kysytään, etsitään vastauksia, jaetaan tietoa, kehitetään ja arvioidaan käytäntöä. Tämänkaltainen oppimisen paikan ja tilan antaminen ja rajaaminen voi tuottaa aktiivista ja osallistavaa subjektiutta (vrt. Sava 2007). Ryhmissä tapahtuu ja niihin tallentuu formaalin oppimistilanteen ulkopuolella tapahtuva taiteellinen toiminta, vuorovaikutus ja tiedonluomisen prosessi.

### **Menetelmät**

Tutkimusaineistona on Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön kuvataiteen perusopinnoissa hyödynnettyjen sosiaalisen median ryhmien päivitykset ja keskustelut lukuvuosina 2015–16 ja 2016–17. Kuvataiteen perusopinnot ovat 25 opintopisteen laajuiset ja kestävät lukuvuoden. Opinnoissa hyödynnetään kontaktiopetuksen ja omatoimisen työskentelyn rinnalla digitaalisina oppimisympäristöinä Facebook- ja WhatsApp-ryhmiä sekä Moodle-ympäristöä. Moodle on yliopiston ja opintojakson virallinen oppimisympäristö,

jonne kootaan opintokokonaisuuden yleinen informaatio ja palautetaan harjoitustyöt. Facebook- ja WhatsApp ryhmien käyttöä ei ole erityisesti ohjeistettu eikä määritelty vaan käytänteet ovat muotoutuneet opintojen kuluessa ryhmän toimesta. Liittyminen sosiaalisen median ryhmiin on ollut opiskelijoille vapaaehtoista. Kerätty aineisto on tilannesidonnaista oppimista tarkastelevan väitöstudiumin osa-aineisto.

Opintoihin osallistui 2015–16 12 opettajaopiskelijaa ja kolme opettajaa. Lukuvuonna 2016–17 opiskelijoita oli 16 ja opettajia kolme. Opettajat olivat molempina lukuvuosina samat, mutta opiskelijat vaihtuivat. Opiskelijat ovat pääosin lastentarhan-, luokan- tai käsityönopettajaopiskelijoita. Opiskelijoiden ja opettajien lisäksi ryhmissä oli osan aikaa mukana myös yksittäisiä yhteistyötahojen edustajia. Sosiaalisen median ryhmissä keskustelu ja päivitykset ajoittuvat syyskuulta touko-kesäkuulle.

### *Netnografista toimintatutkimusta*

Tutkimus pyrkii ymmärtämään aineistosta nousutta ja kehittämään opetusta ja oppimistilanteita sen suunnassa. Tämänkaltainen nykyhetkestä tulevaisuuteen kurottautuminen on ominaista toimintatutkimukselle. Siinä suunnittelu-, toiminta-, havainnointi- ja tarkasteluvaiheiden päämääränä on ymmärtää toimintaa ja kehittää sitä. Kukin vaihe on perusta seuraavalle vaiheelle. (mm. Kemmis & McTaggart 2005; Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2005.) Oman toiminnan reflektointi on keskeinen osa toimintatutkimuksen prosessia. Omaa asennoitumista, havaitsemista, tietämistä, uskomista, tuntemista ja toimintaa arvioidaan uudelleen (Mezirow 1998). Kuten toimintatutkimuksessa yleensä, myös tässä tutkimuksessa, tavoitteena on sekä tutkijaopettajan ammattitaidon että käytäntöjen kehittyminen. Tutkimuksessa on toimintatutkimuksellinen ote ja siinä on netnografisia (Kozinets 2010) piirteitä. Netnografiassa tutkija pyrkii saamaan syvällisen kuvan kohderyhmästään, joka on verkossa. Verkkoyhteisö käyttää kommunikointiin tekstin lisäksi ääntä, visuaalisuutta ja audiovisuaalisuutta. Tutkija osallistuu verkkoyhteisön toimintaan vähintään osallistuvalla havainnoinnilla. (Isomäki, Lappi & Silvennoinen 2015; Kananen 2014; Brewer 2000.) Näin myös tässä tutkimuksessa.

Sosiaalisen median palvelujen sopimusehdot vaihtelevat ja suhtautuvat tutkimuskäyttöön eri tavoin. Facebook sallii aineiston ei-kaupallisen käytön eli tutkimuskäyttö on mahdollista. Rihmastomaisen ja amorfisen keskusteluaineiston tallentaminen ja säilyttäminen kaippaa perinteisistä arkistointitavoista poikkeavia ratkaisuja säilyäkseen ymmärrettävässä ja saavutettavassa muodossa. Koska vaikiintuneet hyvät käytänteet ovat vielä kehittymättä, tutkijat nojaavat pitkälti pe-

rinteisiin tutkimustraditioihin ja soveltavat niitä verkkoympäristön tutkimiseen. (Fält 2016.) Myös tämän tutkimuksen aineiston tallennuksessa ja analyysissa on sovellettu perinteisiä menetelmiä. Aineisto on tallennettu tekstimuotoon kuvi-  
neen ja linkeineen. Facebook päivitysten rihmastomaisuutta on pyritty saamaan talteen avaamalla keskustelupolut ennen tallennusta. Lisäksi Facebook-ryhmät sisältöineen on arkistoitu palveluun. Aineistoa on tarkasteltu sekä laadullisen että määrällisen sisällönanalyysin keinoin. Lisäksi aineistosta poimittu tihey-  
miä, joiden analyysissa on hyödynnetty lähilukua. Seuraavaksi kuvaillaan tar-  
kemmin aineistoa ja tutkimuksen eri vaiheissa käytettyjä analyysimenetelmiä.

### *Määrällistä ja laadullista sisällönanalyysia sekä lähilukua*

Laadullinen aineisto voidaan analysoida aineistolähtöisesti, jolloin edetään puhtaasti aineistosta nousseista yksittäisistä havainnoista yleistyksiin tai teorialähtöisesti, jolloin teoria ohjaa luokittelua. Luokittelurunko voi syntyä myös näiden yhdistelmästä. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Tässä tutkimuksessa analyysi on aineistolähtöistä. Sisällönanalyysi käsitteenä voi tarkoittaa sekä sisällön analyysia että sisällön erittelyä. Niitä voidaan käyttää samassa aineistossa, kuten tässä tutkimuksessa on tehty. Sisällön erittelyssä aineistoa kuvataan määrällisesti, kun taas sisällönanalyysissa aineistoa kuvaillaan ja eritellään sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineistoon pureudutaan sisältöä eritellen. Määrällinen tarkastelu havainnollistaa sosiaalisessa mediassa käytyjen keskustelujen lukumäärää WhatsAppissa ja Facebookissa, niiden jakaantumista lukuvuoden aikana eri kuukausille, ja opiskelijoiden ja opettajien aktiivisuutta. Aineisto on tallennettu tekstimuotoiseksi ja analyysissa hyödynnetään ohjelmien hakutoimintoja. Seuraavaksi aineistoa tarkastellaan laadullisella aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla. Aluksi tekstimassa luetaan läpi kokonaisuudessaan. Seuraavilla lukukerroilla siivöidään esiin keskeisiä teemoja, joita ryhmitellään ja ryhmiä yhdistellään. Teemoittelun ja ryhmittelyn perusteella hahmottuvat WhatsAppille ja Facebookille ominaiset piirteet. Molempien sovellusten ryhmissä nousee esiin myös tietyt opintokokonaisuudet tai projektit sekä osallistujien erilaiset roolit. Yksittäisistä keskusteluista ja päivityksistä kutoutuu yleiskuva siitä, mistä keskustellaan ja mitä päivitetään, mihin opintokokonaisuuksiin keskustelut liittyvät ja miten aktiivisesti kukin opettaja ja opiskelija osallistuu keskusteluun. Määrällisen ja laadullisen aineistonanalyysin avulla rakentuu kuva, mitkä prosessit ja opintokokonaisuudet tuottavat aktiivisuutta sosiaalisen median ryhmissä, ja miten opettajat ja opiskelijat niihin osallistuivat. Se, mikä tekstissä on tutkimuskysymyksen kannalta kiinnostavaa ja olennaista muuttuu lukukertojen myötä ja rajaa tutkimusaineistoa.

Näkökulman ja tutkimusongelmien tarkentuessa tutkimusaineistosta valikoituu lähilukuun viisi tihentymää. Tihentymä on rajatun ajan sisällä tai rajattua aiheesta käyty intensiivinen keskustelu. Tihentymiä tarkastellaan lähiluvun keinoin. Lähiluku on useammassa vaiheessa tapahtuvaa lukemista, jossa tulkinta muuttuu ja syvenee lukukertojen myötä. Lähiluku on lukijan tulkintojen jatkuvaa tarkistamista suhteessa aiempiin tulkintoihin. Lukiessa kuljetaan yksityiskohdista kokonaisuutta ja kokonaismerkitystä kohti. Tekstiä tarkastellaan rajattuna kokonaisuutena, josta kaiken kiinnostavan tulisi löytyä. (Pöysä 2015.) Kahdessa tihentymässä sivuaineopiskelijat keskustelevat WhatsApp-ryhmässä kevätnäyttelyn toteuttamisesta, toisessa tihentymässä näyttelyä konkreettisesti rakennetaan Rauman taidemuseoon ja toisessa suunnitellaan näyttelyn avajaisia. Kolmessa tihentymässä työestetään 120 vuotta opettajankoulutusta Raumalla -juhluvuoden visuaalista ilmettä, juhla julistetta ja -elokuva. Aineisto raottaa sosiaalisen median sovellusten mahdollisuuksia taiteellisissa työskentely- ja oppimisprosessissa.

## Tulokset

### *Sosiaalisen median ryhmät tukevat tilannesidonnaista oppimista*

Tämän tutkimuksen perusteella sosiaalisen median ryhmien merkitys oppimisen ympäristönä korostuu työskentelyn ja tavoitteiden nivoutuessa oikean elämän ongelmiin, päämääriin ja yhteisöihin. Tutkimusaineiston määrällinen analyysi osoittaa sosiaalisen median ryhmien käytön lisääntyvän Laven ja Wenglerin (1991) määritelmien mukaisissa tilannesidonnaisissa oppimistilanteissa. Noin 75 % sosiaalisen median keskusteluista käydään yliopiston ulkopuoliseen maailmaan ja eri yhteisöihin nivoutuvien opintokokonaisuuksien parissa. Vähintään puolet keskusteluista liittyy opiskelijoiden taidekasvatukselliseen kevätnäyttelyyn, jota voi luonnehtia tilannesidonnaiseksi oppimisprosessiksi. Näyttelyn teokset syntyvät lukuvuoden aikana eri opintojaksoilla ja varsinainen näyttely ja siihen liittyvät työpajat toteutetaan lukukauden päätteeksi Rauman taidemuseossa yhteistyössä eri toimijoiden kanssa.

Lukuvuonna 2015–16 opiskelijoiden tehtävänä on suunnitella 120 vuotta opettajankoulutusta Raumalla -juhluvuoden esittelyvideo ja julistesarja luomaan visuaalista ilmettä juhluvuodelle sekä tiedottamaan tapahtumista. Kokonaisuus toteutetaan yhteistyössä eri toimijoiden, kuten kaupungin, paikallisen elokuvateatterin ja museon, valtakunnallisen mediakasvatusjärjestön sekä elokuvaäänityhtiön kanssa. 120 juhluvuoden projekti kiinnittyy vahvasti yliopiston ulkopuoliseen maailmaan ja eri yhteisöihin, mikä näkyy sosiaalisen median keskustelujen

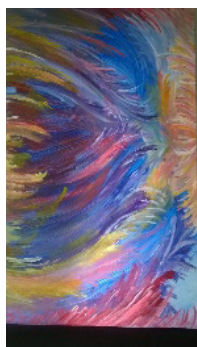
aktivoitumisena. Tuona lukuvuonna yli kolmasosa keskusteluista liittyy juhluvuoden työstämiseen.

### *Yhteisöllistä tiedonluomista ja taiteellista toimintaa*

Tutkimuksessa oppiminen näyttäytyy Dillenbourgin (1999), Scardamalian ja Bereiterin (2006) kuvailemana vuorovaikutuksessa tapahtuvana yhteisenä tiedon rakentamisena, jonka tavoitteena on saavuttaa jaettu ymmärrys. Seuraavat otteet WhatsApp-keskustelusta avaavat ryhmässä tapahtuvaa taiteellisen toiminnan yhteisöllistä tiedonluomisen prosessia. Kellonaika havainnollistaa prosessin ajallista etenemistä. Keskustelussa työstetään juhluvuoden ja kevätnäyttelyn julistetta.

18.42.08: ”O4, sulla oli semmonen sinisävyinen, vähän höyheniä muistuttava maalaus. Kokeillaanko miltä se näyttäis huhtikuun julisteen taustana? Vai onko se varattu johonkin muualle tai vaan pelkästään näyttelyyn? 😊” O3

---



18.55.51: O4

18.56.07: ”Juuu!” O3

18.59.04: ”Joo. Ei oo mitään suurempaa suunnitelmaa... Voihan sitä kokeilla. 😊 jos sitä sit päättää käyttää niin joudutaan ottamaan varmaan järkkärillä parempi kuva. Sun sähköpostissa pitäisi olla se kännykkäkamerakuva, aikoihin lähetetty, niin voit testata sopiiko. Onko vielä tallessa? 😊” O4

---

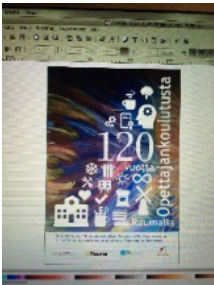
2.3.2016 19.06.24: ”Tosta tulee mieleen hienoja asioita, riikinkukon sulkia ja revontulia :)” O5

2.3.2016 19.13.37: ”Kiitos, O5. Väriä elämään. 😊” O4



19.35.28:O3

19.57.56: ”Miltä se näyttäisi toisinpäin eli 180 astetta ympäri. Toi oranssi juttu oikealle? En tiedä... Kaaret menisivät tavallaan oikealle... Nyt se on periaatteessa siis väärin päin, mitä ite aatellut ripustusta. 😊” O4



20.04.04: O3

20.09.57: ”Mun mielestä toka parempi, ehkä johtuu siitä että ite mieltänyt sen niin päin... 😊 mun mieleen enemmän, mutta teidän päätös, mitä sitten teette... 😊” O4

20.13.42: Jos näyttelyyn tulee niin ripustus on toi toka! 😊 mutta laita vaikka sähköpostia, jos päädytte mun työhön, niin kuvataan se järkkärillä sitten...” O4

20.22.14: ”Juu. mä uskon että tuossa on ainekset taustaan nii vois kuvata heti järkkärillä. Saa valosamman ja tarkemman. Myös noita symboleja voi järjestellä uudestaan niin että tuo tausta pääsee oikeuksiinsa. Ja kuunnellaan taustan tekijää, tottakai 😊.” O3

---

23.05.31: ”Näyttää tosi upealta! Ja hienoa, että näyttely työ taustalla. Voisiko tota lainata myös blogiin ja kutsuun? Olisi samaa linjaa...” O6

3.3.2016 8.29.04: ”O3 on melkonen velho näissä :)” O5

Keskustelussa kaksi opiskelijaa työstää julistetta huomioiden ja hyödyntäen toinen toistensa osaamista. Muilta opiskelijoilta ja opettajalta tulee kannustavaa palautetta ja mahdollisia lisäkysymyksiä. Keskustelu julisteen ulkoasusta, kehittäjäajatukset ja niiden testaaminen sekä sopiminen maalausvalokuvausajankohdasta kestää vajaat kaksi tuntia. Se käynnistyy illalla kello 18.42 ja ratkaisut on tehty kello 20.36. Keskustelu jatkuu vielä muutamalla myönteisellä kommentilla. Samankaltainen muutaman opiskelijan intensiivinen työskentely yksittäisen taiteellisen vaiheen äärellä näyttäytyy muissakin tihentymissä. Yleensä virka-ajan ulkopuolella tapahtuvassa muutaman tunnin aktiivisessa työskentelyssä tuotetaan taideteon välivaihe ennen lopullista tuotosta. Toiminnan voi nähdä Csikszentmihalyin (1997) ja Uusikylän (2012) kuvailemana flow’na ja taiteellisen prosessin ominaislaatuina. Työskentelyä kootaan ryhmätapaamisissa, ja jatketaan sen jälkeen sosiaalisen median ryhmissä. Tavoite, taideteko, täsmentyy prosessin edetessä.

Tutkimuksen perusteella onnistuneesti kasvokkain käynnistetty työskentely ja aikataulun ja tavoitteiden asettaminen luo suotuisat olosuhteet taiteelliselle toiminnalle, vuorovaikutukselle ja yhteisölliselle tiedonluomiselle (vrt. Paavola ym. 2004; Hakkarainen ym. 2004; Hakkarainen ym. 2013) sosiaalisessa mediasa. Työskentely on ajasta ja paikasta riippumatonta. Se käynnistyy sosiaalisessa mediassa pääsääntöisesti opiskelijalähtöisesti konkreettisella teolla, joka voi olla esimerkiksi kuvallinen tai kirjallinen koonti siihenastisesta työskentelystä, tai opiskelijan aktivoiva kysymys tyyliin ”*Hoidetaanks vielä tää jollain porukalla?*”. Aktivoitumisen taustalla saattaa olla myös aikataulu ja lähestyvä deadline.

### *Opiskelija aktiivisena oppijana ja opettaja ohjaajana*

Tutkimusaineisto avaa opiskelijoiden ja opettajien rooleja sosiaalisen median ryhmissä tapahtuvassa taiteellisessa toiminnassa. Opiskelijoiden aktiivinen rooli korostuu. Päivitysten kokonaismäärä Facebook-ryhmässä lukuvuonna 2015–16 oli 872 kappaletta. Niistä opiskelijoiden päivityksiä oli 553 kpl ja opettajien 339 kpl. WhatsApp-ryhmässä lähetettiin 1092 viestiä, joista opiskelijat lähettivät 936 ja opettajat 156 viestiä. Seuraavana lukuvuonna 2016–17 opiskelijoita oli 16, mikä on neljä enemmän kuin edellisenä lukuvuonna. Yhteensä WhatsApp-keskusteluja käytiin silloin 1820 kappaletta. Opiskelijoiden päivityksiä oli yhteensä

1429 kappaletta ja opettajien 391 kappaletta. Facebookissa tehtiin 433 päivitystä, joista opiskelijat päivittivät 255 ja opettajat 178 viestiä.

Opiskelijat näyttäytyvät kolmenlaisina toimijoina sosiaalisen median ryhmissä: aktiiviset generaattorit, kommentoijat ja passiiviset myötäilijät. Ryhmissä on samankaltaisuutta Li & Bernoffin (2008) luoman verkkokäyttäjien ryhmittelyn kanssa. Siinä käyttäjät luokitellaan kuuteen ryhmään aktiivisuuden perusteella. Opiskelijoiden aktiivisuus sosiaalisen median ryhmissä vaihtelee. Aktiivisimmat opiskelijat lähettivät yhteisessä ryhmässä lähes 300 WhatsApp viestiä ja passiivisimmat alle 20 viestiä. Aktiivisuuteen saattaa vaikuttaa monet seikat, kuten opiskelijoiden tottumus toimia sosiaalisessa mediassa, henkilökohtaiset medialaitteet tai persoonallisuuden piirteet. Sosiaalisessa mediassa aktiivisimmat opiskelijat olivat aktiivisia toimijoita myös kasvokkain tilanteissa. Opettaja on Fullanin (2013) ja Hellströmin kollegoineen (2015) kuvaama fasilitaattori, joka rakentaa puitteet oppimiselle ja ohjaa ja aktivoi työskentelyä tarvittaessa tai pyydettyäessä.

## Pohdinta

### *Tutkimuksen luotettavuus*

Sosiaalisen median tutkimusetiikkaan pureutuvaa yleistä ymmärrystä on niukasti. Vakiintuneita hyviä tutkimuskäytäntöjä ei ole juurikaan vielä selvitetty eikä kehitelty (Fält 2016). Association of Internet Researchersin julkaisema Internetissä tehtäviä tutkimuksia koskeva eettinen suositus korostaa ympäristöjen jatkuvaa muutosta ja haastaa sosiaalisessa mediassa ja Internetissä tutkimuksensa toteuttavaa tutkijaa pohtimaan tutkimuksensa eettisiä näkökulmia (Markham & Buchanan 2012). Sosiaalisen median aineistoa kerätessä korostuvat kysymykset tutkittavien suostumuksesta ja yksityisyyden suojaamisesta. Tutkimukseen osallistuneilta opiskelijoilta ja opettajilta on lupa tähän tutkimukseen, ja he ovat olleet tietoisia aineistonkeruusta. Tämänkaltaista läpinäkyvyyttä ja tutkittavien suostumisen varmistamista pidetään eettisesti tarpeellisena sosiaalisen median aineistoa kerätessä (mm. Fält 2016; Isomäki ym. 2015).

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2016) mukaan laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että aineisto kerätään todellisissa tilanteissa. Näin on myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen tekemisessä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tulosten tarkastelussa on pyritty rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen. Tallennuksessa ja analyysissä käytetään kokeilevalla otteella

perinteisiä menetelmiä, joten vaikka aineiston ominaispiirteet on pyritty huomioimaan tutkimuksen eri vaiheissa (Fält 2016), aineiston kerroksellisuutta ei välttämättä ole kaikissa tutkimuksen vaiheissa tavoitettu parhaalla mahdollisella tavalla. Tulosten esittelyssä on käytetty määrällisen ja laadullisen kuvailun rinnalla suoria lainauksia, joilla on pyritty lisäämään tutkimuksen luotettavuutta.

## *Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita*

Oppimisympäristöinä sosiaalisen median ryhmät vahvistavat yhteisöllistä tiedonluomista. Tulokset tukevat aiempien tutkimusten (mm. Fullan & Langworthy 2013; Paavola ym. 2006) näkemyksiä digitaalisuuden hyödyntämisen tarpeellisuudesta yhteisöllisen oppimisen ja vuorovaikutuksen vahvistamisessa. Sosiaalisen median ryhmien merkitys oppimisessa korostuu opiskelun ja oppimisen tapahtuessa oikean elämän kontekstissa. Ne ovat silta virallisen oppimisen ja sen ulkopuolisten ympäristöjen ja yhteisöjen kanssa tapahtuvan oppimisen välillä. Tämänkaltainen käsitys oppimisen rajattomuudesta, aktiivisesta oppijasta, osallisuudesta ja oppimisen omistajuudesta kiinnittyy vallitsevaan käsitykseen oppimisesta. Se on myös omiaan kaventamaan kuilua formaalin ja informaalin oppimisen välillä. Näiden havaintojen pohjalta olisi mielekäs tutkia, miten tämänkaltainen oppiminen voisi tukea opiskelijoiden työelämävastaavuutta.

Sosiaalisen median ryhmillä on mahdollista vahvistaa opiskelijan osallisuutta, vastuuta ja omistajuutta omasta oppimisestaan, mikä vastaa vallitsevaa käsitystä opiskelijan aktiivisesta roolista oppimisprosessissa. Opiskelijoiden osallisuuden rakentumisen ja erilaisten roolien muotoutumisen tutkimuksellinen tarkastelu on tarpeen. Parhaimmillaan se avaa uusia pedagogisia näkymiä opetuksen, opettajakoulutuksen ja oppimisympäristöjen kehittämiseen.

Tutkimus osoittaa kasvokkain opetuksen merkityksen verkkotyöskentelyn käynnistäjänä. Kun kasvokkain onnistutaan luomaan puitteet opiskelijan kyvykkyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemukselle työskentely sosiaalisessa mediassa käynnistyy opiskelijalähtöisesti. Havainto on merkityksellinen aikakautena, jona opetusta toteutetaan yhä enemmän ja suuremmille joukoille verkossa. Miten edellä mainitun kaltaista motivoituneisuutta ja kyvykkyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden elementtejä on mahdollista rakentaa ja synnyttää verkkoympäristössä? Didaktista tutkimusta aihealueen ympäriltä kaivataan.

Työskentelyä sosiaalisen median ryhmässä leimaa myönteinen ja kannustava sävy. Taiteellinen työskentely etenee ryhmässä nopeammin ja vuorovaikutteisesti. Uppoutuessa ajantaju katoaa ja paikka menettää merkityksensä. Kellon-

aikaan sitomaton, usein ilta-aikaan tapahtuva intensiivinen työskentely herättää kysymyksiä opiskelijoiden jaksamisesta ja hyvinvoinnista. Se herättää pohtimaan opiskelijan ja opettajan työn ja vapaa-ajan sekä siviili- ja työminän välistä rajaa.

Kasvokkain ja sosiaalisen median ryhmissä tapahtuva taiteellisen työskentelyn prosessi vuorottelee, eteneminen on syklimäistä. Oppimisprosessi hahmottuu toisiaan seuraavina sykleinä tai kehinä, mikä on ominaista Kolbin (1984) ja Räsänen (2000) hahmottelemalle taiteelliselle oppimisprosessille. Tutkimustulokset antavat viitteitä sosiaalisen median mahdollisuuksista taiteellisen oppimisen tukena ja pedagogisena resurssina. Tutkimus ja sen tulokset avaavat sosiaalisen median didaktisia mahdollisuuksia myös yleisemmin. Sosiaalisen median ryhmät ovat ikkuna helposti näkymättömäksi jäävään virallisen oppimistilanteen ulkopuoliseen oppimiseen ja tiedonluomisen prosessiin sekä opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Tämänkaltaisella tutkimustiedolla on yhteiskunnallisesti ja opettajankoulutuksen kannalta annettavaa nykyisenä digiloikan aikakautena, kun oppimista ja opetusta tarkastellaan ja kehitetään digiavaruuteen kurotellen.

## Lähteet

- Anttila, E. (2014). *Taiteen jälki taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulu. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja. Helsinki.
- Biasutti, M. (2011). The student experience of a collaborative e-learning university module. *Computers & Education*, 57(3), 1865–1875.
- Brewer, J. D. (2000). *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity. Flow and the Psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers
- Cuevas, A. & Kohle, F. (2012). Social Media: Changing the way we teach and changing the way we learn. 6th *International Technology, Education and Development Conference*, Valencia, Spain. *INTED2012 Proceedings*, 221–226.
- Delello, J. A., McWhorter, R. R., & Camp, K. M. (2015). Using Social Media as a Tool for Learning: A Multi-Disciplinary Study. *International Journal on E-Learning*, 14(2), 163-180. [https://www.uttyler.edu/cbt/files/camp\\_regents/Using-Social-Media-as-a-Tool-for-Learning.pdf](https://www.uttyler.edu/cbt/files/camp_regents/Using-Social-Media-as-a-Tool-for-Learning.pdf) [Luettu 13.9.2018]

- Dillenbourg P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. Teoksessa P. Dillenbourg (Toim.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. 1–19. Oxford: Elsevier. <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf> [Luettu 8.5.2018]
- European Parliament and Council (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L 394/10–18.
- Fullan, M. (2013). The New Pedagogy: Students and Teachers as Learning Partners. *LEARNing Landscapes* 6(2), 23–29. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/Commentary-Learning-Landscapes-New-Pedagogy.pdf> [Luettu 10.5.2018]
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2013). *Toward a New End: New Pedagogies for Deep Learning*. Washington, USA: Collaborative Impact. [http://www.newpedagogies.nl/images/towards\\_a\\_new\\_end.pdf](http://www.newpedagogies.nl/images/towards_a_new_end.pdf) [Luettu 13.9.2018]
- Fält, K. (2016). Someaineistojen arkistointi ja jatkokäyttö kaatuvat useimpien alustojen käyttöehtoihin. *Tietoarkisto-lehti* 45(2). [http://www.fsd.uta.fi/lehti/fi/45/some\\_data.html](http://www.fsd.uta.fi/lehti/fi/45/some_data.html) [Luettu 13.9.2018]
- Gao, F., Luo, T. & Zhang, K. (2012). Tweeting for learning: A critical analysis of research on microblogging in education published in 2008–2011. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 1055–1055.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. 6. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen K, Paavola S., Kangas, K. & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2013). Sociocultural perspectives on collaborative learning. Towards collaborative knowledge creation. Teoksessa C. Hmelo-Silver, C.A. Chinn, C.K. Chan & A. O'Donnell (Toim.), *The international handbook of collaborative learning*. New York, Routledge: 57–73.
- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (2005). *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Shalberg, P. (2015). *Yhdessä oppiminen, yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Into-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Isomäki, H., Lappi T.-R. & Silvennoinen, J. (2015). Verkon etnografinen tutkimus. Teoksessa S.-M. Laaksonen, J. Matikainen, M. Tikka (Toim.), *Otteita verkosta*. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Osuus-kunta Vastapaino.
- Jahnke, I., Olsson, A., Norqvist, L. & Norberg, A. (2014). Digital Didactical Designs – Reimagining Designs for Teaching and Learning. Stockholm: *Conference Proceedings of ICED 2014*. [https://dspacecris.eurocris.org/bitstream/11366/476/1/eunis2014\\_submission\\_14.pdf](https://dspacecris.eurocris.org/bitstream/11366/476/1/eunis2014_submission_14.pdf) [Luettu 12.9.2018]
- Johansson, V. (2016). *Social Media in Collaborative learning – Literature Review*. University of Gothenburg, Department of Education, Communication and Learning. [https://www.researchgate.net/publication/295672849\\_Social\\_media\\_in\\_Collaborative\\_learning\\_-\\_Literature\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/295672849_Social_media_in_Collaborative_learning_-_Literature_Review) [Luettu 14.9.2018]
- Jordman, M., Kiili, K., Lonka, K., Schneitz, A. & Vauras, M. (2015). Oppimisympäristöt ja -menetelmät: Nykytilan kuvaus ja kehittämishdotukset. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.), *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8, 76–83.
- Kananen, J. (2014). *Netnografia. Verkkoyhteisöjen tutkiminen opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 559–603. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kitchens, J. (2009). Situated pedagogy and the situationist international: Countering a pedagogy of placelessness. *Educational Studies*, 45, 240–261.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood, New Jersey: Prentice Hall P T R.

- Kozinets, R. (2010). *Netnography: Doing Ethnographic Research Online*. SAGE Publications.
- Laaksonen, S-M., Matikainen, J. & Tikka, M. (2013). *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Vastapaino. Tampere.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Li, C. & Bernoff, J. (2008). *Groundswell: winning in a world transformed by social technologies*. Boston, Massachusetts, Harvard Business Press.
- Loh, J. & Smyth, R. (2010). Understanding Students' Online learning Experiences in Virtual Teams, in MERLOT. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6 (2), 335–342.
- Manca, S. & Ranieri, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), 487–504.
- Markham, A. & Buchanan, E. (2012). *Ethical Decision-Making and Internet Research: Recommendations from the AoIR Ethics Working Committee* (Version 2.0).
- McKnight, K., O'Malley, K., Ruzic, R., Horsley M K., Franey J J & Bassett, K. (2016). Teaching in a Digital Age: How Educators Use Technology to Improve Student Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(3), 194–211.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185–198.
- Niemi, H. & Multisilta, J. (2014). Kansainvälinen jakamisen pedagogiikka. Teoksessa H. Niemi, H. & J. Multisilta (toim.) *Rajaton luokkahuone*. Jyväskylä: PS-kustannus, 50–64.
- Niinimäki, J. & Tenno, T. (2010). Sosiaalisen median edut ja haasteet ammatillisessa opetuksessa. Teoksessa P. Ihanainen, P. Kalli & K. Kiviniemi (Toim.), *Sosiaalinen media ja verkostoituminen*. Helsinki: OKKA, 111–127.

- Njoku, U. & Prince, C. (2015). Information and communication technologies to raise quality of teaching and learning in higher education institutions. *International Journal of Education & Development using Information & Communication Technology*, 11(1), 122–147. <http://web.a.ebsc-host.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4ba9d18a-cc99-468a-a50c-fb9125d3d731%40sessionmgr4002&vid=15&hid=4109> [Luettu 12.9.2018]
- Oksanen, K. & Koskinen, M. (2012). Sosiaalinen media opetuksessa. Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen, & K. Vähähyyppä (Toim.), *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä. Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö opetuksessa*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012: 13.
- Paavola, S. Lipponen, L. & Hakkarainen, K. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74, 557–576.
- Paavola, S., Hakkarainen, K. & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2006). Tutkivan oppimisen periaatteita ja käytäntöjä: ”Triialoginen” tiedonluomisenmalli. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (Toim.), *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki: WSOY, 147–180.
- Pönkä, H., Impiö, N. & Vallivaara, V. (2012). (toim.) *Sosiaalisen median opetus-käyttö. Oppimisen teoriaa ja kokemuksia DevelOPE-hankkeesta*. Oulun yliopiston yliopiston oppimateriaalia. Didascalica Universitatis Oulensis. Kasvatustiede E 4. Oulun yliopisto.
- Pöysä, J. (2015). *Lähiluvun tieto. Näkökulmia kirjoitetun muistelukerronnan tutkimukseen*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.
- Ranieri, M., Bruni, I. & Kupiainen, R. (2018). Digital and media literacy in teacher education: Findings and recommendations from the European project e-MEL. *Italian Journal of Education Research*, 11(20), pp. 151–166.
- Repo, S. (2010). *Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämässä*. Helsingin yliopisto.
- Rodríguez-Hoyos, C., Haya Salmón, I. & Fernández-Díaz, E. (2015). Research on SNS and education: The state of the art and its challenges. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1), 100–111.

- Räsänen, M. (2000). Sillanrakentajat. *Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 28. Jyväskylä: Gummerus.
- Salomaa S., Palsa L., Malinen V. (2017). (Toim.) *Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017*. Kansallinen audiovisuaalinen instituutti.
- Sava, I. (2007). *Katsommeko – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. Teoksessa K. Sawyer (Toim.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (97–118). New York: Cambridge University Press.
- Song D. & Lee J. (2014). Has Web 2.0 revitalized informal learning? The relationship between Web 2.0 and informal learning. *Journal of computer assisted learning*, 0266–4909.
- Tømte C., Enochsson A.-B., Buskqvist U., Kårstein A. (2015). Educating online student teachers to master professional digital competence: The TPACK-framework goes online. *Computers & Education*, 84, 26–35
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. (2012). *Luovuus kuuluu kaikille*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Varto, J. (2014). Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa E. Anttila (Toim.), *Taiteen jälki taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulu. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja. Helsinki, 17–34.
- Vuopala, E. (2013). *Onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytykset. Näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja verkkovuorovaikutus*. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta University Oulu.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **Abstract**

### *Learning process in social media*

*What will inspire and engage students to work in a digital environment? What is the potential of social media as a learning environment? This article answers these questions and builds an understanding of the social media learning process and the potential of social media to support teaching and learning. The topic is timely. Digitalisation is loaded with strong educational and social expectations and goals.*

*The research material includes Facebook updates and WhatsApp discussions during 2015–16 and 2016–17. The material was collected from visual art education studies groups at the University of Turku's Department of Teacher Education, Rauma, where social media tools are used alongside face-to-face teaching, self-directed learning and the university's Moodle learning environment. The analysis of the data includes both qualitative and quantitative content analysis methods.*

*The study shows that students work in social media groups on a voluntary basis when the structure, goals and tasks have been clarified for all during face-to-face meetings. Based on the results of the research, social media groups seem to be able to support a collaborative learning process, student involvement and situated learning.*

### **Keywords**

*Situated learning, learning environment, social media, artistic action*