

Artikkeli

Digitalisoituvien käytänteiden kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa – digitalisaatiota ja tunteita yhteensovittamassa

Merja Alanko-Turunen¹, Henna Heinilä¹, Virve Vainio¹¹ Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Helsinki, Finland

Viittaa: Alanko-Turunen, M., Heinilä, H., & Vainio, V. (2024). Digitalisoituvien käytänteiden kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa – digitalisaatiota ja tunteita yhteensovittamassa *eSignals Research*, 5(1).
<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202402055586>

Julkaistu: 05.02.2024



Vertaisarvioijat: Kimmo Huttu, Lapin yliopisto & Annukka Tapani, Tampereen ammattikorkeakoulu.



Copyright: © 2024 by the authors and Haaga-Helia University of Applied Sciences. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY NC SA) license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Tiivistelmä: Ammatilliset opettajat ovat kohdanneet digitalisoituvan työmaailman kaksoishaasteen. Heidän on hankittava pedagogista ja oppilaitoskohtaista digiosaamista samalla kun on seurattava ja otettava haltuun ammattialojensa digitalisoitumiskehitys. Kansalliset ammatillisen koulutuksen digihankkeet ovat olleet merkittävässä roolissa digimuutoksen aikaansaamisessa. Osallistuessaan digitaalisen muutoksen kehitystyöhön ammatilliset opettajat suunnitelmallisesti kehittävät ja uudistavat työtapojaan. Samoin he työstävät erilaisia oletuksia siitä, miten oppilaitosorganisaatiossa pitäisi toimia. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tehdä näkyväksi, millaista keskustelua yhden ammatillisen oppilaitoksen hanketoimijat käyvät digitalisaatiosta ja minkälaista tunnettyötä on tunnistettavissa, kun digitalisaatiosta puhutaan. Tutkimusaineiston muodostaa kolme tulkintafoorumia sekä viiden toimijan teemahaastattelut. Sisällön analyysin teoreettisena keikkona käytettiin sosiosymbolisen työn diskursiivisia, relationaalisia ja materiaalisia ulottuvuuksia. Analyysin avulla tunnistettiin digitalisaatiosta käytävän keskustelun moninaisuus sekä tunnettyön merkitys kehittämiseen liittyvän motivaation ylläpitämisessä. Tutkimus tekee näkyväksi tunnettyön merkityksen kaksisuuntaisena välittäjänä motivaation ja sosiosymbolisen työn tekemisen välillä. Tulokset havahduttavat näkemään tunnettyön tekemisen merkityksen kehittämistyössä ja antaa impulssin sen tietoisempaan hyödyntämiseen hanketyön integroinnissa osaksi organisaation koko toimintaa ja hanketyön tulosten vakiinnuttamisessa.

Avainsanat: digitalisaatio, ammatillinen koulutus, sosiosymbolinen työ, tulkintafoorumi

Digitalisoituvaa ammatillinen koulutus

Yhteiskunnan digitalisaation kiihtyminen edellyttää ammatilliselta opettajalta tietoisuutta ja kykyä kohdata sekä työelämän että opetuskäytäntöjen jatkuva muutos (Harteis, 2018). Digitalisaation tässä tutkimuksessa ymmärrämme siten kuin Koramo ym. (2018) Opetushallituksen julkaisussa, jossa kattokäsite digitalisaatiosta kattaa digitaalisen oppimisen välineet ja sovellukset (mm. koulutusteknologiaa hyödyntävät oppimisympäristöt ja materiaalit), koulutuksen järjestäjien toimintatavat, opetusmenetelmien uudistamisen,

opettajuuden ja ohjauksen kehittämisen sekä digitalisoitumista tukevat strategiat ja linjaukset. Jotta tällaista digitaalista muutosta voidaan johtaa organisaatiossa, tarvitaan strategista johtamista, teknologista osaamista sekä toimivaa sidosryhmäyhteistyötä (ks. Hämäläinen, 2019). Digitalisaatio konkretisoituu siinä, kuinka opetus- ja ohjaustyötä strategisesti ohjataan ja tehdään, mitä työhön kuuluu sekä millä välineillä sitä tehdään (esim. Harteis ym., 2020; Parkatti & Tammelin, 2020).

Digitalisaatiomuutos oppilaitoskontekstissa tarkoittaa merkittävää uusien oppimistapojen kehittämistä ja organisointia (esim. Dörner & Rundel, 2021; Willermark & Islind, 2023; Carlsson & Willermark, 2023). Oppimisen näkökulmasta digitaalisen transformaation tulisi olla kokonaisvaltaista opetuksen ja oppimisen palvelun kehittämistä. Teknologia ei ole pelkästään irrallinen oppitunneilla opeteltava käyttöliittymähaaste, vaan se kietoutuu monin tavoin oppilaitoksen sosiaalisiin ja fyysisiin oppimisympäristöihin (Fawns, 2022; Huttu, 2023). Ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa on otettu rivakasti käyttöön digitalisaation tarjoamia työprosesseja ja -työkaluja osittain koronaepidemiankin pakottamana. Digitalisaatiomuutosta on tutkittu ammatillisella toisella asteella mm. miten tekniikan alan opiskelijat hankkivat digivalmiuksia opinnoissaan (Karakainen & Saikkonen, 2019), millaisia ovat metsäalan opettajien kokemukset ja näkemykset digitalisaatiosta (Virtanen ym., 2017), miten samankaltaisia haasteita eri koulutusasteiden opettajat tunnistavat digipedagogisessa osaamisessaan ja sen kehittämisessä (Veermans ym., 2018) ja miten etäopiskelu eriarvoistaa opiskelijoita (Upola ym., 2023).

Viime aikoina on myös julkaistu useita systemaattisia kirjallisuuskatsauksia siitä, miten työn digitalisoituminen on muuttanut niin asiantuntijoiden kuin muiden työntekijöiden työskentelyä finanssialalla (Parkatti & Tammelin, 2020), laskentatoimessa (Knudsen, 2020; Pargmann ym. 2023) energiatuotannossa (Simion ym., 2023) ja puutarha-alalla (Sam ym., 2022). Näissä tutkimuksissa korostuu, kuinka työtehtävät ovat jo muuttuneet, miten työprosessit muokkautuvat uusia teknologioita hyödynnettäessä ja siten edellyttävät uusia kompetensseja tekijöiltään. Samoin digitalisaatio on tehostanut työn määrällisten tavoitteiden seuranta ja kontrollia. Digitalisoituvat ammattien työvälineet, prosessit ja toimintamallit muuttavat myös ammatillisen opetuksen sisältöjä (Koramo ym., 2018; Carlsson & Willermark, 2023).

Paanasen ym. (2023) mukaan nyt halutaan entisestään vahvistaa ammattiin opiskelevien digikyvykkyyttä, työtehtävissä ja kansalaisena toimiminen modernissa yhteiskunnassa edellyttää digitaalisen osaamisen perustason varmistamista. Selviytyminen yhteiskunnassa ja työssä edellyttää ennakkoluulotonta halua kehittää omaa digitaalista osaamista eri osa-alueilla. Siksi ammatillisten tutkintojen perusteiden tulee mahdollistaa tämä kehittyminen tutkinnon eri osissa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2023) Kasvatuksen ja koulutuksen digitalisaation linjauksissaan vuodelle 2027 toteaa, että opetus- ja ohjaustehtävissä olevilla on oltava riittävät valmiudet erilaisten pedagogisesti laadukkaiden digitaalisten ratkaisujen hyödyntämiseen. Koulutuksen johtotehtävissä olevilta edellytetään valmiuksia digitalisaation strategiseen ja tietoon perustuvaan johtamiseen. Oppilaitoksen osaamisen jatkuvan kehittämisen oletetaan olevan korkeatasoista, jossa yhteisöllinen kehittäminen ja vertaistuki korostuvat. Digitaaliset työkuultuurimuutokset eivät tapahdu deterministisesti viranomaistahojen vaatimuksesta vaan erilaisten sosiaalisten, kulttuuristen ja institutionaalisten tekijöiden suodattamina (esim. Alasoini,

2018). Digitaalinen transformaatio ei ole mystinen, teknologian autonomisesti synnyttämä tai tuottama muutos, vaan tehtyjen digitalisaatoratkaisujen takana on aina myös oppilaitosten johtajia motiiveineen, vuorovaikutussuhteineen ja ongelmanratkaisukykyineen (ks. lisää esim. Huttu, 2023). Ammatillisten opettajien voidaan nähdä olevan eräänlaisia portinvartijoita oppilaitoksen digitalisaatiokehityksessä (ks. esim. Ertmer ym., 2012). Toisaalta digitaalista osaamista oppilaitoksessa ei voida enää nähdä erillisenä tiettyjen yksittäisten toimijoiden vastuulla olevana ilmiönä vaan on tunnistettava sen merkitys koko organisaation rakenteiden ja toimintojen tasolla (Pettersson, 2021; Pettersson, 2018).

Tutkimuksen tavoite

Syvennymme tutkimuksessamme yhden ammatillisen oppilaitoksen hanketoimijoiden käymään keskusteluun digitalisaatiosta ja siihen liittyvistä muutoksista. Vaikka kehittämistyössä tulee tavoitella vaikuttavuutta ja saavutettujen tulosten juurruttamista (Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko, 2021), tämä tavoite ei aina toteudu, vaan kehittämistyö muodostuu organisaation sisällä omaksi erilliseksi saarekkeeksi (Seppänen-Järvelä, 2004). Lisätäksemme ymmärrystä kehittämistyössä vaikuttavista tekijöistä tulkitsimme ammatillisen oppilaitoksen hanketoimijoiden käymää keskustelua sosiosymbolisen työn kehikon innoittamina. Keskustelua analysoimalla pyrimme paljastamaan digikehittämistyöhön kätkeytyviä erilaisia tunteita ja suhteita.

Digikehittämistyössä on kyse muutoksesta ja uusien työkäytänteiden oppimisesta, joka yleisesti nähdään ennen kaikkea kognitiivisena ja rationaalisenä eikä niinkään tunnepitoisena prosessina (Benozzo & Colley, 2012; Vähäsantanen ym., 2022). Muutosta pyritään ohjaamaan erilaisten suunnitelmien, laskelmien ja kognitiivisten prosessien avulla. Muutokseen johtavassa työssä oppimisen ja tunteiden yhteyttä kartoittaneiden tutkimusten mukaan tunteet liitetään yleisimmin emotionaalisiin kokemuksiin, tapaan reagoida ja osallisuuden ja toimijuuden kokemuksiin. On tunnistettu, että tunteet edistävät ja toisaalta estävät oppimista (Gabriel & Griffiths, 2002; Hökkä ym., 2020). Tästä näkemyksestä poiketen Benezzo ja Colley (2012) esittelevät tunteet ja oppimisen sosiaalisina prosesseina, jotka ovat lähtökohtaisesti toisiinsa kietoutuneita ja erottamattomia. Samaa käsitystä tukee myös Pekrunin (2014) tutkimus siitä, että positiivisina koetut tunteet lisäävät oppimisessa keskittymistä, itsesäätelyä, oppimista tukevia strategioita ja motivaatiota. Grant (2013) jopa väittää, että tunnetyöhön osallistuminen saa ihmiset puhumaan rakentavasti organisaatiossaan. Nämä näkökulmat innostivat meitä tutkimaan tarkemmin juuri digikehittämistyön ja tunteiden yhteenkietoutuneisuutta (ks. Hökkä ym., 2020) ja tarkastelemaan hanketyöntekijöiden tekemää tunnetyötä keskusteluiden aikana.

Tutkimuksen tavoitteen pohjalta muodostimme seuraavat tutkimuskysymykset:

- Miten ammatillisen oppilaitoksen hanketoimijat puhuvat digitalisaatiosta?
- Minkälaista tunnetyötä on tunnistettavissa, kun digitalisaatiokehittämisestä puhutaan?

Ammatilliset opettajat digitalisaation kaksoishaasteen äärellä

Ammatillisten opettajien on hankittava digiosaamista pedagogisissa ja organisatorissa toimintaympäristöissä samalla kun on seurattava ja otettava haltuun aktiivisesti oman ammattialansa digitalisoitumiskehitys (Koramo ym.,

2018; Ruhalahti & Kentta, 2017). Tämä digitalisoitumiskehityksen kaksoishaaste edellyttää opettajilta halukkuutta ja mahdollisuuksia työskennellä aktiivisesti erilaisten työelämäyhteistyökumppaneiden kanssa, jotta perehtyminen muuttuviin työkäytänteisiin onnistuisi (myös Lehtonen ym., 2018). Opettaja voi joutua myös hylkäämään jo opittuja ja arvokkaina pidettyjä taitoja, jolloin kyse ei ole aina halukkuudesta oppia vaan tietoisesta kiinnostuksesta ja suunnatuista oppimisponnisteluista uudenlaisten tietojen ja taitojen omaksumiseen (Billett, 2021). Uuden oppiminen edellyttää pitkäjänteistä tukea, jotta kokemus osaamisesta ja uusien käytänteiden hyödyntämisestä ehtii syntyä, eikä koulutusteknologioiden hyödyntäminen jää puolitiehen.

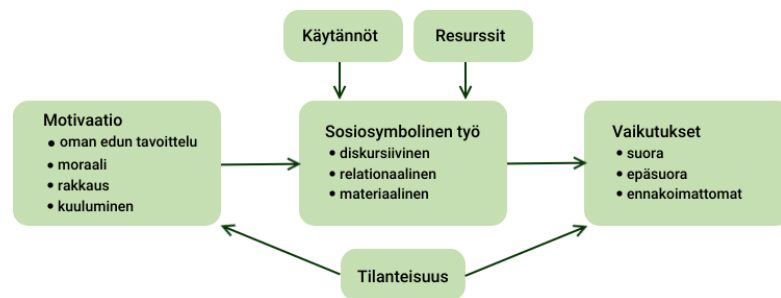
Erilaiset kansalliset digihankkeet ovat olleet merkittäviä digimuutoksen aikaansaamisessa. Hanketoimijat työstävät tiekarttoja, työvälineitä, toimintamalleja ja -prosesseja vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tällaisia opettajien yhteiskehittämisen ja arvioinnin vuorovaikutustilanteita on tutkittu viime aikoina esimerkiksi kolmannen sukupolven kulttuuri-historiallisen toiminnan teorian avulla (Buchanan ym., 2022), tunteiden maantieteitä tutkimalla (Weddle ym., 2019) ja tarkastelemalla ammatillisen opettajan digitalisaatio-osaamisen kaksoishaastetta Mishran ja Koehlerin TPACK-mallin avulla (Ryymin, 2021). Samoin on jo tutkittu sosiomateriaalista näkökulmaa hyödyntäen, miten ammatilliset opettajat suhtautuvat opetukseen digitalisoituneessa yhteiskunnassa, johon sisältyy sekä työelämän että koulutuksen digitalisaatio (Carlsson & Willermark, 2023). Mielenkiintoisen lisän digitalisaatiokehittämisen ymmärtämiseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tarjoaa sosiosymbolisen työn kehikko (Lawrence & Phillips, 2019), jota suomalaisessa ammatillisen koulutuksen kontekstissa ei vielä ole hyödynnetty. Sosiosymbolisen työn näkökulma keskittyy toimijoihin ja käytänteisiin, jotka muovaavat ja muuntavat organisaation rakenteita ja prosesseja samalla kun ne myös vakiinnuttavat niitä (esim. Lawrence & Phillips, 2019).

Työyhteisössä erilaiset toimijat pyrkivät kehittämään, muokkaamaan, muuttamaan sekä luomaan uusia organisaation rakenteita ja prosesseja (Lawrence ym., 2011). Ammatillisten opettajien tulisi olla mukana tässä kehittämis- ja muutostyössä aktiivisina toimijoina alusta lähtien. Näin he voivat tavoitteellisesti muokata vallitsevia ja uusia käytänteitä ja oletuksia siitä, miten oppilaitoksessa pitäisi toimia (esim. Billett, 2012; Billett ym., 2021). Kehittämis- ja muokkaustyössä kehkeytyy sosiosymbolisia objekteja, joissa yhdistyy diskursiivisia, relationaalisia ja materiaalisia ulottuvuuksia. Jokainen näistä ulottuvuuksista on läsnä sosiosymbolisessa työssä, vaikka niiden merkitys voi vaihdella työn luonteen ja tuotettavien objektien mukaan. Diskursiivinen ulottuvuus perustuu teksteille, puheelle ja erilaisille diskursseille. Diskursseilla on maailmaa rakentava ja muuttava rooli (esim. Hardy ym., 2000). Ne ovat jaettuja ja sosiaalisia. Ne kehkeytyvät vuorovaikutuksesta sosiaalisten ryhmien välillä, ja niihin vaikuttavat monitahoiset yhteiskunnalliset rakenteet, historiallinen ja sosiaalinen konteksti. Relationaalinen ulottuvuus taas korostaa sitä, kuinka objektien muuttaminen vaatii suhteiden ja verkostojen jatkuvaa rakentamista, ylläpitoa ja neuvottelua. Diskursiivisessa ja relationaalisessa ulottuvuudessa materiaallinen ulottuvuus on läsnä, sillä syntyviin suhteisiin vaikuttavat keskusteluiden materiaaliset ympäristöt (Lawrence & Phillips, 2019).

Sosiosymbolisia objekteja ovat esimerkiksi digitalisaatiostrategiat, digikehittäjäidentiteetit, vaadittu digiosaaminen, erilaiset tunteet ja oletukset ja tavat luokitella asioita (ks. kuvio 1). Rallens ym. (2023) tarkentavat, kuinka

toimijat, kuten digikehittäjät, tekevät työtä joko säilyttääkseen objektin ennallaan tai saadakseen aikaan sille uuden olemuksen. Tällöin objekti sisältää erilaisia osatekijöitä ja tarjoaa muuttuneita merkityksiä ja käyttötarkoituksia yhteisön sisällä. Tässä mielessä sosiosymboliset objektit ovat sekä työn että ajattelun kohteita, joihin toimijat liittävät itseään motivoivia merkityksiä.

Opettajien ammatilliset identiteetit tai opetustehtävien luonne ovat usein itsestään selvinä pidettyjä, jolloin niiden muokkaaminen ja jopa muuttaminen vaatii refleksiivisyyttä ja sosiaalisen toimintajärjestelmän ymmärrystä. Kun opettajayhteisön tavoitteena on muuttaa sosiaalista maailmaa, esimerkiksi digitalisoituvaa työtä, nämä tavoitteelliset ja tietoiset muuttamisponnistelut ovat sosiosymbolista työtä (ks. Lawrence & Phillips, 2019).



Kuvio 1. Sosiosymbolisen työn integroitu malli (Lawrence & Phillips, 2019, s. 38)

Opettajien ammatilliset identiteetit, ammatilliset roolit ja osaaminen ovat sidoksissa työkäytänteisiin, työvälineisiin ja työn tekemiseen yhdessä toisten kanssa. Tällainen omaa ammatillista identiteettiä muokkaava sosiosymbolinen työ sisältää tunnetyön. Tunnettyö on sosiaalista siinä mielessä, että se syntyy ja muodostuu sosiaalisten suhteissa sekä symboleista ja että se rakentuu kielen ja muiden symbolisten ilmaisumuotojen avulla (Phillips & Lawrence, 2012). Tunnettyö on osa sosiaalista vuorovaikutusta ja se vaikuttaa siihen, miten suhtaudumme itseemme ja toisiin (Burkitt, 2012). Hochschildin (1983) mukaan tunteiden ilmaisu ja hallinta ovat sosiaalisia prosesseja, joissa ihmisten tuntemukset ja niiden ilmaisut määräytyvät yhteiskunnallisten normien, sosiaalisten kategorioiden ja asemien, sekä kulttuuristen tekijöiden perusteella. Tunnettyön tekeminen puolestaan ilmenee *"pyrkimyksenä muuttaa tunteen tai tuntemuksen astetta tai laatua"* ja se tuottaa sopivaa mielentilaa niin itselle kuin muillekin. Hochschildin tutkimustyö keskittyi pitkälti siihen, kuinka yksilöt hallitsevat tunteitaan työpaikalla, mutta tunteiden hallintaa ja tunnettyötä tehdään myös kollektiivisesti (ks. lisää Goodwin & Pfaff, 2001).

Määrittelemme tunnettyön tietoiseksi työksi, jota tehdään yksilöllisten tai kollektiivisten tunteiden hallitsemiseksi (ks. lisää Bootsman ym., 2023). Esimerkiksi opettajat ovat tottuneita tunnettyön tekijöitä (esim. Sutton ym., 2009; Hargreaves, 2001). Opetustyö edellyttää vahvaa oman tunne-elämän hallintaa, jotta opettaja voi tukea ja huolehtia monesta sidosryhmästä useinkin vuoden ajan (Brackett ym., 2010; Newberry, 2010). Sosiaaliset tilanteet määrittävät myös sitä, millä perusteilla, mistä syistä, millä ilmaisutavoilla ja kenelle tunteita ja tuntemuksia esitetään. Käytännössä opettaja tukahduttaa tai muokkaa tunteitaan vastaamaan tiettyjä emotionaalisia käsikirjoituksia, jotta opiskelijat esimerkiksi saavuttaisivat osaamistavoitteensa (Isenbarger & Zembylas, 2006). Lawrence ja Phillips (2019) korostavat, kuinka tunnettyötä tehtäessä on tiedettävä, millaisia resursseja osallistujilla on tarjolla ja millaisia tunnesäätöjä

tunnistetaan tilanteessa olevan. Tunteita säädellään siten oppimalla, mitkä tunteet ovat sopivia erityisissä sosiaalisissa tilanteissa ja mitkä tunteet nähdään sopimattomina.

Pääkaupunginseudun ammatillinen oppilaitos ja työskentely kansallisissa digiosaamisen kehittämishankkeissa

Keskitymme tutkimuksessa yhden pääkaupunkiseudun ammatillisen oppilaitoksen digikehittämistyön tarkasteluun. Kutsumme tätä oppilaitosta Amiaksi. Amia on monialainen, ja sillä on kampuksia eri puolella pääkaupunkiseutua. Se on kehittänyt koulutustoimintaansa monissa kehittämishankkeissa. Viime aikoina digitalisaatioon liittyvät hankkeet ovat olleet merkittäviä, sillä digitalisaatio on ollut yksi strategisen kehittämisen keihäänkärki. Amiassa haluttiin rakentaa uusia yhtenäisiä malleja ja prosesseja toisen asteen opiskelijoiden digitaalisten perustaitojen vahvistamiseksi. Päädyimme Amian hanketoimijoiden kanssa käydyissä yhteisissä keskusteluissa sovellettuun yhteiskehittämisen työskentelytapaan keväällä 2022. Haimme työskentelyämme innoitusta Keskitalon (2021) ajatuksista sekä Vuokila-Oikkosen (2021) ratkaisuja tuottavasta yhteiskehittämisestä. Yksi meistä tutkijoista toimi Amian digihankkeen yhteiskehittelytyöpajojen sparraajana ja fasilitoijana.



Kuvio 2. Yhteiskehittämisprosessi Amiassa 2022–2023

Yllä oleva kuvio 2 havainnollistaa yhteiskehittelyprosessia vuonna 2022. Prosessissa vuorottelivat sparraustyöpajat, joissa muotoiltiin tulevia yhteiskehittelytyöpajoja ja niiden toteutukset arviointineen. Tämän lisäksi olimme jo prosessin alkuvaiheessa sopineet Amian tutkimuslupaprosessin mukaisesti tutkimuksellisista interventioista tulkintafoorumien ja mahdollisten haastatteluiden muodossa.

Tutkimukselliset menetelmät ja aineisto

Tutkimuksellinen interventio toteutui kolmena Amian digitalisaatiokehittämiseen kytkeytyvänä tulkintafoorumina. Mäki ja Saranpää (2010) kuvaavat tulkintafoorumia organisatorisen ajan ja tilan jäsenyyksensä, joka tarjoaa työyhteisölle ohjatun ja tavoitteellisen vuorovaikutuksen, keskustelun ja reflektoinnin ajan ja paikan. Tulkintafoorumissa pyritään ymmärrystä tavoittelevaan *tulkintaan* kehittämisen kohteesta. Keskustelu etenee hermeneuttisen kehän tavoin, jolloin sen teemat vuoroin laajenivat ja vuoroin punoutuivat yhteen. Hermeneuttisen periaatteen mukaisesti tällainen prosessi synnyttää yhteisen ymmärryksen kasvua (Hankamäki, 2003).

Tulkintafoorumi ei ole alun perin tutkimustarkoitukseen kehitetty, vaan ensisijaisesti työyhteisön kehittämiseen tarkoitettu menetelmä (ks. esim. Nikander ym., 2019). Menetelmää valitessamme olimme tietoisia siitä, että tulkinnallisuus luo haasteita tutkimuksen analyysin kuvaamiselle ja tulosten luotettavuuden osoittamiselle. Hermeneutiikkaan pohjautuvan tutkimuksen luotettavuus perustuu tutkijoiden ja tutkittavien kokemusten tai tutkimusaineiston välisen dialogin laatuun sekä tulosten uskottavuuteen (Alasuutari, 2019). Luotettavuutta lisätäksemme pidimme yllä kolmen tutkijan jatkuvaa vuoropuhelua, ajatusten vaihtoa ja tutkijoiden yksilöllisten tulkintojen yhteistä koettelemista. Tällä tavoin vähensimme yksittäisen tutkija taipumusta suhteuttaa aineistoon omat merkitysehdotuksensa. (ks. Anttila, 2000). Tiedostimme myös aineiston rajoitteet ja pyrimme välttämään ylitulkintoja, sillä tulkintafoorumissa keskustelijat ammentavat argumentaation aineksia laajoista kulttuurisista resursseista ja merkitysperspektiiveistä, joita kaikkia aineiston sisällön analyysissä ei voida tunnistaa ja osoittaa. Tulkintafoorutilanteessa meille näyttäytyy vain se, mitä kussakin tilanteessa yhteisöllisesti tuotetaan (Stevanovic & Weiste, 2018).

Tulkintafoorumia voi verrata Delfoi-menetelmään, jossa kerätään, laajennetaan ja syvennetään ohjatun vuorovaikutusprosessin avulla asiantuntijoista kootun ryhmän tietoa ja ymmärrystä tutkitusta ilmiöstä (Linturi & Kuusi, 2022). Molemmissa menetelmissä asiantuntijoiden työskentelyssä on yhteiskehittely ja yhteisöllisen oppimisen piirteitä ja tutkijoiden rooli on perinteistä tutkimusotetta aktiivisempi. Tulkintafoorumissa, toisin kuin Delfoi-menetelmässä, pitää olla mahdollista, että fasilitoija voi yhdistää tietyn näkökulman sen esittäneeseen henkilöön ja palauttaa näin täsmällisesti tema seuraavan tulkintafoorumin keskusteluun uudelleen tulkintaa ja syventämistä varten.

Tulkintafoorumeihin osallistui ryhmä (vaihtelevasti 4-9 henkilöä) Amian digikehittämisen hanketoimijoita tavoitteena työstää, mallintaa ja reflektoida digikartoituksen ja -taitopolun toteutumisen paikkoja ja tapoja. Tulkintafoorumi kehittämisen tapana oli uusi jokaiselle osallistujalle. Uutena vuorovaikutustilana se ei siten tarjonnut tuttuja positioita olemiselle ja vuorovaikutukselle kuten kokous- tai työpajakäytännöt. Osallistujat kutsuttiin tulkintafoorumeihin hanketoimijoille osoitetuilla sähköposteilla. Osallistujat asettautuivat yhteisen pöydän äärelle hybridinä toteutettavaan tulkintafoorumiin, sillä muutama henkilö osallistui Teamsin kautta. Toimimme tulkintafoorumeiden fasilitaattoreina ja vastasimme kolmen kerran prosessin kokonaisuuden organisoinnista (ks. kuvio 2). Kerroimme aina tulkintafoorumin alussa, mitkä ovat kunkin kerran tavoitteet ja työtavat sekä mistä aikaisemmilla kerroilla oli keskusteltu. Ensimmäisen tulkintafoorumin aiheet johdettiin toteutuneiden yhteiskehittelytyöpajojen työskentelystä.

Tulkintafoorumeiden jälkeen toteutimme viisi teemahaastattelua. Teemahaastattelurunko pohjautui sosiosymbolisen työn kehikkoon ja tulkintafoorumeista hankittuun tietoon. Haastatteluissa keskityttiin erityisesti hanketyöntekijöiden omiin kokemuksiin: mikä heitä on motivoinut osallistumaan kehittämistyöhön, miten he ovat kokeneet oman roolinsa kehittämishankkeessa, missä asiassa tuntevat onnistuneensa ja miten haluaisivat edetä jatkossa. Kutsut yksilölliseen teemahaastatteluun lähetettiin sähköpostilla kaikille tulkintafoorumiin osallistuneille, joista viisi tarjoutui haastateltaviksi. Kolme teemahaastattelua toteutettiin lähi- ja kaksi etätapaamisina.

Tällä menetelmätriangulaatiolla eli kahdella erilaisella aineiston hankkimisen menetelmällä pyrimme lisäämään tutkimuksen luotettavuutta (Seppänen-Järvelä ym., 2019). Tulkintafoorumeihin ja haastatteluihin osallistuminen oli vapaaehtoista. Tulkintafoorumit ja haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Tutkimuksen luotettavuuden vahvistettavuuden näkökulmasta olemme pyrkinneet kirjoittamaan tutkimusprosessin siten, että tekemämme päätökset tulevat esille ja ovat perusteltuja.

Analyysin vaiheet

Aloitimme aineiston työstämisen aineistolähtöisen sisällön analyysin periaatteita noudattaen (vrt. Alasuutari, 2019). Hermeneutiikan periaatteen mukaisesti rakensimme analysoivan vuorovaikutussuhteen tulkittavaan aineistoon ja pyrimme ymmärtämään keskustelua ja siinä syntyneitä merkityksiä (Hankamäki, 2003). Kokosimme tutkimusaineiston tiedostot yhteiselle suojatulle verkkoasemalle. Kävimme yhteistä analyysikeskustelua sekä lähi- että verkkotapaamisissa. Jaoimme kaikki aineistosta tekemämme analyysipaperit yhteisellä digitaalisella työskentelyalustalla ja luimme niitä ristiin. Teimme tahoillamme heti ensimmäisen ja toisen tulkintafoorumin jälkeen transkriptien lähilukua ja tunnistimme aineistolähtöisesti esiin nousevia teemoja. Todensimme teemat kokoamalla tiedostoon teemoihin kiinnittyviä suoria sitaatteja aineistosta. Tämän jälkeen kokoonnuimme yhteen ja vertasimme tunnistamiamme teemoja, jonka jälkeen teimme yhteisen tulkinnan siitä, mitkä teemat tulevat keskustelussa vahvimmin esiin. Seuraavaksi työstimme nämä teemat seuraavien tulkintafoorumeiden avajiksi. Kolmannen tulkintafoorumin jälkeen toteutimme teemahaastattelut.

Kun kaikkien kolmen tulkintafoorumin keskusteluaineisto ja teemahaastatteluaineisto oli käytettävissä, ryhdyimme analysoimaan aineistoa teoriaa hyödyntäen. Teimme analyysia edelleen vuoroin itsenäisesti vuoroin yhdessä analyysipapereita jakaen ja ristiin lukien. Analyysin teoreettisena kehikkona käytimme sosiosymbolisen työn diskursiivisia, relationaalisia ja materiaalisia ulottuvuuksia (ks. Lawrence & Phillips, 2019). Ensimmäisessä vaiheessa jokainen tutkija teki oman metakoontitaulukon sosiosymbolisen työn ulottuvuuksien jaottelun mukaisesti. Seuraavassa vaiheessa vertasimme koonteja, tunnistimme, miten digitalisaatiosta puhutaan ja ryhdyimme tulkitsemaan tunnetyön ilmenemistä aineistossa. Analyysi pitää sisällään monta eri tulkintavaihetta, joissa teimme yksilöinä ja tutkijatiiminä tuloksiin vaikuttavia johtopäätöksiä ja valintoja. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että olemme tutkijoina tiedostaneet oman vaikutuksemme tutkimusprosessiin ja tulkinnalliseen analyysiin. Analyysiosiossa esittelemme ensin sosiosymbolisen työn diskursiiviseen ulottuvuuteen liittyvät teemat, jotka tulkintafoorumeihin osallistuneet toivat esiin digitalisaatiosta. Tämän jälkeen analysoimme aineistoa

tunnetyn näkökulmasta erilaisissa suhteissa itsen, toisen ja työympäristön välillä.

Digitalisaatio - välttämätöntä kaikilla tasoilla ja kaikkialle tunkevaa

Tulkintafoorumikeskusteluissa ja haastatteluissa jokaisella osallistujalla oli mahdollisuus tuoda esiin haluamaansa näkökulmaa digitaalisaatiosta. Digitalisaatio nähtiin mm. välttämättömänä muutoksena, ajan säästönä, automaattisena lisäarvona, tuottavuuden kasvuna ja työn joustavuuden lisääjänä, työkaluvalintoina, opiskelijoiden ihmisoikeutena sekä kansalaistaitojen kasvattajana. Asian tärkeys ja merkityksellisyys välittyi näin monien eri painotusten kautta. Nämä vuorovaikutuksessa syntyneet oppilaitoksen digitalisoituvaa maailmaa rakentavat ja muuttavat näkökulmat edustavat sosiosymbolisen työn diskursiivista ulottuvuutta. (ks. esim. Hardy ym., 2000). Esimerkiksi johdon positiosta digitalisaationäkymää kuvataan vahvoin vertauksin.

"...niin tuli kyl vahvasti siihen, että nyt meillä on viimeinen hetki ennen ku ne mannerlaatat tiputtaa meiät kartalta ni lähtee tällaseen [digitalisaatioon] mukaan, ja siksi olen kyllä vahvasti itekin täällä"(TF1)

Puheenvuoron voidaan tulkita kuuluvan teknologisen determinismin diskurssiin, jossa digitalisaatio nähdään itsenäisenä ulkoa tulevana teknologisena muutoksen voimana, johon on vain sopeuduttava (esim. Dafoe, 2015). Puheenvuoro rakentaa hätätilanteen omaista tunnetta osallistujille siitä, että kyseessä on viimeinen hetki ennen mahdollista luonnonkatastrofia. Toisaalta puheenvuoron voi katsoa viestivän siitä, että vaikutusmahdollisuuksiakin on olemassa.

Edellä oleva puheenvuoro vahvistaa muutoksen välttämättömyyttä, jossa digitalisaatiosta tulee yhteinen asia, ei pelkästään organisaatiojohdon strategiapuhetta. Me kaikki rakentaa ryhmän ja ryhmään kuulumisen; yhteisyys rakennetaan yhteisen mielipiteen tai toiminnan kautta. (Pälli, 2003.) Digitalisaatio ei silloin ole puhtaasti teknologinen vaan ennen kaikkea sosiotekninen muutos, jonka yhteydessä on tärkeää tukea ihmisten vaikutusmahdollisuuksia ja toimijuutta.

"Se on hirveen tärkeä asia, jotta tulee se tunne tästä, että tää on yhteinen asia ja tää kuuluu meille kaikille, ja että tää ei oo mikään erillinen, digitalisaatio ei ole mikään erillinen laatikko jossakin strategiassa, vaan se koskee täysin sitä ihan koko toimintaa ja laidasta laitaan se liittyy kaikkeen. Ja siksi tää on tosi tärkeä työtä, mitä me kaikki täs tehdään." (TF1)

Edellä olevat puheenvuorot paljastavat digitalisaatioon yhdistettyjä ihanteita ja mahdollisuuksia. Digitalisoinnin hyödyntäminen vapauttaisi aikaa keskustelulle, oppimiselle, yhteisille ongelmien ratkaisuille ja inhimilliselle kohtaamiselle. Puhujat toivovat pääsevänsä eroon aikaa vievistä rutiinitehtävistä, jotka olisivat hoidettavissa digitaalisiin ratkaisuihin.

"...et oikeet prosessit on digitalisoitu ja automatisoitu, ni sillen sen opettajan aika lisääntyy. Ja aikahan on kaikkein kallisarvoisin tuote, mikä meillä tässä on. Ja siihen vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen ja ohjaamiseen."(TF1)

"Ihmisen kantsii tehdä ihmisen työ. Aina kun mä merkkään poissaoloja Wilmaan, ni mun sielu kuolee vähän."(TF1)

Toisenlaisesta näkökulmasta katsottuna digitaalisten laitteiden ja oppimateriaalien arkipäiväistyminen ja integroiminen koulun päivittäisiin pedagogisiin käytäntöihin nähdään itseisarvona tai digitaalisuuden katsotaan automaattisesti tehostavan oppimistuloksia ja siten tuottavan lisäarvoa oppimiselle.

"Se on ehkä ollu vaan näppärä työkalu [Moodle] niin se oppiminen on tavallaan se ydin tai se tärkein ja sitte digitaalisuus on enemmän semmonen työkalu sitä varten."(H3)

"Mutta mietin tätä niinku digikokonaisuutta, ni ehkä tavallaan mun mielestä täs kehittämisesä se idea on tämmönen tuottavuuden kasvu, tavallaan että vähemmällä pitäis saada enemmän. On se sitten jotain taloudellista hyötyä tai hyvinvointia tai jotain. " (TF1)

Digitalisaatioloikan kaltaisia koulutuspoliittisia ratkaisuja on jo pitkään tarkasteltu taloudellisesta näkökulmasta. Vaatimukset toiminnan tehostamiseen ja tuottavuuden lisäämiseen ovat entistä vahvempia (esim. Rutkowski ym., 2012). Tulkintaforumikeskusteluissakin vedottiin tuottavuuteen ja taloudelliseen hyötyyn, kun digitalisaatiomuutoksen tärkeyttä perusteltiin.

Digitalisaatio liittyy vahvasti myös henkilöstön digiosaamiseen. Opettajien digiosaamisesta ja motivaatiosta ottaa käyttöön digitaalisia välineitä käytettiin paljon puheenvuoroja. Koronapandemia oli käännekohta, joka viimeistään pakotti opetushenkilöstön digitaalisiin oppimisympäristöihin opettamaan ja ohjaamaan. Näistä kokemuksista puhuttaessa tuli esille, että toiset saattavat nyt pandemian jälkeen luovuttaa helposti digitalisaatiokehityksen äärellä.

Digitalisoitumisen onnistumiseen tuntui keskeisesti vaikuttavan opettajien yksilölliset digivalmiudet ja tarjolla oleva tuki. Osalle opettajista paluu vanhoihin hyvin hallittuihin työskentelytapoihin tuntui houkuttevalta, kun lähiopetus koronaepidemian jälkeen oli jälleen mahdollista.

"Pitäis päästä pois ainakin siitä, et joku sana digitalisaatio tai digitaaliset välineet tai menetelmät, niin nehän aiheuttaa joillekin heti sen "En osaa, en pysty, en tuu käyttämään." (TF2)

"Motivaatio on mun mielestä vähän vaarallinen sana käyttää, koska siinä yleensä voi olla taustalla myös, että on sitä osaamattomuutta ja pelkoa, niin ... ei tuu joku ylivoias ihminen sitten vierasta kieltä puhuen neuvomaan jotain asioita, vaan se tulee siitä työtarpeesta." (TF2)

"...kuinka helppo sieltä on taas hypätä poisikin. Koska nyt ku on palattu taas vähän lähiopetukseen, siellä osa opettajistahan lyö jo hanskat maahan, en mä enää tarvii digi-sitä, digi-tätä, ku mä pärjään taas tällä vanhalla tavalla"(TF1)

Opiskelijaryhmien eritasoinen digiosaaminen puhututtaa ja keskustelua käydään konkreettisten digiosaamisten kartoitusten ja digiosaamispolkujen tuottamisesta. Nähdään, että koulutuksen järjestäjien on tunnistettava opiskeluiden alussa kaikkien opiskelijoiden digitaaliset valmiudet, jotta opiskelijoiden pysyminen opetuksessa mukana pystyttäisiin turvaamaan entistä paremmin.

"...näät uudet opiskelijat, jotka on 15-vuotiaita, niin voisoin sanoa, et sieltä on nyt jo eriytynyt puolet ja puolet. Toiset menee vauhdikkaammin niin täällä digitalisaation

puolella kun toiset menee hitaammin. Elikkä sen huomaa hyvin nopeasti, että toiset ei oo käyttäny ollenkaan ja toiset on... Ei voi kaikille yhteisesti antaa samaa opetusta.”(TF1)

Opettajien digitaalisen osaamisen välttämättömyyttä perustellaan ihmisoikeus- ja tasa-arvoperiaatteisiin vedoten. Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja demokratiaa alleviivaavat äänenpainot tuntuvat olevan arkipäivää koulutuksen digitalisaatiota puoltavissa puheenvuoroissa (Mertala, 2019), joissa se nähdään muun muassa yksilön etua lisäävänä tekijänä. Digitalisaation katsotaan kartuttavan nykyisessä teknologisoituneessa yhteiskunnassa tarvittavia kansalaistaitoja, joita kartuttamalla ja hyödyntämällä yksilön on mahdollista sopeutua alati muuttuviin yhteiskunnasta nouseviin osaamisvaatimuksiin.

”Miten meidän opiskelijat, kenelle me mielestäni tätä teemme, me rakennetaan heille tällasta digimaailmaa, digimahdollisuuksia, et miten he on täs mukana.”TF1

Ammatillisen opettajan digiosaamisen lisäämiseen haetaan ratkaisua työpaikkojen digitaalisten materiaalien ja ohjelmien hyödyntämisestä. Näin pystyttäisiin palvelemaan myös opiskelijoiden digiosaamisen kehittymistä ja työelämän digitaaliset laitteet, ohjelmat ja muut käytänteet toisivat ajantasaisuutta ja laadukkuutta opetukseen.

“...yrityksillä on laadukkaampi koulutusmateriaali ku meillä oppilaitoksilla, me ollaan jääty jälkeen oppimateriaaleissa, mä liittoutusin työelämän kanssa ja pyytäsin rajapintaa sinne järjestelmään.”(TF1)

Työpaikkojen ja oppilaitoksen välisessä yhteistyössä nähdään paljon potentiaalia. Puhuja esittää konkreettisen vision yhteisestä digitaalisesta materiaalipankista, joka lisäisi opetukseen joustavuutta ja laatua.

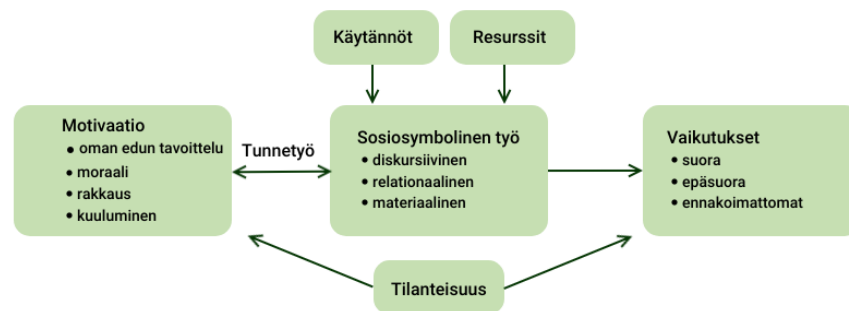
“Otetaan, vaikka logistiikka pilottialaksi ... tehdään sinne valtakunnallinen materiaalipankki. Me voidaan tehdä alusta. Se perustuu tosin Microsoftin tekniikkaan. Tämmönen avoin alusta, missä sekä opettaja että opiskelija hyötyy siitä, että siellä on valmis opetusmateriaali, eli ne voi milloin tahansa drag and dropata kalenteriin, että mitä aiheita niillä on, vaikka tavaran vastaanotto, niin ne voi suoraan viedä sen kalentereihin. Tämä hanke takaa, että se materiaali on aina laadukasta.”(H2)

Aineistossa digitalisaatiosta puhuttiin vääjäämättömänä muutoksena, johon on sopeuduttava, joka voi olla pelottava, mutta joka tarjoaa myös uusia mahdollisuuksia. Sen sijaan, että digitalisaatio sitoisi opettajat digilaitteisiin, nähtiin, että digitalisaatio voi vapauttaa opettajat kohtaamisiin ja vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa. Digitalisaatio tarjoaa uudenlaisia oppimisen mahdollisuuksia, muun muassa yhdistämällä työpaikkojen ja oppilaitosten digitaalisia materiaaleja ja ohjelmia. Digitalisaatiota tarkasteltaessa ei voida vetää tiukkaa rajaa sille, milloin on kysymys opiskelijan ammatillisesta kehittymisestä ja milloin ihmisenä ja kansalaisena kehittymisestä.

Tunnettyötä tekemässä minän, toisten ja työympäristön välillä

Digitalisoituvaa opetus- ja ohjaustyömuutos on ennen kaikkea myös emotionaalinen prosessi (esim. Weddle ym., 2019), jonka aikana opettajien on käsiteltävä syntyviä jännitteitä, ennakoimattomuutta ja erilaisia kamppailuitakin. Tulkintafoorumeissa ja haastatteluissa puhutaan paljon erilaisista tunteista, kuten peloista, epävarmuuksista, toiveista ja innostuksesta. Tunnistamme tällaisen puheen erityisesti tunnettyöksi. Tunteisiin ja tuntemuksiin liittyvän sosiosymbolisen työn tekemistä motivoi esimerkiksi

halu liittyä ryhmään tai eriytyä ryhmästä, halu ja tarve puolustaa uhattuna olevia identiteettejä ja pyrkimys identiteettien sosiaaliseen kontrolliin. Sosiosymbolisen työn relationaalinen ulottuvuus korostaakin sitä, kuinka objektien muuttaminen vaatii suhteiden ja verkostojen jatkuvaa rakentamista, ylläpitoa ja neuvottelua (ks. Lawrence & Phillips, 2019). Jotta pystymme paremmin ymmärtämään tunnetyön merkitystä, paikannamme sen osaksi sosiosymbolisen työn integroitua mallia (vrt. Benozzo & Colley, 2012). Mallissa (ks. kuvio 1) motivaatio on merkittävä tekijä, joka vaikuttaa suoraan kehittämistyön tekemiseen. Aineiston analyysin pohjalta huomaamme, että motivaation ja sosiosymbolisen työn kytkentäkohdassa esitetty yksisuuntainen vaikutus motivaatiosta pitää sisällään myös tunnetyön ulottuvuuden, joka toimii kaksisuuntaisena välittäjänä motivaation ja sosiosymbolisen työn välillä.



Kuvio 3. Tunnettyö kaksisuuntaisena välittäjänä osana sosiosymbolisen työn integroitua mallia

Tunnettyö osana sosiosymbolisen työn relationaalista ulottuvuutta ilmenee aineistossa siinä, miten puhujat luovat suhdetta omaan ja toisen toimintaan sekä työympäristön tarjoamiin digiväliseisiin (sosiosymbolisen työn materiaaliseen ulottuvuuteen). Puhuja innostuu, kun hän kertoo itselle merkityksellisistä asioista, kuten digitaalisesta oppimisalustasta tai yhteiskehittämisestä.

"Kyseenalaistetaan nykyinen toimintatapa positiivisesti, ja rakennetaan ihan from the scratch työryhmän kanssa semmoinen oppimisalusta, mikä me nähdään, että nykypäivänä pitäis olla, niin wow." (H2)

"Must se on suurin onnistuminen. Ja se, että miten se porukka toimii yhteen. Ja kaikki toimii siel digitaalisessa maailmassa." (H4)

Kun puhuja on ollut mukana tuottamassa näitä uusia ja konkreettisia asioita, hänelle on muodostunut niihin henkilökohtainen suhde sekä tunneside, joka motivoi digitoimijuutta. Puhe ilmentää tunnetyön prosessia, joka tuottaa työyhteisössä yleisesti hyväksyttyä positiivista innostusta.

Digitalisaation haastama opetustyö heijastuu väistämättä myös siihen, miten opettaja hahmottaa itsensä ammattilaisena. Toisin sanoen sosiosymbolista työtä tehdään suhteessa muihin, eli suhteessa niihin ihmisryhmiin, joihin kuulumme ja jotka vaikuttavat identiteettimme muodostumiseen.

"Mut me ei olla puhuttu sitä, et millä me saadaan ne opettajat motivoitua tekemään, käyttämään niitä, tai löytämään sen, että mikä on se oikea väline tämän opettamiseen." (TF1)

Puhe ilmentää halua liittyä kehittäjien ryhmään, *meihin* ja toisaalta se tekee eroa *niihin*, eli opettajiin, jota eivät ole motivoituneet digitalisaatiokehityksestä. Digitalisaatiosta puhutaankin suhteessa kollegan osaamiseen ja toimintaan, eli siihen, miten kollegan toiminta nähdään suhteessa työprosesseihin. Tästä syntyy sosiaalista kontrollia heijasteleva puhe siitä, miten voitaisiin ohjata opettajan suhdetta digitalisaatioon ja jopa vaatia opettajalta tietynlaista toimintaa. Puhuja toivoo jonkinlaista kontrollia digitalisaation käyttöönottoon.

"...tärkeätä, että saadaan tää homma hyvälle tolalle niin, että ne ikään ku automatisoituu kaikille opettajille myös ja ohjaajille nää kaikki digitaatioasiat niin, ettei sitten enää tuu kaivettuu niitä iänikusia monisteita ja muita." (TF1)

Opettajien digiosaamisen kehittämiseen ehdotetaan teknistä arvioinnin ja mittaamisen ratkaisua. Opettajien reagointi heidän oman osaamisensa kategorisointiin herätti kuitenkin tunteikasta puhetta.

"...onhan meillä tämmönen mittarointi ja arviointijärjestelmät hirveen voimakasta. Et asetetaan ihmiset kategorisesti johonkin pykälään, että no sinä olet nyt ykkösen arvonen ja sinä olet vitosen arvoinen, ja sitten hän saa siitä gloriaa ja kunniaa." (TF1)

"...meidän opettajajäsenet olivat sitä mieltä, että osaamista ei voi arvottaa, et millä tasolla sä olet... Ei voi, ei saa laittaa. Joku ottaa niin, menee sieluun asti, jos on tasolla yks ja toinen on tasolla kolme. Kun vois olla, ai vitsi sä ootkin hyvä tossa niin voiks sä vähän jeesaa. Mut ei, ei. Pitää nyt, me keksitään siel kaikkia tällasia, olen ajattelija. Olen käyttäjä." (TF3)

Sosiaalinen kontrolli pitää määräämisen ja pakon sijaan parhaimmillaan sisällään keskustelun, neuvottelun ja ratkaisukeskeisyyden ilmapiirin (Lawrence & Phillips, 2019, 97). Tämä voi välillä olla kuitenkin kehittämisen näkökulmasta turhauttavaa.

"Siinä on ollu tosi paljon haasteita. Mutta sehän ei tietysti mua pelota, vaikka välil vähän turhauttaakin" (H1)

Aineistosta nousee esille myös näkökulma siitä, miten pakottamisen tai vaatimisen sijaan pitää pyrkiä vaikuttamaan digitalisaation hyötyjen kautta. Halutaan, että digitalisaatio tuottaa lisäarvoa sekä yksilö- että yhteisötasolla. Osaaminen ja innostus pitää olla kehittäjillä niin vahva, että se väistämättä tarttuu kolleegaan.

"...meidän pitää olla niin kyvykkäitä, et me voidaan tuottaa niille työkalu, jonka ne näkee heti välittömästi lisäarvoa, sitä ei tarvii juurikaan ees perustella, minkä ne automaattisesti jalkauttaa arkeen..." (TF1)

"Tosi paljon on tässäkin hankkeessa oon kyllä oppinu ja se on se yks tosi keskeinen asia minkä takia mä tykkään hanketyötä tehdä" (H5)

Kyvykkyyttä korostaessaan puhuja määrittelee omaa suhdettaan digiosaamiseen. Hän määrittelee, minkälainen on ammatissaan ja työyhteisössään ja miten digikehittäminen hänessä pitää ilmetä. Puhuja luo näin arvoa omalle kehittämistyölleen. Samalla hän tekee arvonaikokulmasta eroa oman työnsä ja *niiden* eli kollegoidensa työn välille.

Keskustelu tekee näkyväksi hanketoimijoiden tekemän tunnetyön, joka tuottaa työyhteisössä hyväksyttävää positiivista asennetta digitalisaatioon.

Parhaimmillaan tunnettyö vahvistaa hanketoimijoiden motivaatiota kehittämiseen.

"Yleensäkki tykkään kehitellä asioita. Sit mä oon vaan ajautunu tähän digikehittämispuoleen." (H3)

Toisaalta motivaatio kehittämiseen ei aina pysy yllä. Ei vaikka olisi johdon lupa tehdä ja kehittää.

"Joskus ruokapöydäs kysyit, et saaks tehdä sitä, ni mitä vastasin? Siis mä vastasin, et kaikki, mikä ei oo erikseen kiellettyä, on sallittua. Eli miks ei opettajat käytä tätä?" (TF1)

Kehittämisestä innostunutkin opettaja tarvitsee luvan lisäksi tekemiselle konkreettiset välineet, ajan ja paikan.

"Mutta sit tarvii sen resurssoinnin ja rahan."(TF1)

Mutta tarvitaanko tämän lisäksi vielä muutakin?

"Mut varmaan se, että uskaltaako meidän opettajat, yksilölliset opettajat tulla ees kunnolla esittämään näitä." (TF1)

Tulkintafoorumeissa ja haastatteluissa ei suoraan puhuttu tietoisesta tunteiden tai tuntemusten muuttamisesta. Sen sijaan puhuttiin monin tavoin siitä, miten kehittäjät itse kokevat suhteen muutokseen, suhteen työyhteisön muihin toimijoihin ja työympäristön kontekstiin ja välineisiin. Sosiosymbolisen työn relationaalinen ulottuvuus kiinnittyikin aina joko itseen, toisiin tai konkreettiseen työympäristöön. Yhteisestä tavoitteesta käytettiin useita puheenvuoroja. Hanketoimijat pyrkivät näin vahvistamaan kollektiivista myönteistä tunnetta digitalisaation kehittämistä kohtaan (vrt. Goodwin & Pfaff, 2001). Tunnettyötä voidaan tunnistaa myös siinä, miten digitalisaation kehittäjät halusivat kääntää kehittämistyön haasteet ja pelot oppimisen mahdollisuuksiksi. He korostivat yhteisen digikehittämisen päämäärän tärkeyttä. Tällainen puhe heijastaa halua muuttaa digitalisaation synnyttämien tunteiden ja tuntemusten laatua (ks. Hochschild, 1979).

Tulosten yhteenvetoa ja pohdintaa

Tutkimuksemme tavoitteena oli tunnistaa, miten ammatillisen oppilaitoksen hanketoimijat puhuvat digitalisaatiosta. Pyrimme tekemään näkyväksi myös sen, minkälaista tunnettyötä on tunnistettavissa, kun digitalisaatiokehittämisestä puhutaan. Tunnettyö kaksisuuntaisena välittäjänä digitalisaatiokehitykseen liittyvän motivaation ja konkreettisen muutostyön tekemisen välillä voi toimia joko muutosta vahvistavana tai heikentävänä tekijänä. Vahvistava vaikutus voidaan synnyttää, kun tunnettyötä tehdään tietoisesti tavoiteltavan muutoksen suunnassa. Heikentävä vaikutus syntyy helposti silloin, kun tunnettyön merkitystä ei tiedosteta. Silloin erilaiset tunteet ja tuntemukset jäävät vapaasti vellomaan ja vaikuttamaan kehittämistyön prosessissa ja työyhteisön vuorovaikutuksessa. Näin ollen innostus ja motivaatio digitalisaation kehittämiseen voi helposti joko syttyä tai sammua.

Tulkintafoorumikeskusteluihin osallistuneet hanketoimijat tunnistivat digitalisaation merkityksen, sillä he kuvasivat sen vyöryvän niin oppilaitokseen kuin ympäröivään työelämään ja yhteiskuntaan. Mitenkään yllättävää ei ollut, että he kehystivät digitalisaatiota aika pitkälti vallitsevien

koulutusteknologisten diskurssien tavoin. Teknologinen determinismi, taloudelliset näkökulmat ja pelkkänä työkalun omaisena pitäminen tyypistävät digitalisaatiota epäpoliittiseksi, kulttuurittomaksi ja historiattomaksi muutokseksi (Rahm & Fejes, 2017). Nämä ylläpidetyt diskurssit kannattelevat digimuutosta väijäämättömänä muutoksena oppilaitoksessa.

Digitalisaatioon liittyvää tunnettyötä tehtiin korostamalla muutoksen hätätilanomaisuutta, tärkeyttä ja väistämättömyyttä. Organisaatiota työntävät kohti digitalisaatiota ammattialojen työtehtävien muutokset, opiskelijoiden ihmisoikeudet ja monimuotoisten oppimismahdollisuuksien avautuminen jopa digitalisoituvista työpaikoista. Opettajat kutsutaan asettautumaan näiden äärelle oppimaan uusia työkaluja ja mahdollisesti uudistamaan työkäytänteitään. Uusien digityökalujen kanssa työskentely voi jäädä kuitenkin varsin mekaaniseksi, jos tavanomaisiin työkäytänteisiin paluu on mahdollista. Hanketoimijoista optimistisimmat näkivät digitalisoituvien työkäytänteiden tarjoavan lisää aikaa inhimilliselle vuorovaikutukselle. Toimintaympäristö ja siinä käytössä olevat työvälineet vaikuttavat oleellisesti siihen, miten ja mitä digitaalisia taitoja juuri tässä työympäristössä työskentelevät voivat ja haluavat kehittää.

Digitaalisten taitojen kehittäminen vastauksena digitaalisten taitojen puutteeseen oli yhteisesti todettu ja hyväksytty tavoite. Niin ikään tarve integroida digitaaliset taidot arkielämään oli yleisellä tasolla puhuttaessa paljon esillä. Miten tämä integrointi käytännössä toteutetaan, nosti esiin jo useampia erilaisia näkemyksiä. Käsitukset siitä, mitä ovat digitaaliset taidot, joita pitäisi käytännössä yhteisesti kehittää, kiinnittyivät kunkin omaan senhetkiseen tarpeeseen. Keskustelun koettiin aika ajoin rönsyilevän. Vähäisempään käsittelyyn jäi se, miten digitalisoituvat työkäytänteet muuttavat opettajien pedagogisia käytänteitä: yhteistä tavoitteen asettelua, suunnittelua, toteutusta ja oppimisen arviointia (vrt. Tynjälä, 2008; Tondeur ym., 2017). Saattaa olla, että digipedagogiset valinnat nähdään joko itsestään selvyyksinä tai ei-neuvoteltavissa olevina tällaisessa yleisessä keskustelussa (esim. Castañeda & Selwyn, 2018).

Opetus- ja ohjaustyön toimintaympäristö ja sen välineet muodostavat merkityksellisiä ja motivoivia sosiosymbolisen työn kohteita eli objekteja. Tunnistimme aineistosta monenlaisia objekteja, esimerkiksi reseptiikkasovelluksen, digipedagogisen käsikirjan, Moodle-kurssin, digitaalisten taitojen peruspolun, oma sovelluksen oppimisalustaksi tai paperittoman hakijapalvelun. Tällaiset sosiosymbolisen työn materiaaliseen ulottuvuuteen liittyvät konkreettiset objektit tuotetaan näkyväksi puheena ja symboleina. Materiaalisen ulottuvuuden merkitys kehittämiselle näkyy muun muassa siinä, millaisista objekteista kukin puhuu ja miten itselle tärkeän kehittämisen kohteen yhteys muille tärkeisiin objekteihin syntyy tai on syntymättä. Jos keskustelu irtautuu konkreettisista materiaalisista objekteista, näkymä asioiden välisten suhteiden moninaisuudesta hämärtyy ja jaettu käytännöllinen ymmärrys digikehittämisestä vähenee. Siksi kehittämisen näkökulmasta on oleellista, että sosiosymbolisen työn materiaalinen ulottuvuus on kiinteä osa diskursiivista ja relationaalista ulottuvuutta. Ammatillisessa koulutuksessa tämä yhteys toteutuu, kun kehittämistyötä tehdään aidoissa ammatillisissa toimintaympäristöissä, jossa voidaan asettua kutakin toimijaa motivoivan työkäytänteen ja toimintaympäristön äärelle.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat sitä, että jokainen hanketoimija työstää omaa suhdettaan ja motivaatiotaan kehittämistyöhön omien resurssiensa ja

käytänteidensä puitteissa. Kehittämisessä on kyse muutoksesta ja uusien asioiden työstämisestä, jolloin tunnettyötä joudutaan tekemään epävarmuuden ja osaamattomuuden äärellä. Tämä voi tuottaa stressiä ja epäonnistumisen pelkoa asiantuntijaposition tottuneelle opettajalle ja vaikeuttaa hanketoimijana työskentelyä. Keskustelu siirtyikin tarinoihin toisten mahdollisesta osaamattomuudesta oman epävarmuuden jakamisen sijaan. Lindgrenin ja muiden (2014) mukaan hanketoimijat pyrkivät sisäistämään negatiivisia tunteita ja ulkoistamaan varmuuden ja iteluottamuksen tunteita. Myös johtamisen merkitys korostuu. Pelkkä kehittämismyönteinen ilmapiiri ei tunnu riittävän, vaan kehittämistyö tarvitsee legitiimin aseman työyhteisössä. Tämän lisäksi hanketoimijat kaipasivat johdolta aitoa kiinnostusta, arvostusta ja kannustusta hankkeilleen. Tavoitteena voidaan pitää sitä, että johto mahdollistaa positiivisen tunnettyön tekemisen ja samalla vähentäen negatiivisen tunnettyön osuutta. Tämä voi toteutua lisäämällä yhteistä hankesuunnittelua, työtehtävien muotoilua, osaamisen systemaattista kehittämistä ja kollegiaalista tukea (esim. Zapf ym., 2021).

Hanketoimijat antoivat itsestään kuvan innokkaina osajina kehittämässä digiratkaisuja ja tarjoamassa niitä auliisti toisille. Tunteilla on merkittävä tehtävä sekä ihmisten yhdistämisessä että erottamisessa sekä kulttuuristen perinteiden haastamisessa. Turnerin ja Stetsin (2005) mukaan tunteita voidaan kuvata liimana, joka sitoo ihmisiä yhteen ja mahdollistaa monimutkaisten sosiokulttuuristen rakenteiden luomisen. Toisaalta ne voivat myös ajaa ihmisiä erilleen ja johtaa heidät kyseenalaistamaan ja mahdollisesti purkamaan syntyneitä käytäntöjä. Tunteiden dynaamisessa luonteessa korostuu ihmisten ainutlaatuisuus. Tässä korostuu tunnettyön merkitys sosiaalisten sidosten muodostamisessa ja muokkautumisessa. Kuten Ahmed (2014) toteaa, tunteilla on produktiivinen rooli: tunteet eivät vain "ole", vaan ne myös "tekevät" ja niitä käytetään. Tunteiden esittäminen ja tulkitseminen työikänteiden kontekstissa vaatii niiden tunnistamista "ei pelkästään yksilöllisinä, psykologisina reaktioina vaan intersubjektiivisina, kollektiivisina kokemuksina" (Goodwin & Pfaff, 2001, s.283).

Tunnettyöllä kohti vaikuttavampaa kehittämistyötä

Tutkimuksemme tulokset tarjoavat mielenkiintoisen syventävän näkökulman digitaalisuuden kehittämiseen ammatillisessa oppilaitoksessa. Digitalisaatiokehitys ei automaattisesti tuota muutosta opetustyöhön vaan kyse on päätöksistä, joita työorganisaatioissa osaamisesta ja työtehtävistä (esim. Alasoini, 2019) tehdään. Siksi on tärkeää, että digitalisaatiosta ja työn kehittämisestä puhutaan samaan aikaan. Billettin (2021) mukaan digitalisoituvien työtehtävien oppiminen tapahtuu parhaiten autenttisessa työympäristössä, jossa jokainen itse pääsee mukaan muokkaamaan omaa toimijuuttaan digitalisoituvassa työssä.

Tarkastelimme tässä tutkimuksessa muutamia hetkiä digihanketyön jatkumossa. Tätä pitkäkestoisempi osallistuminen hanketyön arkeen tuottaisi syvällisempää ymmärrystä tunnettyön ja tunteiden säätelyn moniulotteisuudesta. Toivomme, että tutkimus kuitenkin havahduttaa näkemään erityisesti tunnettyön tekemisen merkityksen kehittämistyössä ja antaa impulssin sen hyödyntämiseen hanketyön integroimisessa osaksi organisaation koko toimintaa.

Tunnettyön merkityksen näkyväksi tekeminen kaksisuuntaisena välittäjänä motivaation ja sosiosymbolisen työn välillä lisää ymmärrystä kehittämistyöstä.

Tunnetyön ja sosiosymbolisen työn käytännön merkitys ammatillisen koulutuksen kehittämisessä voi olla arvaamattoman suuri. Opettajat, opiskelijat ja työelämän yhteistyökumppanit saavat sosiosymbolisen työn mallia hyödyntävästä yhteisestä kehittämistyöstä mahdollisuuden kokonaisvaltaiseen kokemukseen, jossa tunnetyö ja motivaatio tukevat toisiaan, ovat tunnistettuina ja samalla myös tietoisien kehittämisen kohteina. Tunteiden tietoinen käsitteleminen on merkittävä voimavara ja energiaa tuottava tekijä muutosprosessissa. Erilaisten tunteiden työstämisen kautta ammatilliset opettajat voivat löytää uuden ymmärryksen ja sitoutumisen tuleviin yhteisiin kehittämisponnistuksiin. Negatiivisten tunteiden, kuten pelon ja osaamattomuuden käsittely on usein avain positiivisten tunteiden, kuten jaetun onnistumisen ja helpotuksen kokemiseen. Jatkotutkimukset voisivatkin kohdistua siihen, millaista muutosta tietoisesti ja systemaattisesti johdettu tunnetyö tuo hanketyön käytänteisiin ja hanketyöstä saatujen tulosten vakiinnuttamiseen ammatillisen opettajan työhön.

Lähteet

- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion* (2. p.). University of Edinburgh.
- Alasoini, T. (2018). *Digitalisaatiolla työn uudelleenajatteluun millaista tutkimusta ja kehittämistä tarvitaan?* Työterveyslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789522618429>
- Alasuutari, P. (2019). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Anttila, P. (2000). *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta: taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet* (3. painos). Akatiimi.
- Benozzo, A., & Colley, H. (2012). Emotion and learning in the workplace: critical perspectives. *Journal of Workplace Learning*, 24(5), 304–316. <https://doi.org/10.1108/13665621211239903>
- Billett, S. (2012). Explaining Innovation at Work: A Socio-Personal Account. Teoksessa S. Høyrup, M. Bonnafous-Boucher, C. Hasse, M. Maja Lotz, & Møller. C. (toim.), *Employee-Driven Innovation A New Approach* (ss. 92–107). Palgrave Macmillan. <https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/50287>
- Billett, S. (2021). Mediating worklife learning and the digitalisation of work. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1580–1593. <https://doi.org/10.1111/bjet.13115>
- Bootsmann, M. S., Rottmann, A., & Hülsmann, G. (2023). The Fears of Gay Teachers and the Collectivising Effects of Emotion Work: Affects, Emotions, and Emotion Work in the History of the Working Group of Homosexual Teachers and Educators in the Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin 1978-1991, *SQS*, 1–2.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Buchanan, R., Scott, J. A., Pease-Alvarez, L., & Clark, M. (2022). Common ground is not enough: The situated and dynamic process of collaboration in a multiagency teacher professional development project. *Teaching and Teacher Education*, 117 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103764>
- Burkitt, I. (2012). Emotional Reflexivity: Feeling, Emotion and Imagination in Reflexive Dialogues. *Sociology*, 46(3), 458–472. <https://doi.org/10.1177/0038038511422587>
- Carlsson, S., & Willermark, S. (2023). Teaching Here and Now but for the Future: Vocational Teachers' Perspective on Teaching in Flux. *Vocations and Learning*, 16, 443–457. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09324-z>
- Castañeda, L., & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitization of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15 (22) <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- Dafoe, A. (2015). On Technological Determinism: A Typology, Scope Conditions, and a Mechanism. *Science Technology and Human Values*, 40(6), 1047–1076. <https://doi.org/10.1177/0162243915579283>

- Dörner, O., & Rundel, S. (2021). Organizational learning and digital transformation: A theoretical framework. *Digital Transformation of Learning Organizations*, 61–75. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55878-9_4
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers&Education*, 59 (2), 423–435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- Fawns, T. (2022). An Entangled Pedagogy: Looking Beyond the Pedagogy-Technology Dichotomy Introduction: Moving Past the Technology-Pedagogy Dichotomy. *Postdigital Science and Education* 4, 711-728 (2). <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>
- Gabriel, Y., & Griffiths, D. S. (2002). Emotion, learning and organizing. *The Learning Organization*, 9(5), 214–221. <https://doi.org/10.1108/09696470210442169>
- Goodwin, J., & Pfaff, S. (2001). Emotion Work in High-Risk Social Movements: Managing Fear in the US and East German Civil Rights Movements. Teoksessa J. Goodwin, J. M. Jasper, & F. Polletta (toim.), *Passionate Politics: Emotions and Social Movements* (ss. 282–302). University of Chicago.
- Grant, A. M. (2013). Rocking the boat but keeping it steady: The role of emotion regulation in employee voice. *Academy of Management Journal*, 56(6), 1703–1723. <https://doi.org/10.5465/amj.2011.0035>
- Hankamäki, J. (2003). *Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka*. Yliopistopaino Helsinki University Press.
- Hardy, C., Palmer, I., & Phillips, N. (2000). Discourse as a strategic resource. *Human Relations*, 53(9), 1227–1248. <https://doi.org/10.1177/0018726700539006>
- Harteis, C. (toim.). (2018). *The Impact of Digitalization in the Workplace* (Vsk. 21). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-63257-5>
- Harteis, C., Goller, M., & Caruso, C. (2020). Conceptual Change in the Face of Digitalization: Challenges for Workplaces and Workplace Learning. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00001>
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551–575.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart Commercialization of Human Feeling*.
- Huttu, K. (2023). *Tietoperustaisuus perusopetuksen digitaalisen transformaation hallinnassa – Systeeminen näkökulma tietoperustaisuuden rakentumiseen*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-337-2>
- Hämäläinen, M. (2019). Organizations' digital transformation – toward a systematic approach to organizations' digital transformation. JYU dissertations. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7951-5>
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Paloniemi, S. (2020). Emotions in Learning at Work: a Literature Review. *Vocations and Learning*, 13(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09226-z>
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120–134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>

- Kaarakainen, M.-T., & Saikkonen, L. (2019). Tekniikan alojen opiskelijoiden digitaaliset valmiudet suhteessa työelämän ja opintojen muuttuviin osaamisvaatimuksiin. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(4), 26–44. <https://journal.fi/akakk/article/view/89250>
- Keskitalo, E. (2021). Yhteiskehittämisen tausta ja käsite. Teoksessa E. Keskitalo & P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Yhteiskehittämällä ratkaisuja sote-palveluihin - kansalaiset ja palvelunkäyttäjät mukaan kehittämiseen* (ss. 12–22). DIAK työelämä 25.
- Knudsen, D. R. (2020). Elusive boundaries, power relations, and knowledge production: A systematic review of the literature on digitalization in accounting. *International Journal of Accounting Information Systems*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.ACCINF.2019.100441>
- Koramo, M., Brauer, S., & Jauhola, L. (2018). *Digitalisaatio ammatillisessa koulutuksessa*. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/digitalisaatio-ammattillisessa-koulutuksessa>
- Koulutuspoliittinen selonteko. (2021). *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko* <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-622-8>
- Lawrence, T. B., & Phillips, N. (2019). *Constructing Organizational Life How Social-Symbolic Work Shapes Selves, Organizations, and Institutions*. Oxford University Press.
- Lawrence, T.B., Suddaby, R., & Leca, B. (2011). Institutional work: Refocusing institutional studies of organization. *Journal of Management Inquiry*, 20(1), 52–58. <https://doi.org/10.1177/1056492610387222>.
- Lehtonen, E., Rintala, H., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2018). Ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta kompetenssista ja työelämäyhteistyöstä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 10–26. <https://journal.fi/akakk/article/view/84558/43597>
- Lindgren, M., Packendorff, J., & Sergi, V. (2014). Thrilled by the discourse, suffering through the experience: Emotions in project-based work. *Human Relations*, 67(11), 1383–1412. <https://doi.org/10.1177/0018726713520022>
- Linturi, H., & Kuusi, O. (2022). Tulevaisuudentutkimus tutuksi-Perusteita ja menetelmiä Tulevaisuuksia ennakoiava delfoi-menetelmä. Teoksessa H-K Aalto, K. Heikkilä, P. Keski-Pukkila, M. Mäki & M. Pöllänen (toim.), *Tulevaisuuden tutkimuksen oppimateriaali*. Tulevaisuuden tutkimuksen verkostoakatemia, Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-249-563-1>
- Mertala, P. (2019). (Vasta)kertomuksia koulutuksen digitalisaatiosta. *Kasvatus & Aika*, 13(3), 26–45–26–45. <https://doi.org/10.33350/KA.76593>
- Mäki, K. & Saranpää, M. (2010). *Paradokseja ja tulkintafoorumeita: johtamistoimintaa ammattikorkeakoulussa*. HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5685-75-6>
- Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1695–1703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.022>

- Nikander, L., Kuisma, P., & Sinivuori, T. (2019). Tulkintafoorumit rakentamassa jatkuvan oppimisen toimintamallia. *HAMK Unlimited Journal*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020111690396>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023). *Kasvatuksen ja koulutuksen digitalisaation linjaukset 2027..* <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-963-9>.
- Paananen, H., Taivassalo, M., Raitanen, T., & Nieminen, A.-P. (2023). Digitaalinen osaaminen ammatillisessa koulutuksessa - opas osaamisen sanoittamiseen. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/digitaalinen-osaaminen-ammattillisessa-koulutuksessa-opas-osaamisen>
- Parkatti, A., & Tammelin, M. (2020). Digitalisoitunut työ - Systemaattinen kirjallisuuskatsaus finanssialan työn digitalisoitumisesta. *Työelämän tutkimus*, 18(2), 2020. <https://doi.org/10.37455/TT.94888>
- Pekrun, R. (2014). *International Academy of Education International Bureau of Education Emotions and Learning BIE Educational Practices Series 24.qxd:BIE Educational Practices Se*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679.locale=en>
- Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. *Educational Information Technology*, 23, 1005–1021. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3>
- Pettersson, F. (2021). Understanding digitalization and educational change in school by means of activity theory and the levels of learning concept. *Education and Information Technologies*, 26(1), 187–204. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10239-8>
- Phillips, N., & Lawrence, T. B. (2012). The turn to work in organization and management theory: Some implications for strategic organization. *Strategic Organization*, 10(3), 223–230. <https://doi.org/10.1177/1476127012453109>
- Pälli, P. (2003). *Ihmisyhmä diskurssissa ja diskurssina* [Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5580-0>
- Rahm, L., & Fejes, A. (2017). Popular education and the digital citizen: a genealogical analysis. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), 21–36. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9113>
- Rallens, T., Lawrence, T. B., & Phillips, N. (2023). A social-symbolic work perspective on strategy as practice. Teoksessa D. Golsorkhi, L. Linda Rouleau, D. David Seidl, & E. Eero Vaara (toim.), *Cambridge handbook of strategy as practice* (Vsk. 3). Cambridge University Press.
- Ruhalampi, S., & Kentta, V. (2017). *Ammatillisen koulutuksen digitalisaatio ja työelämäyhteistyö: "Opeilta ja ohjaajilta löytyy intoa uusille poluille"*. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/ammattillisen-koulutuksen-digitalisaatio-ja-tyoelamayhteisty>
- Ryymin, E. (2021). Perspectives from Higher Education: Applied Sciences University Teachers on the Digitalization of the Bioeconomy. *Technology Innovation Management Review*, 11(2), 24–32. <https://doi.org/10.22215/timreview/1420>

- Sam, S., Mira, L., & Kai, S. (2022). The impact of digitalization and automation on horticultural employees – A systematic literature review and field study. *Journal of Rural Studies*, 95, 560–569. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2022.09.016>
- Seppänen-Järvelä, R. (2004). Projekti – kehittämisen kehto vai musta aukko? *Yhteiskuntapolitiikka*, 69(3), 251–259. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209117005>
- Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L., & Haapakoski, K. (2019). *Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019061220179>
- Simion, C. P., Verdeş, C. A., Mironescu, A. A., & Anghel, F. G. (2023). Digitalization in Energy Production, Distribution, and Consumption: A Systematic Literature Review. Teoksessa *Energies* (Vsk. 16, Numero 4). MDPI. <https://doi.org/10.3390/en16041960>
- Stevanovic, M., & Weiste, E. (2018). Keskusteluanalyysi ja fokusryhmien diskursiivinen analyysi. Teoksessa L. Haapanen, L. Kääntä & L. Lehti (toim.), *Diskurssitutkimuksen menetelmistä. On the methods in discourse studies*, 114–136. <https://doi.org/10.30660/afinla.68981>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130–137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Turner, J. H., & Stets, J. E. (2005). *The Sociology of Emotions*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511819612>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Upola, S., Korte, S.-M., Väättäjä, J., Lakkala, S., Paksuniemi, M., & Keskitalo, P. (2023). Opiskelijoiden aineelliset ja kokemukselliset etäopiskeluympäristöt Covid-19-pandemian aikana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 25(1), 10–27. <https://doi.org/10.54329/akakk.127566>
- Veermans, M., Ryymin, E., Korhonen, A.-M., Lallimo, J., Airola, J., & Niinimäki, J. (2018). Jaetut haasteet ja ratkaisut – opettajien digipedagogisten erikoistumiskoulutusten koulutusasteet ylittävä yhteistyöpaja. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 51–69. <https://journal.fi/akakk/article/view/84578>
- Virtanen, A., Tynjälä, P., Rekola, M., Korttesmaa, A., Honkimäki, S., & Tiusanen, E. (2017). Metsäalan opetuksen digitalisaatio ammatillisessa peruskoulutuksessa – Opettajien näkökulma. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 19(1), 31–46. <https://journal.fi/akakk/article/view/84807>
- Vuokila-Oikkonen, P. (2021). Ratkaisuja tuottava yhteiskehittäminen lähestymistapana ja menetelmänä. Teoksessa E. Keskitalo & P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Yhteiskehittämällä ratkaisuja sote-palveluihin - kansalaiset ja palvelunkäyttäjät mukaan kehittämiseen* (ss. 23–31). Diak työelämä 25.
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P., & Vasama, T. (2022). Tunteet ja työssä oppiminen : rohkeus, turvallisuus, epävarmuus ja häpeä. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*, 300–330. Jyväskylän yliopisto. Sophi, 150.

Weddle, H., Lockton, M., & Datnow, A. (2019). Teacher collaboration, differing expectations, and emotions in school improvement: "It's always take, take, take". *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 325–343. <https://doi.org/10.1108/JPC-03-2019-0005>

Willermark, S., & Isind, A. S. (2023). Adopting to the virtual workplace: identifying leadership affordances in virtual schools. *Journal of Workplace Learning*, 35(9), 22–37. <https://doi.org/10.1108/JWL-05-2022-0052>

Zapf, D., Kern, M., Tschan, F., Holman, D., & Semmer, N. K. (2021). Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior Emotion Work: A Work Psychology Perspective. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 8 <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-062451>