

Digitaalisen opetusteknologian vaikutukset opettajien asiantuntijuuteen ja ammatti-identiteettiin yliopistoissa

14.12.2021

Jenni Huhtasalo, yhteiskuntatutkimuksen tohtoriopiskelija, Tampereen yliopisto;
projektiasiantuntija, Sote-akatemia, Turun yliopisto
jenni.huhtasalo@utu.fi

Annika Blomberg, tutkijatohtori, johtamisen ja talouden tiedekunta, Tampereen yliopisto
annika.blomberg@tuni.fi

Kirsi-Mari Kallio, professori, laskentatoimi ja rahoitus, Turun kauppakorkeakoulu, Porin yksikkö
kirsi-mari.kallio@utu.fi



Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan yliopiston opettajien kokemuksia digitaalisen opetusteknologian vaikutuksista heidän asiantuntijuuteensa ja ammatti-identiteettiinsä. Identiteetti määritellään jatkuvaksi identiteettityöksi, jonka avulla opettaja pyrkii muodostamaan ja ylläpitämään mielekäästä ja koherenttia käsitystä itsestään sekä asiantuntijuudestaan. Aineisto kerättiin temaattisin yksilö-, pari- ja ryhmähaastatteluin. Sisällönanalyysin avulla aineistosta muodostettiin kaksi opettajien toimintaympäristön muutosta kuvaavaa kategoriala sekä kaksi roolikategoriaa. Toimintaympäristön muutokset nimettiin epävarmuutta tuottavaksi toimintaympäristöksi sekä opettajan työtä tukeväksi toimintaympäristöksi. Opettajien roolikategoriat jaettiin etääntyneeseen opettajuuteen ja epäopettajuuteen, jotka kuvaavat opettajien ammatillisen identiteettityön muutoksia ja siihen liittyviä kipupisteitä. Kipupisteet liittyvät omaa osaamista koskevaan epävarmuuteen, käytössä olevien vuorovaikutuskeinojen vähentymiseen sekä tunteeseen työn merkityksellisyysvähennyksestä. Lisäksi opetustilanteiden toimivuuden siirtyminen yhä enemmän digitaaliselle teknologialle lisäsi epävarmuuden tunnetta. Tulosten perusteella voidaan todeta, että digitaalisen opetusteknologian lisääntynyt käyttö haastaa opettajien asiantuntijuuden, mikä on voimistanut tarvetta ammatti-identiteetin uudelleenmuokkaamiselle. Tämän tutkimuksen tulokset auttavat opettajia kehittämään asiantuntijuuttaan sekä hahmottamaan paremmin tulevaisuudessa tarvittavaa ammatti-identiteettiä, jonka keskiössä on digitaalisten teknologioiden osaaminen ja niiden käytön hallinta. Käytännön taitojen lisäksi opettajat tarvitsevat tukea ja välineitä uudenlaisen identiteetin rakentamiseen.

Asiasanat: digitaalinen opetusteknologia, asiantuntijuus, identiteettityö, yliopistot, muutos

Abstract

The effects of digital teaching technology on the expertise and professional identity of university teachers

This article discusses university teachers' experiences of digital teaching technology and its influences on their expertise and identity. Teacher identity is seen as an ongoing process of identity work which aims at constructing and maintaining a meaningful sense of teachers' selves. The empirical material was collected in thematic individual, pair and group interviews. Two categories related to the change in the operating environment and two categories of teachers' new roles were recognized in the content analysis. The changes in the environment were named as insecurity caused by environment and supportive environment and the roles describing the struggles in the identity work of the university teachers as non-teacher and distanced teacher. The struggles center around insecurities related to the teacher's expertise, decrease in the means of interaction available for the teachers and decrease in the experienced meaningfulness of teaching. Furthermore, the transition in the teacher agency to include technology in teaching situations increased the feeling of uncertainty. Based on the results the increasing use of digital teaching technology has a significant impact on the teachers' experiences of their own expertise. It challenges the foundations of professional identity and intensifies the on-going identity work, thus necessitating a renegotiation and reformulation of the university teacher's professional identity to meet the changing roles and expectations.

Keywords: digital teaching technology, expertise, identity work, universities, change

Johdanto

Digitaalisen teknologian lisääntynyt käyttö työelämässä on käynnistänyt laajan sosiaalisen ja kulttuurisen murroksen, joka vaikuttaa työhömmme ja työskentelytapoihimme (mm. Keyriläinen & Sutela, 2018; Korunka & Hoonakker, 2014). Tämä tosiasia yhdistettynä teknologioiden kehittymiseen näkyy myös yliopiston opettajien työssä (Nevgi, Kynäslahti, Vahtivuori, Uusitalo & Ryti, 2002), ja opettajilta edellytetään uudenlaisen digitaalisen opetusteknologian käyttöönottamista (Suárez-Rodríguez, Almerich, Orellana & Díaz-García, 2018). Yliopiston opettajien työn digitalisoituminen sekä sen pirstaloituminen heijastelee yleisestikin asiantuntijatyössä tapahtunutta murrosta (esim. Toivanen, 2018; Toivanen, Viljanen & Turpeinen, 2016; Spurling, 2015). COVID-19-pandemia on osaltaan kiihdyttänyt yliopistotyön ja -opetuksen digiloikkaa. Yliopiston opettajien digitaalisen teknologian käytön tutkiminen on näin ollen erittäin ajankohtaista.

Digitaalisen opetusteknologian käyttämisellä on kiistattomia hyötyjä (mm. Korhonen & Koivisto, 2007; Sipilä, 2014) kuten opintojen suorittaminen ajasta ja paikasta riippumatta. Se asettaa kuitenkin opettajille monenlaisia haasteita (Keurulainen, Miettinen & Weissmann, 2014), jotka liittyvät esimerkiksi uusien opetusmenetelmien hallintaan ja vuorovaikutuksen muutoksiin (Hanson, 2009; Korhonen & Koivisto, 2007; Suárez-Rodríguez ym., 2018). Reaaliaikainen ja samassa fyysisessä tilassa tapahtuva lähiopetus on pitkään ollut perinteinen opettamisen malli, johon yliopiston opettajankin ammatti-identiteetti on yleisimmin perustunut. Opettajan työnkuvan muutos on digitalisaation myötä ollut niin suuri, että se on haastanut opettajien asiantuntijuutta ja edellyttänyt ammatti-identiteetin uudelleen

muovaamista (Comas-Quinn, 2011; Korhonen & Koivisto, 2007; Murtonen, 2017). Myös moninaiset oppijat ja oppimisen vaikeudet, opetuksen formaalit laatukriteerit sekä niukentuneet resurssit suhteessa samanaikaisesti kasvaviin opiskelijamääriin lisäävät opettajiin kohdistuvia paineita entisestään (Husu & Toom 2010, 132–135; Murtonen, 2017).

Digitaalisen teknologian lisääntyneestä opetuskäytöstä huolimatta sitä koskeva tutkimus on ollut teknologiapainotteista (Kankaanranta, 2011), ja siinä on tarkasteltu esimerkiksi opettajien tietoteknisten taitojen tasoa (Kabakci & Coklar, 2014; Law & Chow, 2008; Suárez-Rodríguez ym., 2018;) sekä digitaalisen opetusteknologian käytön yleisyyttä (Gil-Flores, Rodríguez-Santero & Torres-Gordillo, 2017; Knezek & Christensen, 2016; Niederhauser & Stoddart, 2001; Sipilä, 2014). Tutkimukset ovat kuitenkin nostaneet esiin tarpeen tutkia erityisesti opettajien kokemuksia lisääntyneen digitaalisen opetusteknologian käytöstä (Cilesiz, 2011; Hanson, 2009). Tämä artikkeli tarkasteleekin yliopiston opettajien kokemusten kautta digitaalisen opetusteknologian käytön vaikutuksia opettajien asiantuntijuuteen ja ammatti-identiteettiin erityisesti identiteettityön näkökulmasta.

Tämä tutkimus pyrkii tavoittamaan opettajien identiteettityön kokemuksellisuuden (ks. Perttula & Lomaa, 2008), joten digitaalinen opetusteknologia-käsitettä ei ole rajattu tiettyihin digitaalisiin opetusteknologioihin vaan se ymmärretään laajasti. Sillä viitataan niin digitaalista teknologiaa hyödyntävään ja opettajajohtoiseen opetukseen kuin virtuaalisiin tentteihin sekä erilaisten sovellusten hyödyntämiseen opetuksen tukena (ks. Veermans & Murtonen, 2017). Tutkimus vastaa seuraaviin kysymyksiin: Miten yliopisto-opettajat kokevat digitaalisen opetusteknologian lisääntyneen käytön vaikuttaneen heidän asiantuntijuuteensa ja ammatti-identiteettiinsä? Minkälaisia konkreettisia muutoksia digitaalinen opetusteknologia on synnyttänyt yliopisto-opettajien toimintaympäristössä? Miten digitaalinen opetusteknologia on muuttanut opettajien rooleja? Näitä asiantuntijuuteen, ammatti-identiteettiin ja toimintaympäristöön kohdistuvia muutoksia tarkastellaan identiteettityön ja sen kipupisteiden kautta.

Yliopisto-opettajan asiantuntijuus ja ammatti-identiteetti

Uusliberalistinen ajattelu ja siihen liittyvät käytännöt ovat muuttaneet yliopistotyötä ja -kontekstia jo muutamia vuosikymmeniä. Muutosten vaikutuksia sekä yliopistotyöhön että akateemisiin identiteetteihin on tutkittu aktiivisesti (mm. Arvaja, 2018; Billot, 2010; Kallio, Kallio, Tienari & Hyvönen, 2016; Korhonen & Törmä, 2016; Nevgi & Löfström, 2015; Ylijoki & Ursin, 2013). Yliopisto-opettajien työhön liittyvät suoritusvaatimukset ovat kasvaneet, kilpailu on lisääntynyt ja asiantuntijatyö on pirstaloitunut sekä muuttunut kompleksisemmaksi lisäten henkistä kuormitusta (Arvaja, 2018; Billot, 2010; Kallio & Kallio, 2014; Skinner, Leavey & Rothi, 2019; Spurling, 2015; Toivanen, 2018; Toivanen, Viljanen & Turpeinen, 2016).

Opettajan asiantuntijuus koostuu Tynjälän (2004) mukaan teoreettisesta ja käytännön tiedosta sekä itsesääätelytaidoista, kun taas asiantuntijuutta kokemuksellisenä ilmiönä tarkastellut Isopahkala-Bouret (2008) katsoo sen edellyttävän substanssiin liittyvää tietämystä, tilannesidonnaisia kykyjä sekä varmuutta omasta osaamisesta. Tiedollisten ja tilannetta koskevien taitojen lisäksi asiantuntijuuden kannalta relevanttia on asiantuntijan oma varmuus asiantuntijuudestaan. Substanssiosaamisen ja itseluottamuksen ohella opettajan asiantuntijuuden ydinaluetta ovat oppimisen, opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijuus (Henkell, 2000; Korhonen & Törmä, 2011; Mikkola & Välijärvi 2014, 60).

Yliopiston opettajan asiantuntijuuteen kietoutuu lisäksi ammatti-identiteetti eli opettamista koskevan minäkäsityksen rakentuminen yliopistotyön kontekstissa (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006; Korhonen & Törmä, 2011). Ammatti-identiteetti sisältää opettajan käsityksen itsestään ammatillisena toimijana. Tämä käsitys muotoutuu ammatillisen historian ja tulevaisuuden toiveiden ristipaineessa (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006; Eteläpelto, Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi & Mahlakaarto, 2013). Opettajan käsitystä itsestään ammatillisena toimijana muovaa se, miten oma osaaminen suhteutuu muuhun työyhteisöön ja sen asettamiin rooleihin, sillä ammatti-identiteetti muovautuu työyhteisön käytännöissä ja arjen vuorovaikutuksessa (Korhonen & Törmä, 2011).

Identiteettityö-käsite pohjaa ajatukseen identiteetistä loppumattomana prosessina, jossa ihminen pyrkii rakentamaan ja ylläpitämään itsestään positiivista sekä jokseenkin koherenttia ymmärrystä (Alvesson, Ascraft & Thomas, 2008; Pöyhönen, 2003). Tässä tutkimuksessa yliopiston opettajan ammatti-identiteettiä tarkastellaan jatkuvana, aktiivisena, kognitiivisena ja emotionaalisenä työnä, jossa rakennetaan, dekonstruoidaan ja uudelleen rakennetaan ammatillista minäkäsitystä. Identiteettityön prosessissa opettajat tulkitsevat yhä uudelleen ammatillista nykyisyytään sekä toiveitaan tulevaisuuden ammatillisesta minästä (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Henkell, 2000; McNaughton & Billot, 2016).

Ammatillisen toimijan suhde työhön on monitasoinen sisältäen sekä diskursiivis-praktisen että kehollisen ulottuvuuden (Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi & Vähäsantanen, 2014). Identiteettityö on suurelta osin refleksiivinen ja itseen kohdistuva prosessi (Brown, 2015), mutta sitä tehdään myös suhteessa toisiin. Huolimatta sirpaleisuudesta ja ristiriitaisuudesta (esim. Beech, Gilmore, Cochrane & Greig, 2012), itseen liitetyt merkitykset luovat ihmiselle käsityksen oman olemassaolonsa jatkuvuudesta ja vakaudesta (Alvesson & Willmott, 2002).

Intensiivisemmän identiteettityön (Collinson, 2003) laukaisee usein jokin identiteettiä haastava tapahtuma, joka kyseenalaistaa identiteettiin liittyvät perusoletukset tai identiteetin mielekkyyden. Tällainen voi olla esimerkiksi ympäristön muutoksista kumpuava epävarmuus tai jännite (Alvesson ym., 2008; Beech, Gilmore, Cochrane & Greig, 2012; Collinson, 2003). Muutokset ja niihin liittyvät vaatimukset, kuten digitaalisen teknologian lisääntynyt käyttö opetustyössä, luovat paineen asiantuntijuuden uudelleenmäärittelylle ja haastavat yliopiston opettajat identiteetin muovaamiseen (Caza, Vough & Puranik, 2018; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 28–29). Identiteettityössä keskeistä onkin tasapainon löytäminen oman minäkäsityksen ja ympäristön odotusten välillä (Korhonen & Törmä, 2011).

Yliopistojen opetustehtäviin liitetään usein sekä professionalistinen että pedagoginen eetos. Professionalistinen eetos viittaa ajatukseen opettajan ammatillisesta autonomiasta esimerkiksi opetussisältöjen suhteen ja pedagoginen eetos puolestaan ajatukseen opettamisesta kutsumustyönä (ks. Kallio ym., 2016; Murtonen, 2017; Vuorikoski & Räisänen, 2010). Yliopiston opettajien on havaittu olevan emotionaalisesti sitoutuneita työhönsä (van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset & Beishuizen, 2017), jolloin opettajan roolista on tullut olennainen osa heidän minäkäsitystään (Akkerman & Meijer, 2011; Beauchamp & Thomas, 2009; van Lankveld ym., 2017).

Van Lankveldin ym. (2017) mukaan yliopiston opettajien identiteettiä ovat viime vuosikymmeninä muuttaneet ensisijaisesti uusliberalistisen kulttuurin omaksuminen (Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen, 2020) ja opetustehtävien heikompi arvostus tutkimustehtäviin verrattuna (Korhonen & Törmä, 2011; Korhonen & Törmä 2016; Laiho ym., 2020). Digitalisaatio on lisäksi yksi yliopistosektoria suurimmin muuttaneista ilmiöistä, mutta sen

vaikutuksia opettajien ammatti-identiteettiin on tutkittu vielä melko rajallisesti (Cilesiz, 2011; Hanson, 2009). Digitaalisen teknologian lisääntynyt käyttö on muuttanut opettajan työtä muun muassa haastamalla perinteisen, samassa tilassa ja ajassa tapahtuvan lähiopetuksen mallin (Hanson, 2009; Huhtasalo, 2019; Murtonen, 2017; Sipilä, 2014; Wastiau, Blamire, Kearney, Quittre, Van de Gaer & Monseur, 2013).

Lisääntynyt etä- ja verkko-opetus edellyttää opettajilta uusia rooleja ja taitoja (Comas-Quinn, 2018; Conceição, 2006) sekä pedagogisen ajattelun muokkaamista (Hanson, 2009). Koska teknisten taitojen hallitseminen korostuu usein yliopistotyön arjessa (Comas-Quinn, 2018), digitaalisen teknologian synnyttämät paineet opettajien asiantuntijuudelle ja ammatti-identiteetille jäävät helposti vaille huomiota. Hansonin (2009) mukaan digitaaliset teknologiat vaikuttavat yliopiston opettajan identiteettiin kahdella tavalla: Opettajat kokevat verkko-opetuksen johtavan kontrollin menettämiseen opetustilanteissa ja vähentävän vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa. Peach ja Bieber (2015) suhtautuvat kriittisemmin verkko-opetukseen todetessaan sen olevan keino kontrolloida opettajia ja pakottaa heidät omaksumaan uusi identiteetti.

Tutkimusaineisto ja menetelmä

Haastattelututkimuksen kohderyhmänä olivat erään suomalaisen yliopiston opettajat, jotka käyttävät työssään erilaisia digitaalisia opetusteknologioita. Opettajat edustivat kolmea eri tieteenalaa: informaatiotieteitä ja viestintää, sosiologiaa sekä sosiaalityötä. Haastattelut suoritettiin yksilö-, pari- ja ryhmähaastatteluina, joihin valikoitui yhteensä 13 digitaalisen opetusteknologian käyttökokemusta omaavaa opettajaa. Yksi haastatteluista oli parihaastattelu, kaksi toteutettiin yksilöhaastatteluina ja kaksi ryhmähaastatteluina. Yksilö- ja parihaastatteluissa korostuivat opettajan oman toiminnan ja ajatusten itsereflektio. Ryhmähaastattelujen (Liitteessä 1) avulla tavoiteltiin opettajien välisten kokemusten, tunteiden ja ajatusten vaihtoa (ks. Mäntyranta & Kaila, 2008). Sekä tutkimuksen kohteena oleva yliopisto että haastattelusitaatit on anonymisoitu.

Teemahaastattelurunko oli kaikissa haastatteluissa sama, ja se oli jaettu neljään eri osa-alueeseen: erilaisten digitaalisten opetusteknologioiden hyödyt ja haasteet opetukselle, opettajan saama tuki digitaalisen opetusteknologian käytössä, oman opettajuuden ja asiantuntijuuden kuvaileminen sekä kokemus digitaalisen opetusteknologian vaikutuksista asiantuntijuuteen. Koska tarkastelukohteena oli opettajien asiantuntijuus kokemuksellisenä ilmiönä, pääpaino haastattelutilanteissa oli opettajien omien kokemusten ja tunteiden kuvaamisella. Tutkimuksessa ei pyritä laajaan yleistykseen (ks. Suoninen, 1999), vaan opettajien kokemukset ja niille annetut merkitykset ovat ensisijaisia (Perttula & Latomaa, 2008).

Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena olivat haastateltavien omien kokemusten ja tunteiden kuvaukset, joten tutkimukseen valittiin aineistolähtöinen tutkimusote. Aineiston sisältöä analysoitiin usealla lukukerralla, jolloin aineistoa tyypiteltiin ja kategorisoitiin. Aineiston analysointivaiheessa tutkijoilla ei ollut tiettyä teoreettista viitekehystä mielessä, vaan teoriatausta syntyi aineistoa kuunnellen ja abduktiivista tutkimustapaa hyödyntäen. (ks. esim. Lukka & Modell, 2010; Wheeldon & Ahlberg, 2012.) Aineistosta poimittiin erityisesti opettajien kuvaamia kokemuksia digitaalisten opetusteknologioiden vaikutuksista heidän asiantuntijuuteensa ja käsitykseen itsestään yliopiston opettajina.

Aluksi aineistosta tunnistettiin ja tyypiteltiin toistuvia ilmiöitä, jotka liittyivät opettajien kertomuksiin digitaalisesta opetusteknologiasta erityisesti suhteessa omaan itseen ja opettajuuteen. Tässä yhteydessä tyypittelyllä tarkoitetaan aineiston tiivistämistä sitä havainnollistaviin tyyppeihin. Haastatteluaineistosta haettiin samankaltaisia elementtejä, joiden ajateltiin edustavan jotakin tiettyä tyyppiä (Alasuutari, 2001; Demerath, 1996; Tuomi & Sarajärvi, 2009). Analyysin tyypittelyvaiheen jälkeen aineistosta nousivat esille digitaalisen opetusteknologian tuottamat monimuotoiset ja osin ristiriitaiset vaikutukset opettajien työhön. Aineistosta alkoi hahmottua sekä negatiivisia että positiivisia kokemuksia digitaalisen opetusteknologian käytöstä sekä erilaisia rooleja, joita asiantuntijat kokivat omaksuvansa tai joutuvansa omaksuma digitaalisen teknologian käyttämisen myötä.

Analyysivaiheessa aineistosta tunnistettiin erityisesti opettajien roolien muutosta kuvaavaa puhetta. Tällöin alkujaan aineistolähtöiseen analyysiin tuli mukaan teoriataustana identiteettityö (ks. Alvesson ym., 2008), joka auttoi jäsentämään ammatti-identiteettiin liittyvää murrosta. Identiteettityön käsitteen avulla aineistoa pelkistettiin ja analyysia jatkettiin niin, että seuraavassa vaiheessa hahmotellut ilmiöt jaettiin konkreettisiin ja kokemuksellisiin muutoksiin. Konkreettiset muutokset ovat opettajien työympäristössä tai työtavoissa kokemia muutoksia, kun taas kokemukselliset kuvaavat enemmän opettajien sisäisen maailman muutoksia.

Konkreettiset opettajien toimintaympäristöissä tapahtuneet muutokset nimettiin epävarmuutta tuottavaksi toimintaympäristöksi sekä opettajan työtä tukevaksi toimintaympäristöksi. Kokemuksellisista muutoksista muodostettiin kaksi roolikategoriaa, jotka nimettiin etääntyneeksi opettajuudeksi ja epäopettajuudeksi. Kategorioita ei ollut ennalta määriteltä, vaan ne syntyivät aineistoa analysoidessa ja pohjautuivat siihen, miten haastateltavat kuvasivat omaa rooliaan opettajana ja vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa (ks. esim. Antaki & Widdicombe, 1998.)

Toimintaympäristöjen ja roolikategorioiden käyttö havaintoyksikköinä mahdollisti fokuksen siirtymisen yksilökokemuksista säännönmukaisuuksiin. Toimintaympäristön muutos kuvaa opetusteknologian tuomaa murrosta opettajan työympäristössä, ja roolikategoriat tiivistävät digitaalisen teknologian aiheuttamia jännitteitä ja kipupisteitä opettajien ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Analyysin viimeisessä vaiheessa tuloksia peilattiin identiteettityön teoriaan, mikä mahdollisti asiantuntijuuden muutosten tarkemman havainnoinnin sekä opettajien ammatti-identiteettityöhön liittyvien kipupisteiden tunnistamisen. Tunnistetut kipupisteet toimivat ikään kuin työkaluina ammatti-identiteetin muutosten jäsentämisessä, jolloin tarkastelu pystyttiin viemään teoreettis-käsitteelliselle tasolle tulosten pohjalta.

Opettajien kokemukset digitaalisesta opetusteknologiasta

Opettajat kokivat digitaalisen opetusteknologian vaikuttavan asiantuntijuuteensa monin, osin ristiriitaisinkin tavoin. Opettaja saattoi yhtäältä kuvata erilaisten digitaalisten opetusteknologisten sovellusten helpottavan omaa työtään, esimerkiksi monivalintatehtäviä tarkistettaessa, mutta samaan aikaan myös kokea ne hankaliksi ja toimintaa, esimerkiksi vuorovaikutusta rajoittaviksi. Opettajien puheissa vuorottelivat menneisyys (mitä opettajuus oli ennen digitaalisen opetusteknologian tuloa yliopistoihin), nykyhetki (millaista opettajuus on tällä hetkellä) sekä tulevaisuus (miten digitaalinen opetusteknologia tulee muuttamaan heidän työtään). Heidän kuvauksensa ilmentävät hyvin identiteettityön luonnetta, eli sitä, että identiteetin nykyisyys muodostuu suhteessa aiempiin identiteetteihin ja tulevaisuuden toiveidentiteetteihin (Brown, 2015).

Epävarmuutta tuottava toimintaympäristö

Haastatteluista välittyi tunne siitä, että digitaalisten teknologioiden käyttöönotto on lisännyt toimintaympäristön epävarmuutta. Opettajat kokivat uusia digitaalisia teknologioita tulevan koko ajan lisää, vaikka he eivät täysin hallinneet vanhojakaan. Uusien teknologioiden jatkuva opettelu koettiin henkisesti kuormittavaksi sekä aikaavieväksi. Esimerkiksi seuraava sitaatti kuvaa tätä kokemusta: ”Pitääköhän mun tunnustaa se? Oliko se ny joku 15 minuutin luento tai alustus ja, meniköhän siihen parikymmentä tuntia, kun sitä teki”(opettaja 9).

Opettajat kokivat digitaalisen opetusteknologian osaamisen vajaavaisuutensa stressaavan, turhauttavan sekä vähentävän tunnetta työn hallittavuudesta. Digitaalinen teknologia tuntui ohjaavan työtä liikaa, ja pahimmillaan opetettiin pitkälti teknologian ehdoilla: ”Niin sit kuitenkin käytännössä niin, tosi paljon se menee tekniikan ehdoilla, et se on jotenkin ärsyttävää”(opettaja 10).

Opettajat kuvasivat ammatillisen identiteettinsä keskeisen osa-alueen, kokemuksen omasta toimijuudesta (Korhonen & Törmä 2011), heikentyneeksi toimijuuden siirtyessä opetustilanteissa opettajilta digitaaliselle teknologialle. Tämän lisäksi ajan koettiin kuluvan asioihin, joita ei koeta opettajan työksi, kuten seuraava sitaatti havainnollistaa: ”Menee äkkiä aikaa siihen sellaseen mikä ei oo sitä opettajuutta sinällään” (opettaja 5).

Vaikka opettajilta odotetaan digitaalisen opetusteknologian hallintaa, he eivät kokeneet sen käyttöön ja etenkin sen toimimattomuuteen liittyvää työtä osaksi omaa opettajuuttansa. Opetusteknologian hallinta ja sen edellyttämä osaaminen sekä siihen käytetty aika eivät näin ollen vielä integroidu osaksi opettajien ammatti-identiteettiä, mikä heijastaa ristiriitaa opettajien omien käsitysten ja ympäristön odotusten välillä (vrt. Korhonen & Törmä, 2011).

Ympäristön aiheuttamaa epävarmuuden kokemusta lisää opettajien tuntema paine monenlaisten digitaalisten opetusteknologioiden hallitsemisesta. Lisäksi opettajat kokivat saaneensa niiden käyttöön hyvin vähän tukea ja apua, mikä korosti epävarmuuden kokemusta entisestään:

”Mutta... siis kyllähän mulle oli kauhee järkytys, ku mä tulin vanhan liiton yliopistoihin missä — ja kaikki oli verkossa ja, kukaan ei neuvonu ja, kaikki oletti et kaikki osaa kaiken.” (Opettaja 4)

”Eipä juuri mitään [tukea saanut]. Heitetty sinne altaan syvään päähän ja katottu et pysyykö pinnalla vai ei...” (Opettaja 3)

Uusien digitaalisten teknologioiden edellyttämät taidot, kehityksen nopea tahti, opetustilanteiden hallinnan siirtyminen opettajalta teknologialle sekä tukitoimien vähäisyys lisäsivät siis ympäristön aiheuttamaa epävarmuutta. Yhdessä nämä moninaiset tekijät muodostivat opettajille kokemuksen epävarmuutta tuottavasta toimintaympäristöstä.

Opettajan työtä tukeva toimintaympäristö

Haastatteluissa välittyi epävarmuuksien ohella myös kokemuksia digitaalisesta opetusteknologiasta opettajan työtä ja asiantuntijuutta tukevana tekijänä, erityisesti työmäärän vähentäjänä, ajansäästäjänä tai yhtenä työvälineenä muiden joukossa. Osa opettajista koki digitaalisen opetusteknologian vähentävän varsinkin rutiinityötä ja

mahdollistavan uudenlaista opettajuutta, sillä digitaalinen teknologia lisäsi luovaa toimintaa ja uusien asioiden kokeilemista. Haastattelupuheesta tunnistettiin myös asiantuntijuutta tukeva ja lisäarvoa tuottava toimintaympäristön muutos:

”...niin mä pystyn nyt teettämään yhdessä harjoitukses semmosia juttuja opiskelijoille, joihin olis menny mun opiskeluaikana kuukausia. Koska nää laskentatyökalut ja meidän alaan liittyvät työkalut on kehittyny niin paljon, että pystyy, oikeemman olosia esimerkkejä teettämään opiskelijoilla.”(*Opettaja 5*)

Digitaalinen opetusteknologia tunnustettiin siis osittain sujuvan opettamisen keskeiseksi työvälineeksi sekä uusien ja luovien pedagogisten kokeilujen mahdollistajaksi. Toimintaympäristön konkreettisten muutosten lisäksi opettajat kokivat digitaalisten opetusteknologioiden käyttöönoton edellyttävän heiltä uudenlaisia rooleja, mikä on haastanut heitä määrittelemään omaa identiteettiänsä uudelleen.

Seuraavaksi tarkastellaan opettajien kokemuksia digitaalisen opetusteknologian lisääntyneen käytön aiheuttamista muutoksista aineistosta muodostettujen roolikategorioiden eli epäopettajuuden ja etääntyneen opettajuuden kautta. Niihin tiivistyvät opettajien ammatillisen identiteettityön kipupisteet.

Epäopettajuus

Epäopettajuuden kategoria sisältää vahvoja epävarmuuden kokemuksia liittyen opettajan roolin ja työtehtävien muutokseen. Epävarmuutta herättää ensinnäkin siirtyminen enenevässä määrin muualla tuotettuihin, ostettuihin opintojaksoihin. MOOC (*Massive Open Online Course*) -opintojaksot ovat esimerkki tällaisista uudenlaisista opettamisen tavoista, jolloin opettajien työksi jää muualla tuotetun materiaalin ja tehtävien jakaminen sekä opiskelijoiden ohjaus. Haastateltavat mieltävät kuitenkin opettajan ydintehtäviksi edelleen luennoinnin lisäksi opintojaksojen suunnittelun, luentomateriaalin ja tehtävien tuottamisen sekä tarkistamisen. Opetusteknologian lisääntyessä tämä työ on vähentynyt tai jopa kokonaan poistunut, mikä haastaa haastateltavien käsityksiä itsestään opettajina.

Oman roolin ja identiteetin pohdintaa aiheuttivat myös tilanteet, joissa digitaalinen teknologia helpottaa opettajan työtä jopa niin paljon, että opettajat kokevat itsensä tarpeettomiksi: ”Et se järjestelmä itsessään tarkistaakin ne tehtävät” (*opettaja 3*). Digitaalisen opetusteknologian lisääntyessä opettajan perinteinen rooli tiedon tuottajana ja jakajana sekä asema tiedon haltijana häviää (ks. myös Conceição, 2006), kuten eräs opettaja kommentoi: ”Ja mikä se opettajan rooli sitte on jos se vaan tekee kaikkia harjoitustehtäviä ja tehtäviä tarkistaa. Onks se tavallaan semmonen harjoitusmestari sitte että ei se oo enää opettaja lainkaan” (*opettaja 3*). Opettajan viimeinen toteamus, ”ei se oo enää opettaja lainkaan”, kiteyttää identiteetin murroksen: Digitaalisten teknologioiden merkityksen kasvaessa opettajalle tarjolla olevien roolien ja tehtävien ei koeta edustavan opettajuutta.

Muuttuneiden roolien lisäksi ammatti-identiteettiä haastaa opintojaksojen sisällön tuottaminen oman yliopiston ulkopuolella, minkä vuoksi opettajan tieteellistä asiantuntijuuttakaan ei enää välttämättä tarvita (Isopahkala-Bouret, 2008). Tämä aiheuttaa epävarmuutta omasta osaamisesta ja haastaa kokemuksen omasta opettajaidentiteetistä, kuten seuraava sitaatti osoittaa:

”...tämmöset, isot kurssit, millä on isot resurssit järjestää tai iso yliopisto niinku X yliopisto täl (MOOC)- kurssilla on rakentanut, ni tuli vaan mieleen siin vaihees ku mä sen ensimmäisen kerran tein että mitä erikoista mulla olis annettavaa. Mun mielest se materiaali oli niin mahtavaa et emmä pysty tarjoamaan yhtään enempää, yhtenä henkilönä, saatikka siel on kymmenen henkilöö tehny sen kurssin. Parempi vaan luovuttaa ja ottaa käyttöön.”
(Opettaja 1)

Toiseksi epäopettajuuden kokemuksia ruokkii myös lisääntyneen verkko- ja video-opetuksen sekä lähiopetuksen vähenemisen aiheuttamat opetustavan muutosvaatimukset. Tämä vaikuttaa ammatilliseen identiteettiin erityisesti niillä opettajilla, jotka kokivat esiintymisen opetusvideoissa tai videovälitteisellä yhteydellä itselle sopimattomaksi tai epäluontevaksi tavaksi opettaa. Opettajat kokivat, että lähiopetuksessa käytössä olevat opettamisen ja havainnollistamisen tavat eivät verkko-opetuksessa toimi. Verkossa tulee opettajien mukaan esimerkiksi miettiä hyvin tarkasti puhumisensa ja asioiden esittämistavat.

Lähiopetuksessa opettaja voi käyttää hyödykseen erilaisia itselleen ominaisia vuorovaikutuksen välineitä, kuten kehoaan, liikehdintää, eleitä ja ilmeitä. Verkkovälitteinen opettajuus koetaan suhteessa tällaiseen opetustapaan vieraana ja epävarmuuden tunteita tuottavana:

”...et just kun ei oo samalla tavalla niitä muita viestintävälineitä näitä räpylöitä ja sitä ilmehdintää sitä kehonkieltä muutenkin puhumattakaan niistä fläppitauluista ja muista, niin jotenkin se et pitää normaalia enemmän kiinnittää huomioo siihen, miten sanoo ja minkälaisia sanoja käyttää, et ku sä et voi sitä höystää että ymmärrätkös nyt mitä tässä tarkoitan. Se teki siitä varmaan osaltansa sen, että oli oikeesti tosi takki tyhjä niitten sessioitten jälkeen ku piti kauheesti enemmän vielä kun normaalisti kiinnittää huomioo just siihen että miten sanoo.”
(Opettaja 12)

Digitaalisen teknologian myötä opettajat joutuvat luopumaan heille tutuista opetuksen tavoista ja havainnollistamisen välineistä sekä kehollisesta läsnäolosta opiskelijoiden kanssa. Ammatillinen identiteetti perustuu kognitiivis-emotionaaliseen mutta myös keholliseen suhteeseen omaa työtä kohtaan (Eteläpelto ym., 2014), joten tämä kehottomuuden edellytys (vrt. Hanson, 2009) haastaa opettajien käsityksiä itsestään opettajana.

Kolmanneksi epäopettajuuden kategoriaa määrittää havainto, että työn muutoksen myötä opettajilta edellytetään uusia, perinteisen opettajuuden näkökulmasta ristiriitaisia rooleja. Seuraavassa haastateltu opettaja käyttää elokuvamaailman termejä korostaessaan kokemaansa uusien roolien ja opettajan ydintyön välistä kuilua:

”Tietysti ku mennään mookkien maailmaan niin siel on puhuttu paljonkin siitä että miten opettajien roolit muuttuu. Sit tulee just editoijaa ja ohjaajaa ja kaikkee et siitä tulee vähän tällästä elokuvatuotantoo. Sitten se ite opettajan rooli onkin pieni, joka antaa oikeesti sen sisällön kumminkin sinne, mut siin on kaikkee muuta mitä, te ootte kumminkin jo tehny sitä editointia ja kaikkee, ootte ollu käsikirjoittaja sun muuta, mut sehän on tavallaan sen opettajan roolin lisäksi jo tullu tälläsiä uusia. Voi laittaa kohta CV:hen että tv- star tai jotain.”
(Opettaja 7)

Uusien roolien koetaan liittyvän enemmän opetusteknologian hallintaan kuin opettajuuteen, johon opettajat ovat kouluttautuneet ja jolle he ovat ammatillisen identiteettinsä

rakentaneet. Nämä kokemukset haastavat opettajien käsitystä itsestään opettamisen ja kasvatuksen asiantuntijoina. Epäopettajuus-kategoria sisältää näin ollen kokemuksia opettajan työn ja roolien radikaalista murroksesta, joka asettaa kyseenalaiseksi opettajan perinteiset ydintehtävät, heidän asiantuntemuksensa ja pedagogisen osaamisensa.

Ammatti-identiteetin näkökulmasta edellä mainitut roolikategoriat kiteytyvät kahteen asiaan. Ensiksi oman osaamisen ei enää nähdä olevan tarpeellista suhteessa aiemmin miellettyyn opettajan tehtävään. Tämä vie pohjan yhdeltä yliopiston opettajan ammatti-identiteetin kiinnekohdalta eli vahvalta substanssiosaamiselta, joka ainakin yliopistokontekstissa on usein keskeistä (Isopahkala-Bouret, 2008; Korhonen & Törmä, 2011; Tynjälä, 2004). Edellisen lisäksi opettajan uudet roolit koetaan opettajuuden näkökulmasta etäisiksi, jopa epäopettajuudeksi. Opettajat kokevat verkko-opettajuuden edellyttävän oman persoonansa muokkaamista verkkoympäristöön soveltuvaksi (ks. Comas-Quinn, 2011), jolloin myös ammatti-identiteettiä on muokattava uudelleen. Opettajien on luovuttava roolistaan tiedon tuottajana ja jakajana, muokattava käytössään olevat pedagogiset välineet verkkoympäristöön soveltuviksi ja hyväksyttävä uudet roolit oman identiteetin rakennuspalikoiksi.

Etäätynyt opettajuus

Etäätynyt opettajuus -roolikategoria viittaa etäopetuksen yleistymiseen ja sen myötä lähiopetuksen vähenemiseen, jotka ovat aiheuttaneet opettajille kokemuksia opiskelijoiden etäätymisestä. Tässä kategoriassa toistuu vertaaminen vanhaan opetustapaan sekä sitoutuneisuus ajatukseen opettajan läsnäolosta opiskelijoiden keskuudessa. (vrt. Hanson, 2009; Henkell, 2000.)

Etäätyneeseen opettajuuteen liittyy monia ammatti-identiteettiä haastavia kokemuksia, jotka linkittyvät opettajien ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen muutoksiin. Opettajat kokivat oppimisen seurannan vaikeutuneen. Lähiopetuksessa on helppo varmistaa opiskelijoilta, että luennon asiat on ymmärretty tai selvittää oppimiselle haasteelliset asiat. Verkkovälitteisessä opetuksessa spontaaneja välineitä vastaavaan oppimisen seuraamiseen ei ole, kuten seuraavat sitaattit havainnollistavat:

”...ei mul oo keinoja saada selvää et menikö tää asia ollenkaan perille. Ei mitään. Jos edessä on pari opiskelijaa, mä voin ainaki muodollisesti kysyä, että menikö perille. Vaikka ne ei katto mua ollenkaan, vaikka ne sähläää omalla kännykällä, niin mä oon edes suorittanut [sen muodollisuuden], että mä olen kysynyt heiltä.” (*Opettaja 8*)

”...tälleen kasvokkain niin sä koko ajan jotenkin tiedät missä mennään, suhteessa tähänkin asiaan. Mut ku verkossa sä oot jotenkin niin kaukana niistä, et sä et niinku silleen tiedä et mitä ne oikeesti ajattelee et mitä niiden päässä liikkuu.” (*Opettaja 10*)

Edellä esitetyistä lainauksista voidaan havaita, että heikentynyt kontakti opiskelijoihin hankaloittaa oppimisen seuraamista. Kun opettajuuden ennen koettiin perustuvan opettajan ja opiskelijan väliselle vuorovaikutukselle (Hanson, 2009; Murtonen, 2017) ja yhdessä oivaltamiselle, opettajuus digitaalisen opetusteknologian käytön myötä on etäätynytopiskelijoista ja yhdessä työskentelystä. Opettajat haluavat ja tuntevat velvollisuudekseen seurata opiskelijoiden oppimista tai sen vaikeuksia, vaikka tämän toteuttamisen koetaan vaikeutuneen. Tämä synnyttää opettajissa sisäistä ristiriitaa oman ammatillisen ideaalin ja käytännön välille: ”...mutta se jos ei enää niitä ahaa-kokemuksia,

niin mä jään paitsi. Mä jään vaille. Ei tää oo kivaa. Mä haluan nähdä et edes joku on oppinut jotain.” (Opettaja 8)

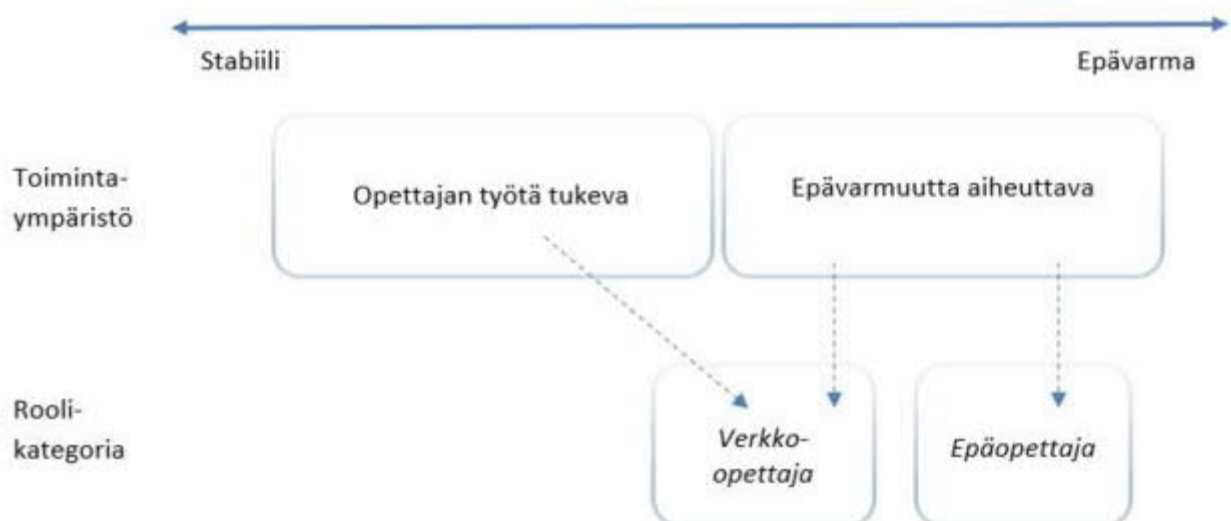
Haastatellut opettajat kokivat lähiopetuksen vuorovaikutuksen luontevammaksi ja merkityksellisemmäksi. Sen koettiin olevan jotain enemmän kuin verkossa tapahtuva vuorovaikutus:

”...mut et mun seminaarit on yleensä erilaisia ja mä oon pyrkiny siihen et siel todella keskustellaan ja ihmiset sanoo, et hei odota et mä oon eri mieltä tai, just noin ja mäkin aattelin ja, tiiätsä semmosta tosi luontevaa keskustelua, niin eihän se voi verkossa olla semmosta, ei kukaan sais selvää.” (Opettaja 10)

Verkossa tapahtuva kommunikaatio tuntui puolestaan persoonattomalta ja viralliselta. Opiskeliijoista etääntymisen koettiin tekevän vuorovaikutuksesta köyhempää ja vähentävän opettajuuden inhimillisiä puolia, kuten fyysisen läsnäolon kautta välittyviä tunteita sekä oppimiskokemusten jakamista, mikä muuttaa vuorovaikutusta ja kokemusta opettajuudesta:

”Mutta siis tavallaan semmonen, että miten voi välittää vaikka, läsnäoloa ja tunteita, tai tämmösiä, tämmösten kautta, en tiedä. En mä tiä kuuluuks ne opetukseen sitten. Mutta ainakin ne kuuluu persoonaan, joka sitten ehkä mahdollisesti muodostuu eri tavalla tommosessa virtuaaliympäristössä. Että mitä se sitten on joku virtuaalipersonako. En tiä.” (Opettaja 11)

Etääntyneen opettajuuden koettiin vaativanerilaista opettajuutta ja pedagogista ajattelua sekä eräänlaisen kehottoman ”virtuaalipersonan” muodostamista (vrt. Hanson, 2009). Uudenlaisen opettajuuden löytäminen vaatii lähiopetukseen sekä sen käytäntöihin rakennetusta identiteetistä luopumista ja ammatti-identiteetin muokkaamista verkko-opettajuuden edellyttämään suuntaan.



Kuvio 1. Digitaalisen opetusteknologian vaikutukset yliopisto-opettajien työn toimintaympäristöön ja opettajien rooleihin

Kuvio 1 tiivistää empiirisen aineiston keskeiset tulokset. Toimintaympäristöstä on tullut opettajien näkökulmasta alati muuttuva, epävarma ja hankalammin ennakoitava digitaalisen teknologian käytön lisääntymisen myötä. Toimintaympäristön epävarmuus tekee ammatillisen minäkäsityksen rakentamisesta haastavaa, ja se vaikeuttaa mielekkäiden toiveidentiteettien hahmottamista (ks. myös Brown, 2015; Knights & Clarke, 2014). Toimintaympäristöön liittyvä epävarmuus saattaa johtaa myös ammatillisen identiteetin ristiriitaisuuteen (Korhonen & Törmä, 2011).

Opettajien asiantuntijuuden ja ammatti-identiteetin murros

Yliopiston opettajien kokemusmaailmaa voidaan tämän tutkimuksen perusteella jäsentää edellä esiteltyjen toimintaympäristön muutosten ja roolikategorioiden avulla. Digitaalisen opetusteknologian koettiin vaikuttaneen opettajien asiantuntijuuteen ja ammatti-identiteettiin konkreettisesti muuttamalla opettajan toimintaympäristön lähiopetuksesta verkossa tapahtuvaan opetukseen sekä kokemuksellisesti tuottamalla epävarmuuden tunteita ja haastaen opettajien asiantuntijuutta. Konkreettiset toimintaympäristössä tapahtuneet muutokset nimettiin epävarmuutta tuottavaksitoimintaympäristöksisekä opettajien työtä tukevaksi toimintaympäristöksisekä kokemukselliset muutokset etäännyneeksi opettajuudeksiäepäopettajuudeksi.

Epävarmaan toimintaympäristöön liittyi negatiivissävytteisiä kokemuksia, jotka syntyivät toimintaympäristön muutosten aiheuttamien odotusten ja oman ammatillisen identiteetin välisestä ristiriidasta sekä muutosvauhdin lisääntymisestä. Digitaalisen opetusteknologian koettiin kuitenkin myös tukevan opettajan työtä ja asiantuntijuuden rakentumista sekä tarjoavan potentiaalisia toiveidentiteettejä uudenlaiseen verkko-opettajuuteen perustuen. Polveileva, opettajan asiantuntijuutta ja sen ydintä koskeva pohdinta — etenkin oman riittämättömyyden ja epävarmuuden näkökulmasta — voi heijastella sitä, että toimintaympäristön muutokset ovat sysänneet monet opettajat intensiivisempään identiteettityöhön, johon liittyviä kipupisteitä oli aineistosta tunnistettavissa.

Muutokset opettajien toimintaympäristössä, opettamisen tavoissa ja opettajuuteen kohdistuvissa odotuksissa heijastuvat erityisesti opettajien identiteettipuheessa eli sen pohtimisessa, millainen opettaja minä olen. Ammatti-identiteetti käsitetään tässä tutkimuksessa jatkuvana prosessina, jossa opettajat rakentavat ja uudelleen muovaavat käsitystä itsestään opettajina. Aineistosta tunnistetut roolikategoriat — epäopettajuus ja etäännyntynyt opettajuus — pitävät sisällään kipupisteitä, joiden ympärille opettajien aktiivinen identiteettityö kietoutuu (ks. Taulukko 1 alla).

Yliopiston opettajien asiantuntijuuteen liittyy haastateltavien kokemuksissa substanssi-osaaminen opetettavalta alalta (Isopahkala-Bouret, 2008; Tynjälä, 2004), lähiopetukseen perustuvat pedagogiset taidot, vuorovaikutus (ks. esim. Uusikylä, 2006) sekä kasvatusetos ja työn kutsumuksellinen luonne (Murtonen, 2017; Uusikylä, 2006). Digitaalisten teknologioiden toimimattomuus, epävarmuus niiden käytössä ja valmiiden sisältöjen ostaminen asettavat kyseenalaiseksi opettajien tärkeiksi tunnistamat asiantuntijuuden osa-alueet. Toimintaympäristön muutokset ja erityisesti digitaalisten teknologioiden nopea kehitys sekä tarvittavan tuen puuttuminen ovat konkreettisesti haastaneet asiantuntijuuden ja opettajan ammatti-identiteettiin liittyvät perusoletukset ja niiden toimivuuden (ks. Isopahkala-Bouret, 2008).

Taulukko 1. Opettajan asiantuntijuuden muutos ja identiteettityön kipupisteet

Opettajan asiantuntijuuden osa-alueet	Substanssi-osaaminen opetusosalta, tieteellinen asiantuntijuus eetoksena (Tynjälä 2004; Isopahkala-Bouret 2008)	Kontaktiopettajan eetos, lähiopetukseen perustuvat pedagogiset taidot (ks. esim. Uusikylä 2006)	Kasvatuseetos, kutsumusopettajuus (Murtonen 2017; Uusikylä 2006)	Digitaalisen teknologian osaaminen osana kriittistä pedagogiikkaa (Aittola & Suoranta 2001)
Digitaalisen opetusteknologian vaikutus opettajan työn sisältöön	Ulkopuolelta hankittu opetus lisääntyy (esim. MOOC) ja opetusmateriaalin keskeisen sisällön tuottaa joku muu kuin opettaja itse	Kyseenalaistaa opettajan aiemmat pedagogiset taidot, uuden teknologian käytön opettelu vie aikaa ja teknologian toimimattomuus turhauttaa	Opettajan ja opiskelijan etäännyminen, perinteinen oppimisen seuraaminen vaikeutuu	Uudenlainen opettajuus, jossa teknologisvälitteisten keinojen osaaminen keskeistä, opettaja asiantuntevana uuden opetussuunnitelman laatijana
Koetut muutokset ammatti-identiteetissä	Ulkopuolelta hankittu materiaali syrjäyttää opettajan asiantuntijuuden	Lähiopetuksen pedagogiset taidot ja keinot eivät sovi verkkoympäristöön, opettajan vuorovaikutuskeinot vähäisemmät	Opettajan kokemukset köyhtyvät kun hän ei näe oppimiskokemuksia, välitön palaute puuttuu	Opettajan työ ei enää perustu professionalistisen autonomian ajatukseen
Identiteettityön kipupisteet (Alvesson ym. 2008; Beech ym. 2012; Collinson 2003)	Epävarmuus omasta osaamisesta, epävarmuus oman osaamisen tarpeellisuudesta (Isopahkala-Bouret 2008)	Persoonan, tunteiden, kehon ja fyysisen läsnäolon käyttö opetustyössä jäävät pois, mikä heikentää opettajan hallinnan tunnetta, opetuksen toimijuus siirtyy osin teknologialle (Patrikainen 2000; Becker ym. 2004; Westman 2015)	Työn merkityksellisyys kyseenalaistetaan, kutsumustyö muuttuu "vain työksi", tunteet puuttuvat, rinnalla kulkemisen ideaali hiipuu (Vuorikoski & Räisänen 2010; Mikkola & Välijärvi 2014; Määttä & Uusautti 2012)	Uudenlaisen opettajuuden sisäistäminen on vielä kesken. Oma identiteetti ei vielä vastaa uutta opettajan ideaali-identiteettiä (Knights & Clarke 2014)
Aineistossa esiintyneet uudet opettajan roolit	Materiaalin jakaja, tutor, valmentaja, harjoitusmestari	Ohjaaja, editoija	Virtuaalipersona, persoonaton	Ideoiden luoja, rutiinien välttäjä, luova pedagogi
Tutkimuksessa havaitut roolikategoriat	<i>Epäopettaja</i>	<i>Epäopettaja, Verkko-opettaja</i>	<i>Verkko-opettaja</i>	Muokkautuva, uusi opettaja-identiteetti
Toimintaympäristö	<i>Epävarma</i>	<i>Epävarma</i>	<i>Epävarma</i>	<i>Opettajan työtä tukeva</i>

Taulukko 1 tiivistää aineistosta nousseet digitaalisen opetusteknologian vaikutukset opettajan työn sisältöön, opettajien kokemat muutokset identiteettissään sekä identiteettityön kipupisteet. Lisäksi siinä esitetään empiirisessä materiaalissa tunnistetut roolikategoriat ja opettajien itselleen nimeämät uudet roolit sekä opettajien keskeiset asiantuntijuuden osa-alueet: substanssi-osaaminen opetusosalta, lähiopettajuus ja kasvatusetos. Aineiston perusteella nimetty uusi opettajan asiantuntijuuden osa-alue, digitaalisen teknologian osaaminen, on vasta muotoutumassa edellisten rinnalle.

Ensimmäisenä esille nouseva opettajan asiantuntemuksen perinteinen osa-alue, substanssiosaaminen (Isopahkala-Bouret, 2008; Tynjälä, 2004), joka on menettänyt merkitystään digitaalisten opetusteknologioiden käyttöönoton myötä, kun muualla tuotettuja opetusmateriaaleja tulee lisää. Opettajat joutuvat pohtimaan opettajan työn olemusta ja sen ydinosaamista sekä sitä, mihin omaa osaamista oikein tarvitaan. Nämä pohdinnat heijastavat perinteisen ammatti-identiteetin murtumista. Opettajan keskeisenä roolina ei olekaan enää substanssiosaamisen jakaminen tai oman opetusmateriaalin valmistelu, vaan opettajan roolia voi kuvailla ennemmin materiaalin jakajaksi, tutoriksi, valmentajaksi tai harjoitusmestariksi. Moni opettaja kokee tällaiset roolit ja niihin liittyvät tehtävät omalle ammatti-identiteetilleen vieraiksi ja henkilökohtaisella tasolla ristiriitaisiksi (ks. Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen, 2017). Identiteettityön kipupisteeksi muodostuu näin epävarmuus omasta osaamisesta ja sen tarpeellisuudesta (Isopahkala-Bouret, 2008).

Toinen opettajien asiantuntijuuteen liittyvä osa-alue pohjaa perinteiseen, samassa tilassa ja ajassa tapahtuvan kontaktiopetuksen ideaaliin opettajuudesta (ks. esim. Uusikylä, 2006; Hanson, 2009; Henkell, 2000). Digitaalisten opetusympäristöjen käyttö asettaa kyseenalaiseksi lähiopetuksen pedagogiset taidot ja ajattelun haastaen opettajan ammatti-identiteettiä. Identiteettityön kipupisteinä nähdään erityisesti hallinnan tunteen heikkeneminen, toimijuuden menetys ja aiempien pedagogisten taitojen soveltumattomuus, kun oman persoonan (ks. Patrikainen, 2000; Määttä & Uusiautti, 2012), tunteiden (ks. myös Becker, Goetz, Moger & Ranellucci, 2014; Lahtinen & Rantanen, 2019) ja kehon käyttö (ks. myös Westman, 2015) sekä fyysinen läsnäolo opettamisessa on vähentynyt. Opettajat kokivat roolinsa muuttuneen enemmän opettajasta ohjaajaksi, sisällöntuottajaksi tai editoijaksi. Koska aktiivinen toimijuus on ammatti-identiteetin keskeinen osa (Korhonen & Törmä, 2011), hallinnan tunteen menetys opetustilanteissa vaikeuttaa ammatti-identiteetin ylläpitämistä. Uudenlainen opettaja-identiteetti edellyttää siis teknologisia taitoja mutta myös pedagogisen ajattelun ja taitojen päivittämistä.

Opettaja kasvattajana on kolmas opettajan asiantuntijuuden perinteinen osa-alue, johon liittyy myös kutsumuksellisia elementtejä (Murtonen, 2017; Uusikylä, 2006; Vuorikoski & Räisänen, 2010) ja joka painottuu erityisesti rinnalla oppimisen ideaaliin (Mikkola & Välijärvi, 2014, 60). Opettajan rooli oppimisen tukijana (Murtonen, 2017) ja opettajan velvollisuus seurata oppimista koetaan edelleen keskeiseksi opettajan ammatti-identiteetin kiinnekehäksi. Tavat tukea opiskelijoita ja seurata oppimista digitaalisessa ympäristössä ovat kuitenkin löytämättä, ja opettajan uutta roolia ”virtuaalipersonana” ei ole vielä sisäistetty osaksi ammatillista identiteettiä. Identiteettityön kipupisteinä näyttäytyy työn merkityksellisyysmenetys, koska opettajat kokevat aktiivisen kanssakulkijan roolinsa vaihtuneen opetustilanteissa etäisen taustatuen antajaksi. Opettajien kokemus opetustyöstä köyhtyy, kun heillä ei ole enää mahdollisuuksia oivaltaa yhdessä opiskelijoiden kanssa ja opetustapahtuman välitön palaute puuttuu (Eerola, 2016; Määttä & Uusiautti, 2012; Mikkola & Välijärvi, 2014; Repo, Rytkönen, Asikainen, Virtanen & Katajavuori, 2019; Vuorikoski & Räisänen, 2010).

Opettajuuden ideaali on juurtunut syvälle yhteiskunnan ja kulttuurin kerrostumiin (ks. Vuorikoski & Räisänen, 2010), joten opettajien asiantuntijuuden ja ammatti-identiteetin uudelleenmäärittäminen edellyttää myös opettajuuteen liittyvien yhteiskunnallisten ja kulttuuristen merkitysten uudelleenarviointia. Tähän uudelleenarviointiin kytkeytyy Taulukossa 1 esitetty neljäs opettajan asiantuntijuuden osa-alue, joka on vielä suurelta osin vasta muotoutumassa. Uudenlainen opettajan ammatti-identiteetti voisi rakentua asiantuntijuudelle, jossa digitaalisten ja teknologisväälitteisten keinojen osaaminen on keskeistä. Opettaja ei silloin olekaan substanssisisällön tuottaja, kontaktiopettaja tai kasvattaja vaan itsenäinen asiantuntija, rutiinien välttjä ja luova pedagogi.

Uudenlainen opettajuus ei näin ollen enää perustu professionalistiseen autonomiaan vaan esimerkiksi muualla tuotetut aineistot omaksutaan osaksi omaa opettajuutta eikä verkko- tai etäopetuksen koeta olevan ristiriidassa oman identiteetin kanssa. Opettajat ovat ennemminkin asiantuntevia, digitaalisuuteen pohjautuvan uuden opetussuunnitelman laatijoita kuin substanssiosaajia, lähiopettajia tai kasvattajia. Digitaalisen opetusteknologian käyttö avaa opettajille monia mahdollisuuksia, mutta tämän tutkimuksen aineiston perusteella digitaaliseen pedagogiikkaan perustuva, uudenlaisen opettaja-identiteetin rakentaminen on yliopiston opettajille vielä haastava ja paljolti keskeneräinen prosessi.

Uudenlaisen opettajan ammatti-identiteetin rakentamisen vaikeudelle saattaa olla monta syytä. Opettajien asema yhteiskunnan uusintajina ja kansakunnan kasvattajina on Suomessa perinteisesti ollut tärkeä, ja se heijastelee kulloisellekin aikakaudelle tyypillistä ammatillista eetosta. Nykyisen uusliberalistisen arvomaailman myötä opettajien työtä hallitaan uusilla, monimutkaisilla keinoilla, jotka eivät enää perustu professionaalisen autonomian ajatukseen. (Vuorikoski ja Räisänen, 2010.) Uudenlaisen identiteetin rakentamisen vaikeus saattaa liittyä myös opettajan ammatti-identiteetin pirstaloitumiseen. Keskeistä opettajien asiantuntijuuden näkökulmasta on havainto, että digitaalisen opetusteknologian käytön muuttama työ koetaan vielä toistaiseksi vähempiarvoiseksi tai oman ammatti-identiteetin kanssa ristiriitaiseksi: Opettaja ei ole enää opetuksen keskushenkilö vaan ainoastaan taustatuki, ohjaaja tai materiaalin jakaja.

Epäopettajuus ja tunne opettajan ydintyön vähenemisestä heijastavat ristiriitoja, joiden eteen opettajat identiteettityössään ovat joutuneet. Kun identiteetin nykyisyys rakentuu suhteessa aiempiin identiteetteihin, tulevaisuuden toiveidentiteetteihin (Brown, 2015) tai ideaali-identiteetteihin (Knights & Clarke, 2014), yliopiston opettajien ammatti-identiteetti pohjaa tämän tutkimuksen aineiston perusteella vahvasti perinteiseen opettajaideaaliin (ks. Uusikylä, 2006; Vuorikoski & Räisänen, 2010). Positiiviset toive- tai ideaali-identiteetit puuttuivat opettajien puheesta vielä lähes kokonaan. Entisistä identiteetin kiinnostuksista luopumista vaikeuttaa lisäksi se, että perinteinen opettajaideaali pohjautuu syvälle juurtuneeseen ja positiivisesti latautuneeseen ajatukseen opettajuudesta (Henkell, 2000; Uusikylä, 2006; Vuorikoski & Räisänen, 2010). Kyseessä saattaa olla myös jonkinlainen akateeminen nostalgia, jonka Ylijoki (2005) tunnistaa keinoksi selviytyä nopeasti muuttuvassa, usein ristiriitaisten odotusten täyttämässä ympäristössä. Kiinnostuksen löytymistä hidastanee osaltaan myös digitaaliseen opetusteknologiaan ja uuteen opettajuuteen liittyvän osaamisen puute sekä digitaalisen teknologian toimimattomuus ja muutosten nopeus.

Lopuksi

Yliopiston opettajan kokemus toimintaympäristön lisääntyneestä epävarmuudesta vaikeuttaa tämän tutkimuksen mukaan koherentin ammatti-identiteetin ylläpitämistä sekä positiivisten

toiveidentiteettien hahmottamista. Toimintaympäristön alati muuttuva luonne aiheuttaa epävarmuutta opetustyön tulevaisuudesta sekä ammatti-identiteetin mielekkyydestä. Muutos on opettajalle lähinnä kivulias ja epävarmuutta lisäävä prosessi. Se avaa kuitenkin myös uusia mahdollisuuksia, sillä digitaalinen toimintaympäristö helpottaa opettajien työtä sekä tarjoaa asiantuntijuutta ja identiteettiä tukevia elementtejä. Tämän toimintaympäristön täysipainoinen hyödyntäminen edellyttää uudenlaisen opettajuuden rakentamista, jossa erityisesti digitaalisia opetusteknologioita hyödyntävä opetus on keskeistä. Opettajan tulisi luopua entisistä identiteettinsä kiinnepohdista ja muodostaa uusia, muuttuneeseen toimintaympäristöön pohjautuvia kiinnepohdita. Tämän uudenlaisen opettajan identiteetin muodostamiseksi on tärkeä ymmärtää digitaalisten teknologioiden vaikutuksia ammatti-identiteetille myös kokemuksellisella tasolla.

Yliopiston opettaja kokee voimakkaita epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteita, kun hänen työnsä ytimeen perinteisesti liittyvät tehtävät vähentyvät ja uudet, itselle vieraat — tässä tutkimuksessa epäopettajuudeksi — koetut roolit ja tehtävät lisääntyvät (ks. myös Toivanen, 2018). Digitaalisen opetusteknologian käyttöön liittyvät epävarmuudet, sen ongelmat ja toimimattomuus siirtävät toimijuutta digitaaliselle teknologialle, joka pahimmillaan sanelee ajankäytön kohdistamisen. Digitaalisen opetusteknologian lisääntynyt käyttö kyseenalaistaa opettajan asiantuntijuuden tarpeellisuuden, vähentää työn mielekkyyttä ja köyhdyttää opettajan työtä.

Yliopiston opettajan ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutussuhteen etääntymisen aiheuttaa työlle uusia vaatimuksia, jotka ovat ristiriidassa opettajan nykyisen ammatti-identiteetin kanssa. Lähiopetuksessa kehittyneet opettamisen keinot eivät enää riitä, jolloin uusien pedagogisten välineiden omaksuminen on pakollista. Opetusteknologioiden käyttöönotto edellyttää uudenlaisten roolien omaksumista, vuorovaikutuksen keinojen muokkaamista sekä opiskelijan etääntymisen hyväksymistä. Se vaatii myös perinteisen ammatillisen idean vaihtamista uudenlaiseksi ihanneopettajuudeksi, joka edellyttää uusien teknologisten taitojen lisäksi aiempien pedagogisten taitojen ja ajattelun päivittämistä. Digitaalinen teknologia haastaa yliopiston opettajan ammatti-identiteetin keskeiset osa-alueet aiheuttaen näin ristiriitaisuuksia identiteetin sekä opettajaan kohdistuvien odotusten ja roolien välillä. Näiden ristiriitojen käsittely vaatii opettajalta identiteettityötä – emotionaalista ja kognitiivista työtä, jossa ammatillista identiteettiä muokataan.

Digitaalisen teknologian yliopiston opettajan ammatti-identiteettiä muuttavien vaikutusten nopeus ja suunta ei ole vielä varmaa. Perinteisen opettajan eetoksen rinnalle saattaa kuitenkin nousta uudenlainen opettajan ammatti-identiteetin osa-alue, joka pohjautuu muun muassa luovuudelle ja rutiinien välttämiseksi esimerkiksi opetussuunnitelman laatimisessa ja toteutuksessa. Digitaalinen oppiminen voi perustua tulevaisuudessa esimerkiksi enemmän opettajan ja opiskelijan välillä yhteistyössä tehtävään tiedonluomisprosessiin (ks. Murtonen, Laato, Hakanurmi, Salmento & Lehtinen, 2020). Sen sijaan perinteisiksi mielletty opettajan tehtävät, kuten substanssiosaaminen ja opetusmateriaalin tuottaminen, kehollisuus ja perinteinen kasvatusetos eivät näyttäisi enää olevan niin keskeinen osa uutta opettajuutta.

Vaikka tämä tutkimus tuotti rikkaita havaintoja ja mahdollisti teoreettisen tarkastelun, se rajoittuu melko suppeaan empiiriseen aineistoon. Aihepiiriä tulisi jatkossa tutkia laajemmalla aineistolla ja useissa eri yliopistoissa. COVID-19-pandemia on siirtänyt yliopisto-opetuksen ainakin väliaikaisesti pääosin digitaaliseen muotoon. Tämän digiloikan seurauksena aihepiirin tutkimus on entistä ajankohtaisempaa. Ammatti-identiteetin kipupisteiden

tarkastelun lisäksi tulevaisuudessa voisi tutkia digitaalisen opetuksen edelläkävijöiden asiantuntijuuden ja ammatti-identiteetin muodostumista.

Tutkimuksen pohjalta voidaan esittää, että uudenlainen, vielä muotoutumassa oleva opettajan ammatti-identiteetti rakentuu tulevaisuudessa entistä vahvemmin digitaalisten ja teknologisväälteisten taitojen osaamiselle ja hallinnalle. Erityisen vahvana tutkimustuloksissa näyttäytyi kokemukset identiteettityön kipupisteistä ja digitaalisen opetusteknologian tuomien muutosten aiheuttamasta epävarmuudesta sekä opettajien identiteettipuheesta että toimintaympäristössä.

Tutkimuksessa esiin nousseet positiiviset kokemukset digitaalisista teknologioista asiantuntijuutta ja opettajuutta tukevinä elementteinä voidaan tulkita avaavan uusia mahdollisuuksia yliopiston opettajan työhön. Opettajat tarvitsevat teknisen koulutuksen ja tuen lisäksi kannustusta ja tilaa uudenlaisen pedagogisen ajattelun ja käsitteistön luomiseen sekä positiivisia kiinnekohtia uudenlaisen opettajaidentiteetin rakentamiselle. Nämä voivat olla uudenlaisia tapoja luoda ja ylläpitää kontaktia opiskelijoihin tai keinoja saada palautetta opiskelijoiden oppimisesta. Ennen kaikkea tärkeää on tehdä näkyväksi verkko-opetuksen edellyttämiä uudenlaisia rooleja ja siten helpottaa uuden opettajaidentiteetin muodostamista.

Lähteet

Aittola, T. & Suoranta, J. (2001). Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettälänä. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.), *Kriittinen pedagogiikka* (s. 7-28). Tampere: Vastapaino.

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.

Alasuutari, P. (2001). *Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.

Alvesson, M., Ashcraft, K.L. & Thomas, R. (2008). Identity Matters: Reflections on the Construction of Identity Scholarship in Organization Studies. *Organization*, 15(1), 5–28.

Alvesson, M. & Willmott, H. (2002). Identity regulation as organizational control: producing the appropriate individual. *Journal of Management Studies*, 39(5), 619–644.

Antaki, C. & Widdicombe, S. (toim.). (1998). *Identities in Talk*. London: Sage.

Arvaja, M. (2018). Tensions and striving for coherence in an academic's professional identity work. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 291–306.

Becker, E. S., Goetz, T., Moger, V. & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education* 43, 15–26.

Beech, N., Gilmore, C., Cochrane, E. & Greig, G. (2012). Identity work as a response to tensions: A re-narration in opera rehearsals. *Scandinavian Journal of Management*, 28(1), 39–47.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.

Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–28.

Billot, J. (2010). The imagined and the real: identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 709–921.

Brown, A. D. (2015). Identities and identity work in organizations. *International Journal of Management Reviews*, 17(1), 20–40.

Caza, B. B., Vough, H. & Puranik, H. (2018). Identity work in organizations and occupations: Definitions, theories, and pathways forward. *Journal of Organizational Behavior*, 39(7), 889–910.

Cilesiz, S. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: Current state, promise, and future directions for research. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 487–510.

Collinson, D. (2003). Identities and insecurities: selves at work. *Organization*, 10(3), 527–547.

Comas-Quinn, A. (2011). Learning to teach online or learning to become an online teacher: an exploration of teachers' experiences in a blended learning course. *ReCall*, 23(3), 218–232.

Conceição, S. C. O. (2006). Faculty Lived Experiences in the Online Environment. *Adult Education Quarterly*, 57(1), 26–45.

Demerath, L. (1996). Researching culture: Qualitative method and cultural studies. *Contemporary Sociology*, 25(5), 706.

Eerola, P. (2016). Verkkosovellukset opiskelijoiden osallistamisen apuvälineinä luento-opetuksessa. *Yliopistopedagogiikka*, 23(1), 22–29.

Eteläpelto, A., Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S. & Mahlakaarto, S. (2013). Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus: haasteita ja ratkaisuja. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa – Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa* (s. 169–179). Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Eteläpelto, A. Hökkä, P., Paloniemi, s. & Vähäsantanen, K. (2014). Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!* (s. 17–31). Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.), *Ammatillisuus ja*

ammattillinen kasvu: Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja (s. 26-49). Helsinki: Kansanvalistusseura.

Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J. & Torres-Gordillo, J.-J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: the role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441–449.

Hanson, J. (2009). Displaced but not replaced: the impact of e-learning on academic identities in higher education. *Teaching in Higher Education*, 14(5), 553–564.

Henkell, M. (2000). *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London: Jessica Kingsley.

Huhtasalo, J. (2019). Opettajan asiantuntijuus muutoksessa – asiantuntijuus ja sen jakamisen diskurssit digitaalisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus & Aika*, 13(4), 45–64.

Husu, J. & Toom, A. (2010). Opettaminen neuvotteluna –oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 133–148). Turku8: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Isopahkala-Bouret, U. (2008). Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus*, 28(2), 84–93.

Kabakci Y. I. & Coklar, A. N. (2014). Modeling preservice teachers' TPACK competencies based on ICT usage. *Journal of Computer Assisted Learning* 30(4), 363–376.

Kallio, K-M. & Kallio, T. J. (2014). Management-by-results and performance measurement in universities – Implications for work motivation. *Studies in Higher Education*, 39(4), 574–589.

Kallio, T. J. (2015). *Ammattilaisbyrokratiat tehokkuuden aikakaudella. Tasapainoilua asiantuntijaeetoksen ja tehokkuuspaineiden välillä* (väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9729-2>

Kallio, K-M, Kallio, T.J., Tienari, J. & Hyvönen, T. (2016). Ethos at Stake: Performance Management and Academic Work in Universities. *Human Relations*, 69(3), 685–709.

Kankaanranta, M. (toim.) (2011). *Opetusteknologia koulun arjessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Keurulainen, H., Miettinen, M. & Weissmann, K. (2014). Ammatillinen opettaja liikkeessä – syitä ja seurauksia. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita* (s. 25–36). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Keyriläinen, M. & Sutela, H. (2018). Suomalaisten palkansaajien kokemuksia työn digitalisaatiosta. *Työelämän tutkimus*, 16(4), 275–288.

Knezek, G. & Christensen, R. (2016). Extending the will, skill, tool model of technology integration: adding pedagogy as a new model construct. *Journal of Computing in Higher Education*, 28, 307–325.

Knights, D. & Clarke, C. A. (2014). It's a bittersweet symphony, this life: fragile academic selves and insecure identities at work. *Organization Studies*, 35(3), 335–357.

Korhonen, V. & Koivisto, M. (2007). Muuttuvat oppimisympäristöt ja yliopisto-opettajan asiantuntijuus. Teoksessa V. Korhonen (toim.) *Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa?* (s. 59–80). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Korhonen, V., & Törmä, S. (2011). Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkulttuuria hahmottamassa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (s. 155–176). Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Korhonen, V. & Törmä, S. (2016). Engagement with a teaching career – how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 65–82.

Korunka, C. & Hoonakker, P. (2014). Introduction. Teoksessa C. Korunka & P. Hoonakker (toim.), *The impact of ICT on quality of working life* (s. 1–8). Dordrecht: Springer.

Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laiho, A., Jauhiainen, A. & Jauhiainen, A. (2017). Yliopiston opetustyön kulttuuriset ja sosiaaliset ehdot. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla* (s. 261–277). Tampere: Vastapaino.

Laiho, A., Jauhiainen, A., & Jauhiainen, A. (2020). Being a teacher in a managerial university: academic teacher identity. *Teaching in Higher Education*. Saatavilla

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2020.1716711>

van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G. & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325–342.

Law, N. & Chow, A. (2008). Teacher characteristics, contextual factors, and how these affect the pedagogical use of ICT. Teoksessa N. Law, W. J. Pelgrum & T. Plomp (toim.), *Pedagogy and ICT use in schools around the World: Findings from the IEA SITES 2006 Study* (s. 181–219). New York: Springer.

Lukka, K. & Modell, S. (2010). Validation in interpretive management accounting research. *Accounting, Organizations and Society*, 35(4), 462–477.

McNaughton, S. M., & Billot, J. (2016). Negotiating academic teacher identity shifts during higher education contextual change. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 644–658.

Mikkola, A. & Välijärvi, J. (2014). Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita* (s. 55–66). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Murtonen, M. (2017). Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla: Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 17–39). Tampere: Vastapaino.

Murtonen, M., Laato, S., Hakanurmi, S., Salmento, H., & Lehtinen, E., (2020). Digital Technologies and Online Learning in Higher Education (Finland). Teoksessa Bloomsbury Education and Childhood Studies. London: Bloomsbury. Saatavilla

<http://dx.doi.org/10.5040/9781350996502.0019>

Mäntyranta, T. & Kaila, M. (2008). Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. *Duodecim*, 124 (13), 1507–1513.

Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), 21–39.

Nevgi, A. & Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: enhancing reflection and task perception through a university teacher development. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 53–60.

Nevgi, A., Kynäslähti, H., Vahtivuori, S., Uusitalo, A. & Ryti, K. (2002). *Yliopisto-opettaja verkossa – taidot puntarissa*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Saatavilla https://www.researchgate.net/publication/251804390_Yliopisto-opettaja_verkossa_-_taidot_puntarissa.

Niederhauser, D.S. & Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 15–31.

Patrikainen, R. (2000). Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiimuutos. Teoksessa K. Harra (toim.), *Opettajan professiosta: artikkelisarja* (s. 20–31). Helsinki: OKKA-säätiö.

Peach, H. G., & Bieber, J. P. (2015). Faculty and online education as a mechanism of power. *Distance Education*, 36(1), 26–40.

Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.). (2008). *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (3.p.). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Pöyhönen, S. (2003). *Uraopettajia, juurilleen palaajia ja kielenharrastajia*. Suomen kielen opettajien ammatti-identiteetti Venäjän koulutuksen ja opetuksen murroksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Repo, S., Rytönen, A., Asikainen, H., Virtanen, V. & Katajavuori N. (2019). Yliopistopedagogiikan massiivinen digiloikka Helsingin yliopistossa kannatti. *Yliopistopedagogiikka*, 26(3), 40–46.

Sipilä, K. (2014). Educational use of information and communications technology: teachers' perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(2), 225–241.

Skinner, B., Leavey, G. & Rothi, D. (2019). Managerialism and teacher professional identity: impact on well-being among teachers in the UK. *Educational Review*, 73(1), 1–16.

Spurling, N. (2015). Differential experiences of time in academic work: How qualities of time are made in practice. *Time & Society*, 24(3), 367–389.

Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G., Orellana, N. & Díaz-García, I. (2018). A basic model of integration of ICT by teachers: competence and use. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1165–1187.

Suoninen, E. (1999). Näkökulma sosiaaliseen todellisuuteen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 17–36). Tampere: Vastapaino.

Toivanen, M. (2018). Asiantuntijatyötä vai toisarvoista puuhastelua? Ei-legitiimi työ ja sen yhteydet hyvinvointiin asiantuntijatyössä. *Työelämän tutkimus*, 16(1), 19–32.

Toivanen, M., Viljanen, O. & Turpeinen, M. (2016). Aikamatriiseja asiantuntijatyössä. *Työelämän tutkimus*, 14(1), 77–94.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6. uud. laitos). Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 35(2), 174–190.

Uusikylä, K. (2006). *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva Kustannus.

Veermans, M. & Murtonen, M. (2017). Oppimisympäristö asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla* (s. 348–363). Tampere: Vastapaino.

Vuorikoski, M. & Räisänen, M. (2010). Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikka hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus ja Aika*, 4(4), 63–81.

Wastiau, P., Blamire, R., Kearney, C., Quittre, V., Van de Gaer, E. & Monseur, C. (2013). The use of ICT in education: a survey of schools in Europe. *European Journal of Education*, 48(1), 11–27.

Westman, A.-L. (2015). *Ammatillinen korkeakouluopettajuus ja sukupuolitietoisuus. Tarinoita sukupuolesta, toimijuudesta ja pedagogisista käytännöistä*. Karelia ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia, 2. Saatavilla <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-182-9>

Wheeldon, J. & Ahlberg, M. K. (2012). Mapping Mixed-Methods Research. Teoksessa J. Wheeldon & M. K. Ahlberg (toim.), *Visualizing Social Science Research. Maps, Methods, and Meaning* (s. 113–148). London: Sage

Ylijoki O-H. (2005). Academic nostalgia: A narrative approach to academic work. *Human Relations*, 58(5), 555–576.

Ylijoki, O-H & Ursin, J. (2013). The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1135–1149.

Liite 1: Haastattelut

Haastateltava*	Haastateltavien määrä	Tieteenalat	Haastattelun kesto	Miehiä/naisia
Ryhmähaastattelu 1	4	informaatiotieteet ja viestintä, sosiologia	84 min	4 miestä
Ryhmähaastattelu 2	5	informaatiotieteet ja viestintä, sosiaalityö	115 min	4 miestä, 1 nainen
Parihaastattelu 1	2	sosiaalityö, sosiologia	47 min	nainen
Yksilöhaastattelu 1	1	sosiaalityö	60 min	nainen
Yksilöhaastattelu 2	1	sosiaalityö	51 min.	nainen
Yhteensä	13		357 min, 64 A4-liuskaa	8 miestä, 5 naista

* Haastattelut tehtiin osana kehittämishanketta, jossa selvitettiin opettajien kokemuksia opetusteknologian käytöstä opetustilanteissa sekä heidän näkemyksiään siitä, miten he pystyivät hyödyntämään erilaisia opetusteknologisia sovelluksia opiskelijoiden opintojen seuraamiseen ja mahdollisiin ongelmatilanteisiin puuttumiseen.

Haastatteluihin valikoitui henkilöitä, jotka olivat käyttäneet digitaalista teknologiaa työssään ja halusivat osallistua tutkimukseen. Otos oli varsin heterogeeninen, ja se sisälsi haastatteluja opettajilta, jotka olivat käyttäneet digitaalista teknologiaa työssään jo pitkään, kun taas toiset olivat käyttäneet niitä lyhyemmän ajan. Haastattelut nauhoitettiin, ja haastatteli teki niistä muistiinpanoja.

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen, eikä tutkimus ole aiheuttanut tutkittaville merkittäviä riskejä tai haittaa.

.

