



Minkkinen Aki

“Eihän Wilmassa itsessään mitään pahaa ole”: diskurssianalyttinen tutkielma
kouluhallintojärjestelmä Wilmaa käsittelevistä mediateksteistä

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

”Eihän Wilmassa itsessään mitään pahaa ole”: diskurssianalyttinen tutkielma
kouluhallintojärjestelmä Wilmaa käsittelevistä mediateksteistä (Aki Minkkinen)

Pro gradu -tutkielma, 67 sivua, 3 liitesivua

Toukokuu 2024

Suomalaisesta peruskoulusta on uutisoitu runsaasti viime vuosina eri medioiden toimesta. Yhtenä merkittävimpänä koulumaailmaa käsittelevien uutisten kohteena on ollut kodin ja koulun väliseen viestintään käytettävä kouluhallintojärjestelmä Wilma, josta on muodostunut tärkeä osa kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta. Median luomien otsikoiden perusteella Wilma vaikuttaa saaneen paljon arvostelua eri osapuolten toimesta ja siihen on kohdistunut myös paljon negatiivisia tuntemuksia. Kodin ja koulun välinen lisääntynyt digitaalinen viestintä heijastuu myös opettajan työhön eri tavoin. Viime vuosien aikana myös opettajat ovat raportoineet eri uutismedioille esimerkiksi vanhemmilta saamistaan epäasiallisista viesteistä.

Huolimatta Wilman merkittävästä roolista osana kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta ja viestintää, on siitä melko vähän aiempaa tutkimusta. Tämä pro gradu -tutkielma pyrkiikin osaltaan täyttämään tätä tutkimusaukkoa pyrkimällä tunnistamaan keskeisimmät Wilmaan liittyvät diskurssit Ylen ja Helsingin Sanomien julkaisemista Wilmaa ja koulumaailmaa käsittelevistä mediateksteistä. Opettajuuden ja opettajan työn näkökulmat ovat keskeisesti mukana tutkielmassa ja tutkielman toisena tavoitteena onkin selvittää, millä tavoin opettajuus ja opettajan työ näyttäytyvät näissä Wilmaa käsittelevissä mediateksteissä.

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta digitaalisen viestinnän näkökulmasta sekä opettajuutta ja opettajan työn professiota huomioiden koulumaailmassa tapahtuneet muutokset. Tutkielmani perustuu teoreettis-metodologisilta lähtökohdiltaan sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka yhtenä keskeisenä piirteenä nähdään kielenkäyttö sosiaalisen todellisuuden rakennusvälineenä. Tutkielman aineisto koostuu yhteensä 21:stä Ylen ja Helsingin Sanomien vuosina 2017–2023 julkaisemasta mediatekstistä, jotka olen analysoinut diskurssianalyysiä hyödyntäen.

Diskurssianalyysin perusteella tunnistettiin kuusi diskurssia, joista kolme käsittelevät Wilmaa. Tunnistetut diskurssit ovat *Wilman käyttö aiheuttaa hämmennystä ja ärsytystä*, *Wilma on rikosrekisteri ja negatiivisen palautteen väylä* ja *Ei niin pahaa, ettei jotain hyvääkin*. Opettajuuteen ja opettajan työhön liittyviä diskursseja tunnistettiin myös kolme. Näitä ovat *Wilma on kaksiteräinen miekka*, *Vanhempien asiakkuusajattelu heijastuu Wilma-viestintään* ja *Yleinen keskustelukulttuurin muutos näkyy Wilma-viestinnässä ja opettajien arvostuksessa*. Sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtien mukaisesti tutkielmani ei tavoittele Wilmaan ja opettajuuteen liittyvien ilmiöiden totuudellistamista. Tämän sijaan analyysin pohjalta laaditut pohdinnat tarjoavat uusia näkökulmia kodin ja koulun yhteistyötä muokanneesta Wilmasta ja opettajuudesta ajassamme.

Avainsanat: diskurssi, diskurssianalyysi, sosiaalinen konstruktionismi, opettajuus, digitaalinen viestintä, Wilma

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen tematiikkaa	7
2.1	Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen normiohjaus	7
2.2	Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus: yhteistyötä, kumppanuutta vai jotain muuta?.....	9
2.3	Digitaaliset työvälineet osana kodin ja koulun yhteistyötä	13
2.4	Wilma-kouluhallintojärjestelmä kodin ja koulun viestintävälineenä.....	15
3	Opettajuus, professio ja niiden uudet vaateet	19
3.1	Opettajuuden ja profession käsitteistä.....	19
3.2	Opettajuuden uudet vaateet.....	23
4	Tutkimuksen teoreettiset metodologinen viitekehys	26
4.1	Sosiaalinen konstruktionismi diskurssianalyysin lähtökohtana.....	26
4.2	Diskurssin käsite	27
4.3	Diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä	28
5	Tutkimuksen toteutus	32
5.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	32
5.2	Aineiston ja aineistonkeruun kuvaus.....	32
5.3	Aineiston analyysin kuvaus.....	35
6	Tutkimuksen tulokset	38
6.1	Wilmaan liittyvät diskurssit	38
6.1.1	<i>Wilman käyttö aiheuttaa hämmennystä ja ärsytystä</i>	38
6.1.2	<i>Wilma on rikosrekisteri ja negatiivisen palautteen väylä</i>	41
6.1.3	<i>Ei niin paha, ettei jotain hyvääkin</i>	43
6.2	Opettajuuden diskurssit.....	45
6.2.1	<i>Wilma on kaksiteräinen miekka</i>	45
6.2.2	<i>Vanhempien asiakkuusajattelu heijastuu Wilma-viestintään</i>	48
6.2.3	<i>Yleinen keskustelukulttuurin muutos näkyy Wilma-viestinnässä ja opettajien arvostuksessa</i>	50
7	Pohdinta	52
7.1	Tutkimustulosten tarkastelua	52
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	55
	Lähteet	58
	Liite 1	68

1 Johdanto

Kodin ja koulun välinen kasvatuskumppanuus ja viestintä ovat muuttuneet viimeisten vuosikymmenten aikana aktiivisemmaksi (Kuusimäki, 2022). Lisäksi erilaiset tieto- ja viestintäteknologiset ohjelmat ovat yleistyneet ja mahdollistaneet monia uusia tapoja kodin ja koulun väliselle yhteistyölle (Oinas, Vainikainen & Hotulainen, 2017). Suurimmassa osassa suomalaisista peruskouluista on käytössä kouluhallintojärjestelmä Wilma, jonka kautta tapahtuu kodin ja koulun välinen viestintä. Mediaotsikoiden perusteella Wilma vaikuttaa jakaneen mielipiteitä ja se on herättänyt sen käyttäjissä monenlaisia, paikoin varsin negatiivisia ja kiivaitakin reaktioita. Kaarakaisen (2015) mukaan negatiivinen sävy leimaakin usein mediassa käytävää keskustelua Wilmasta. Esimerkiksi Ylen julkaisemassa uutisessa Wilma-viestinnän todetaan hiertävän monien opettajien ja vanhempien välejä (STT, 17.12.2022). Vaikka Wilman käyttö on vuosien saatossa monipuolistunut, näyttää siltä, että se yhä monille vanhemmille ja oppilaille rikosrekisterinä (Hallamaa, 19.04.2021).

Tämä pro gradu -tutkielma on saanut alkunsa mielenkiinnosta Wilmaa koskevaa mediauutisointia kohtaan ja halusta saada selville, mistä ovat kumpunneet lukuisat negatiivissävytteiset uutiset ja siten käsitys kodin ja koulun kiristyneistä väleistä. Lisäksi minua ovat kiinnostaneet opettajuudessa ja opettajan työssä tapahtuneet muutokset koko luokanopettajaopintojeni ajan. Tapahtuneita muutoksia ja niiden synnyttämiä osaamistarpeita tutkin myös omassa kandidaatin tutkielmassani (Minkkinen, 2023). Husun & Toomin (2010) mukaan yhtenä keskeisenä opettajan työhön vaikuttaneena muutoksena voidaan nähdä se, että opettajat tekevät työtään yhä enemmän yhteistyössä toisten ammatillisten toimijoiden kanssa, mutta myös toimintakumppaneiden, kuten vanhempien kanssa (Husu & Toom, 2010). He jatkavat, että tapahtuneiden muutosten voidaan katsoa haastaneen käsitystä opettajan ammatin professionaalista luonteesta ja siihen liitettävistä tehtävistä (Husu & Toom, 2010). Myös digitalisaation myötä muuttuneet toimintaympäristöt haastavat opettajan työtä (Husu & Toom, 2016). Tähän voidaan katsoa kuuluvaksi myös opettajan vanhempien kanssa toteuttama digitaalinen viestintä, joka ei kuitenkaan ole vain helpottanut opettajan työtä. Esimerkiksi OAJ:n opettajille ja rehtoreille teettämän kyselyn mukaan suurin osa opettajista kokee digitaalisten työvälineiden lisäneen tehokkuutta, mutta myös työmäärää, siihen kuluva aika ja työn kuormittavuutta (OAJ, 2019).

Opettajat ovat tuoneet median välityksellä esiin tuntojaan liittyen Wilmaan ja kodin ja koulun väliseen viestintään. Opettajat ovat esimerkiksi nostaneet esille vanhempien lähettämät epäasialliset viestit (Kröger, 02.10.2023) ja raportoineet vanhempien viestinnän muuttuneen aiempaa kärkkäämmäksi (Kurki, 21.08.2022).

Ottaen huomioon, että nykyisin suurin osa kodin ja koulun välisestä viestinnästä tapahtuu digitaalisilla alustoilla, on digitaalisen viestinnän roolista kasvatuskumppanuuden rakentumisessa vielä varsin vähän tietoa (Kuusimäki, Uusitalo-Malmivaara & Tirri, 2019b). Myös Wilmaan liittyvä tutkimus, huolimatta sen keskeisestä roolista osana kodin ja koulun välistä viestintää, on ollut verrattain vähäistä (Alanko & Alasuutari, 2020). Vaikka Wilmaan liittyvä tutkimus on vasta alullaan ja sen vaikutuksia koulunkäyntiin on alettu tunnistaa, ollaan sitä korvaamassa uudella ohjelmalla. Muun muassa Helsingin Sanomat on uutisoinut seitsemän suuren suomalaisen kaupungin Digione- hankkeesta, koulujen tietojärjestelmäkokoaisuudesta, jonka on lähitulevaisuudessa tarkoitus korvata Wilma (Salomaa, 09.12.2023).

Tämä pro gradu -tutkielma lähestyy Wilmaa uudeltaisesta näkökulmasta ottaen diskurssianalyttiseen tarkasteluun Ylen ja Helsingin Sanomien mediateksteistä koostuvan tutkimusaineiston. Tutkielmassani pyrin tunnistamaan keskeisimmät kouluhallintojärjestelmä Wilmaan liittyvät diskurssit. Wilmaan liittyvien diskurssien tunnistamisen lisäksi toisena tarkastelukulmana on opettajuus ja opettajan työn näkökulma. Pyrin tutkielmassani selvittämään, millä tavoin opettajuus ja opettajan työ näyttäytyvät näissä Wilmaa sekä koulumaailmaa käsittelevissä mediateksteissä. Tämä toinen tutkimusintressini juontaa juurensa siihen, että viime aikoina opettajat ovat tuoneet mediassa esille monia epäkohtia liittyen niin peruskoulun tilaan kuin myös kuormittaviin vanhempiin, jotka pööräyttävät opettajia Wilma-viesteillä (Lyytinen, 21.05.2023).

Tutkimukseni toisessa ja kolmannessa luvussa esittelen tutkielmani teoreettisen viitekehyksen. Toinen luku käsittelee kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen tematiikkaa, digitaalista viestintää sekä aiemmin tehtyä Wilmaan liittyvää tutkimusta. Tutkielman kolmannessa luvussa syvennyn opettajuuden, profession ja opettajan työn uusiin vaatimuksiin liittyviin teemoihin, jotka ovat merkityksellisiä tutkielmani toisen tutkimuskysymyksen kannalta. Neljännessä luvussa esittelen tutkimukseni teoreettis-metodologisen viitekehyksen, minkä jälkeen kuvaan viidennessä luvussa tutkimukseni toteutukseen liittyviä seikkoja ja esitän tutkielmani tutkimuskysymykset. Kuudennessa luvussa esittelen puolestaan tutkielmani tulokset, jotka kuvaan aineiston analyysin perusteella löydettyinä diskursseina. Tutkimukseni pohdinta-

luvussa kokoaan yhteen tutkimukseni keskeisimmät tulokset sekä tarkastelen tutkimukseni luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä. Esitän myös mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen tematiikkaa

Tämän tutkielman tutkimusongelma kulminoituu kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen ja ennen kaikkea digitaalisen viestinnän ympärille. Tarkastelen seuraavaksi kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen liittyvää normiohjausta. Tämän jälkeen tarkastelen kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen liittyvää käsitteistöä, sillä kodin ja koulun yhteistyön moniulotteisuus heijastuu myös aihepiirin tutkimukseen ja kirjallisuuteen (Orell, 2020, s. 20). Tuon myös esille kodin ja koulun yhteistyön positiivisia vaikutuksia sekä yhteistyössä tunnistettuja haasteita. Luvun kahdessa viimeisessä alaluvussa käsittelen aiempaa kodin ja koulun väliseen digitaaliseen viestintään liittyvää tutkimusta, esittelen tutkielmani kannalta keskeisen kouluhallintojärjestelmä Wilman sekä siihen liittyvää aiempaa tutkimusta.

2.1 Kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen normiohjaus

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä määrittävät kaksi valtakunnallista asiakirjaa, joita ovat Perusopetuslaki (628/1998, 3 §) sekä *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (Opetushallitus, 2016). Ne ovat Orellin & Pihlajan (2018) mukaan kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen sitovimmat muodot ja ne asettavat siten raamit kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Orell & Pihlaja (2018) jatkavat, että valtakunnalliset normit velvoittavat paikallisia opetuksen järjestäjiä, kuten kuntia ja kaupunkeja laatimaan paikallisesti täsmennetyn opetussuunnitelman ja vuosittaisen työsuunnitelman opetussuunnitelman toteuttamisesta. Ne voivat sisältää tarkempia kuvauksia vuorovaikutuksen tavoista ja tavoitteista.

Perusopetuslain momentissa numero 3 todetaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä varsin yksiselitteisesti: ”opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa” (Perusopetuslaki 628/1998, 3§). Nykyisin käytössä olevassa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) kodin ja koulun yhteistyö nähdään keskeisenä osana koulujen toimintaa (Orell & Pihlaja, 2020). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan kodin ja koulun yhteistyöllä tuetaan kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea (Opetushallitus, 2016, s. 35). Yhteistyön perimmäisenä tarkoituksena on edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä, minkä lisäksi kodin ja koulun kasvatusyhteistyö lisää oppilaan, luokan ja koko kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta (Opetushallitus, 2016, s. 35).

Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että vastuu kodin ja koulun yhteistyön edellytysten kehittämistä on opetuksen järjestäjällä. Yhteistyön lähtökohtana kuvataan luottamuksen rakentaminen, tasavertaisuus sekä keskinäinen kunnioitus. (Opetushallitus, 2016, s. 35). Vaikka opetussuunnitelmassa todetaan, että huoltajalla on ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta ja että hänen on huolehdittava lapsen oppivelvollisuuden suorittamisesta, pyrkii myös koulu osaltaan tukemaan kotien kasvatustehtävää. Koulu vastaakin oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta kouluyhteisön jäsenenä. (Opetushallitus, 2016, s. 35).

Perusopetuslain ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuvauksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä voi pitää varsin väljinä ja niiden puitteissa yhteistyötä voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Orellin & Pihlajan (2021) tutkimuksessa todetaankin, että vaikka kodin ja koulun yhteistyöstä määrätään laeissa, asetuksissa ja opetussuunnitelmassa, kokevat opettajat yhteistyön olevan suurelta osin opettajan pedagogisen vapauden piirissä. Suomalainen opetussuunnitelma on Krokforsin (2017) mukaan lakiin perustuva normiasiakirja, mutta myös opettajan pedagogisia ratkaisuja ohjaava ja suuntaava asiakirja. Opetussuunnitelman voidaan myös katsoa kuvaavan enemmän varsinaisia toimenpiteitä kuin yhteistyön tuomia etuja (Orell & Pihlaja, 2020). He jatkavat, että arvoihin perustuva yhteistyö on ennen kaikkea yhteistyötä kouluyhteisön kehittämiseksi (Orell & Pihlaja, 2020). Arvokeskustelut kuvataan turvallisuutta edistäväksi ja oppilaiden hyvinvointia tukevaksi kokonaisuudeksi ja kodin ja koulun yhteistyö saa merkityksensä moniulotteisena vuoropuheluna huoltajien ja koulun välillä (Orell & Pihlaja, 2020).

Orell & Pihlaja (2018) kuvaavat tutkimuksessaan kodin ja koulun yhteistyön olevan kokoelma väljää arvokuvausta ja toisaalta yksittäisiin toimiin painottuvia määräyksiä. Heidän mukaansa kodin ja koulun välinen yhteistyöohjaus rakentuu oletuksille jaetuista arvoista ja tavoitteista ja he nostavatkin tutkimuksessaan esille, että huoltaja- ja koulupuhe sisältävät ajatuksen vastavuoroisuudesta (Orell & Pihlaja, 2018). Kuitenkin toiminnan tasolla yhteistyö näyttäytyy usein ensisijaisesti tiedonvälityksenä (Orell & Pihlaja, 2018). Metson (2004, s. 117) mukaan yhteistyön sijaan tämänkaltaista, pitkälti tiedonvälitykseen pohjautuvaa vuorovaikutuksen muotoa voisi kuvata yhteistyön sijaan yhteydenpitona. Lisäksi yhteistyön tavoitteena välittyvät ennen kaikkea koulun edut, eivät niinkään oppilaan tai huoltajan kokemat hyödyt, mikä voi aiheuttaa vanhemmissa kyseenalaistusta yhteistyön mielekkyydestä (Orell & Pihlaja, 2018). Opetussuunnitelmassa kodin ja koulun yhteistyö nähdään myös perhekulttuurien ja koulun kohtaamispisteenä sekä erilaisten kulttuuriperintöjen kohtaamispaikkana laajemmassa mittakaavassa (Orell & Pihlaja, 2020).

2.2 Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus: yhteistyötä, kumppanuutta vai jotain muuta?

Kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta voidaan tarkastella erilaisin käsittein, joiden määrittely ei ole täysin vakiintunutta. Englannin kielessä käytössä ovat usein esimerkiksi käsitteet *parental engagement*, *partnership*, *parental involvement* sekä *cooperation* (Orell & Pihlaja, 2018). Metson (2004, s. 26) mukaan Suomessa kodin ja koulun vuorovaikutuksesta puhuttaessa käytetään usein käsitettä *yhteistyö*. Hän jatkaa, että termiä on käytetty varsin itsestäänselvästi kuvaamaan kaikenlaista yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä niin koulutuspolitiikan, opetussuunnitelman, koulun arjen kuin myös tutkimuksenkin tasolla (Metso, 2004, s. 27). Lämsä (2013) puolestaan puhuu *kasvatuskumppanuudesta*, joka hänen mukaansa on käsitteenä tuttu päivähoidosta. Hän jatkaa, että myös koulussa puhutaan entistä useammin kodin ja koulun yhteistyön rinnalla niiden välisestä kasvatuskumppanuudesta (Lämsä, 2013). Karila (2006) nostaa artikkelissaan esille myös suomenkieliset käsitteet *tukeminen* ja *kumppanuus*. Hänen mukaansa ei ole merkityksetöntä, mitä käsitettä kulloinkin käytetään, sillä puhetaojen taustalla ovat käsitykset kodin tai perheen ja julkisten instituutioiden kasvatusyhteistyön luonteesta sekä yhteistyön eri osapuolten asemasta sekä vallasta (Karila, 2006). Lehtolainen (2008, s. 429) puolestaan tarkastelee omassa väitöskirjassaan kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta yhteistyön sijaan *yhteytenä*. Tässä näkökulmassa korostuu koulun vastuu, mutta myös kulttuurin muuttuessa kodin rooli aloitteentekijänä (Lehtolainen, 2008, s. 429).

Orellin (2020, s. 23) mukaan yhteistyö kodin ja koulun välillä voi saada monenlaisia muotoja, minkä lisäksi sitä voidaan toteuttaa yksilö- ja ryhmätasolla. Laajimmillaan puhuttaessa kodin ja koulun yhteistyöstä käsitteellä voidaan viitata kokoavasti kaikkiin toimiin ja yhteyksiin kodin ja koulun välillä (Orell & Pihlaja, 2018). Metso (2004, s. 26) puolestaan käsittää yhteistyöllä tarkoitettavan hyvien ja luottamuksellisten suhteiden rakentamista koulun henkilökunnan ja vanhempien välille tarkoituksena luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle. Lehtolainen viittaa *yhteydellä* koulussa ja kotona toimivien ihmisten erilaisia ilmiöitä koskeviin tarkasteluihin ja tutkimiseen, yhteiseen pohdintaan (Lehtolainen, 2008, s. 91). Lämsä (2013) jatkaa kasvatuskumppanuuden tarkoittavan vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lapsen ja nuorten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi yhteisten tavoitteiden suunnassa.

Epsteinin (2011) mukaan kodin ja koulun suhteita tarkastellaan usein kolmesta eri näkökulmasta. Nämä kolme näkökulmaa ovat 1) perheiden ja koulujen erilliset vastuut

(*separate responsibilities of families and schools*), 2) perheiden ja koulujen jaetut vastuut (*shared responsibilities of families and schools*) sekä 3) perheiden ja koulujen perättäiset vastuut (*sequential responsibilities of families and schools*) (Epstein, 2011, s. 26). Erillisten vastuiden näkökulmassa kodin ja koulun välinen yhteistyö nähdään yhteensopimattomana, kilpailuna ja lisäksi alttiina konflikteille. Tässä näkökulmassa koti ja koulu toimivat erillään ja molemmilla osapuolilla nähdään olevan omat tehtävänsä. (Epstein, 2011, s. 26). Lapsen kehityksen ja koulunkäynnin edistämisen kannalta parhaana voidaan nähdä jaettujen vastuiden näkökulma, jota voidaan pitää vastakohtana erillisten vastuiden näkökulmalle. Jaettujen vastuiden näkökulmassa painottuu osapuolten välinen yhteistyö ja siinä korostuvat yhteiset tavoitteet, jotka koti ja koulu jakavat. Peräkkäisten vastuiden näkökulmassa puolestaan korostuu vanhempien ja opettajien tuki lapsen kehitykselle sen kriittisissä vaiheissa. Tämän näkökulman mukaan vanhempien voidaan nähdä valmistevansa lapsensa myöhempää kasvatusta ja koulutusta varten ja lapsen tullessa kouluikänsä suurin vastuu siirtyy opettajalle. (Epstein, 2011, s. 26–27).

Epstein (2011) tiivistää kodin ja koulun yhteistyön muodot kuuteen eri ulottuvuuteen, joita ovat: 1) vanhemmuus, 2) viestintä, 3) vapaaehtoisuus, 4) oppimisen tukeminen kotona, 5) päätöksentekoon osallistuminen sekä 6) yhteistyö yhteisön kanssa (Epstein, 2011, s. 46–47). Tämän tutkielman kannalta merkittävimmän huomion saa Epsteinin (2011, s. 46) kuvaama viestinnän ulottuvuus. Tässä yhteydessä käsitän Epsteinin (2011) tarkoittavan viestinnällä sitä, että se on molemminpuolista ja että sitä suunnitellaan ja toteutetaan tehokkaasti, minkä lisäksi se käsittelee oppilaan koulunkäyntiä ja sen edistymistä (Epstein, 2011, s. 46).

Latvalan (2012) mukaan opettajat ja vanhemmat ymmärtävät yhteistyön merkityksen, mutta sen toteuttamisessa voi olla suuriakin eroja niin koulujen kuin luokkienkin välillä. Heathin, Maghrabin & Carrin (2015) mukaan vanhempien osallistumisella koulunkäyntiin on myönteisiä vaikutuksia niin oppilaiden, perheiden, kuin myös koulujenkin kannalta. Kodin ja koulun yhteistyö vaikuttaa esimerkiksi lapsen hyvinvointiin, kouluviihtyvyyteen, koulumenestykseen ja koulu yhteisön sosiaalisen pääoman kehittymiseen (Latvala, 2012). Vanhempien näkökulmasta tarkasteltuna yhteistyö antaa vanhemmille mahdollisuuden osallistua lapsen koulutukseen ja tukea opettajan toimintaa (Latvala, 2012). Yhteistyön kautta vanhemmat ja opettajat voivat jakaa kasvatustavustaan ja pyrkiä yhteisiin päämääriin (Latvala, 2012).

Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyy myös omat haasteensa ja ongelmakohtansa. Hyvistä pyrkimyksistä ja mahdollisuuksista huolimatta, yhteistyö koetaan haastavaksi ja sitä pidetään edelleen peruskoulun merkittävänä kehittämisalueena (Orell & Pihlaja, 2018). Launosen, Pohjolan & Holman (2004) mukaan koulukulttuuristamme puuttuvat vahvat ja kantavat perinteet vanhempien osallisuudelle. Kotien aloitteellisuus vuorovaikutuksen osalta vaikuttaisikin olevan melko vähäistä (Lehtolainen, 2008, s. 429). Launosen ym. (2004) mukaan kodin ja koulun haasteena on löytää yhteistyölle vahva myönteinen perusvire ja sellaiset toimintatavat, jotka motivoivat toimimaan yhdessä koko perusopetuksen ajan. Vaikka arvokeskustelujen tärkeys korostuu Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2016), niin muilta osin kodin ja koulun välinen suhde kuvataan enimmäkseen vain yhteistyöksi ja tehdyt toimet määritellään useimmiten tiedon antamiseksi, minkä lisäksi todellinen sitoutuminen näiden arvokeskustelujen toteuttamiseen kyseenalaistetaan (Orell & Pihlaja, 2020).

Yhteistyön haasteena voidaan nähdä myös se, että se ei tavoita kaikkia vanhempia, eikä useinkaan niitä, joita sen tulisi tavoittaa (Metso, 2004, s. 53). Tältä osin systeemi näyttäytyy epätasa-arvoisena, sillä vanhempien kyky ja halu huolehtia lastensa koulunkäyntiin liittyvistä asioista vaihtelee riippuen muun muassa heidän omasta koulutustasostaan (Säntti, 2008). Myös Metso (2004) osoittaa tutkimuksessaan, että kodin ja koulun välinen yhteistyö määrittyi pitkälti vanhempainilloiksi sekä koulusta kotiin tulevaksi informaatioksi. Dialogi sekä vuorovaikutus yhteistyössä oli vähäistä, jolloin vanhemmat toimivat ennemminkin tiedon vastaanottajina kuin tasa-arvoisina koulun kumppaneina (Metso, 2004, s. 132). Kodin ja koulun yhteistyö on myös usein keskittynyt ensisijaisesti oppilaan ongelmien ympärille (Metso, 2004, s. 53). Tämä on ollut vuorovaikutukselle ominainen piirre jo kansakoulun ajoista lähtien (Metso, 2004, s. 53).

Koska tämä tutkielma tarkastelee opettajuuden ja opettajan työn näkökulmaa osana kodin ja koulun välistä Wilma-viestintää, on tässä yhteydessä tarpeen tarkastella lyhyesti kodin ja koulun vuorovaikutusta myös opettajan työn näkökulmasta. Levinthalin, Tirrin & Kuusiston (2021) tutkimuksessa vanhempien puheista tunnistettiin kolme erilaista mallia opettajan roolista kumppanuuden tukemisessa. Nämä kolme tekijää ovat kommunikaatio, ammattitaito ja vanhempien aktiivinen osallistaminen (Levinthal ym., 2021). Orell & Pihlaja (2021) toteavat, että koulukulttuurin yhteistyömyönteisyyden lisäksi myös opettajien kiinnostus yhteistyöhön on kasvanut ja se voidaan perusopetuksen kontekstissa nähdä opettajan työn keskeisenä periaatteena (Alanko, 2018). Aiemman tutkimuksen perusteella opettajat eivät kuitenkaan ole kovin perehtyneitä koulun ja kodin yhteyden rakentamisesta, minkä lisäksi opettajat kokevat, että he eivät ole saaneet kylliksi valmiuksia koulutuksessaan yhteistyötä tai yhteyden

rakentamista varten (Lehtolainen, 2008, s. 429). Alangon (2018) tutkimuksessa todetaankin, että teoreettisen tiedon lisäksi opettajiksi opiskelevien tulisi saada käytännön koulutusta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Blombergin (2008) tutkimuksesta puolestaan käy ilmi, että noviisiopettajat kokivat luottamuksen rakentamisen kodin ja koulun välillä vaikeaksi, sillä monista yhdistävistä tekijöistä huolimatta kodin ja koulun välille liittyy omat jännitteensä. Orellin & Pihlajan (2021) tutkimus osoittaa, että opettajien puheissa kodin ja koulun yhteistyö sai merkityksen velvollisuutena sekä kodille tarjottuna mahdollisuutena ja ymmärryksen etsimisenä. Yhteisen ymmärryksen etsiminen tunnistettiin opettajien puheiden perusteella kodin ja koulun yhteistyön tavoitetasoksi (Orell & Pihlaja, 2021).

Säntti (2008) kuvaa artikkelissaan opettajien suhtautumista yhteistyöhön ristiriitaisena, sillä osa opettajista korostaa sen tärkeyttä ja näkee sen edesauttavan koulutyötä, kun taas joidenkin opettajien mielestä vanhemmat odottavat koululta liikaa ja jotkut vanhemmat ovat siirtäneet kasvatusvastuuta selkeästi koululle. Opettajien elämäkerroissa vanhempien kohtaaminen kuvautuu hedelmälliseksi, mutta myös välttämättömäksi toiminnaksi, minkä opettajat ovat kokeneet lisänneen heidän työtaakkaansa ja tarvetta tehdä omaa toimintaa sekä sen perusteita näkyväksi (Säntti, 2007, s. 437). Hän jatkaa, että nykyinen laillakin säädely yhteistyövelvoite ei ole vähentänyt opettajien mielissä heidän työnsä väärinäkemistä sekä tarpeetonta arvostelua (Säntti, 2007, s. 437). Toisaalta opettajilla ei ole juridisesti kestäviä perusteita olla tekemättä yhteistyötä, kun taas vanhempien oikeudet ovat selkeät ja kirjatut (Säntti, 2008). Normiohjauksista huolimatta opettajat kokevat kodin ja koulun yhteistyön olevan suurelta osin opettajan pedagogisen vapauden piirissä (Orell & Pihlaja, 2021).

Tässä tutkielmassa kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta tarkastellaan *yhteistyön* käsitteen avulla. Valinta on tehty kahdesta syystä. Ensimmäkin Metson (2004, s. 27) mukaan yhteistyötermin käytöllä on Suomessa vahvat perinteet. Lisäksi Orell (2020, s. 20) toteaa *yhteistyön* olevan yleisin ohjausteksteissä käytetty ilmaisu. Tutkielmassani yhteistyötä tarkastellaan kouluhallintojärjestelmä Wilman kautta tapahtuvan viestinnän näkökulmasta huomioiden kuitenkin se, että nykyisin merkittävästä roolistaan huolimatta digitaalisesti tapahtuva viestintä on vain yksi kodin ja koulun välisistä yhteistyön muodoista. Tämä näkyy myös nykyisessä opetussuunnitelmassa, jossa todetaan, että yhteistyön onnistumiseksi tarvitaan koulun henkilöstön aloitteellisuuden lisäksi monipuolista viestintää (Opetushallitus, 2016, s. 35).

2.3 Digitaaliset työvälineet osana kodin ja koulun yhteistyötä

Digitaalisista työvälineistä on tullut merkittävä osa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Selwynin (2011) mukaan myös teknologian institutionaalinen soveltaminen oppilaitoksissa on yhä tärkeämpi osa nykyajan koulunkäyntiä. Toimivan viestinnän voidaan katsoa luovan pohjan laadukkaalle kodin ja koulun väliselle yhteistyölle, kun taas toisaalta sujuva kommunikointi nähdään myös hedelmällisen kumppanuuden edellytyksenä (Karhuniemi, 2013; Kuusimäki ym., 2019b). Suomessa kodin ja koulun väliseen viestintään käytetään yleisimmin Wilma-kouluhallintojärjestelmää, jonka kautta tapahtuu suurin osa kodin ja koulun välisestä viestinnästä (Kuusimäki ym., 2019b). Perinteisiin viestintämuotoihin verrattuna digitaalisella viestinnällä on monia etuja (Kuusimäki ym. 2019b). Sen lisäksi, että hyvin toimiva viestintä tukee opettajien ja vanhempien kumppanuutta, se tukee myös oppilaiden hyvinvointia (Kuusimäki ym., 2019a). Korhosen (2017) digitaalisen kumppanuuden malli osoittaa digitaalista teknologiaa voitavan käyttää kodin ja koulun kumppanuuden tukemisessa monipuolisesti sekä osallistumisen, oppimisen että myös tiedottamisen tukena. Parhaimmillaan digitaalisen teknologian käyttö monipuolistaa kodin ja koulun kumppanuutta sekä luo täysin uusia mahdollisuuksia niin oppimisen, osallistumisen ja tiedottamisen tukemiseen (Korhonen, 2017).

Kuusimäen ym. (2019a) tutkimuksessa kumppanuuden rakentaminen ja ylläpitäminen heijastuivat vanhempien ja opettajien positiivisena asenteena digitaaliseen viestintään. Vaikka digitaalisen teknologian voidaan katsoa muuttaneen merkittävästi kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa sekä toisaalta myös luoneen uusia yhteydenpidon mahdollisuuksia, ei digitaalinen viestintä kaikista positiivisista vaikutuksistaan huolimatta ole osoittautunut täysin ongelmattomaksi. Paltsin & Kalmuksen (2015) mukaan digitaalisten viestintäkanavien käyttöön liittyykin omat ongelmansa ja esteensä. Digitaalisten kumppanuusehtojen toteutuminen edellyttää teknologian käyttöön liittyvien toimintatapojen, resurssien sekä toimijuuden huomioimisen (Korhonen, 2017). Myös digitaalisen teknologian toimintatavat, esimerkiksi tuki, säännöt ja vastuut on huomioitava, jotta opettajat, oppilaat ja vanhemmat kokisivat digitaalisen teknologian käytön kodin ja koulun yhteistyössä motivoivana, tehokkaana, saavutettavana ja luotettavana (Korhonen, 2017).

Esille nostettuja ongelmia ovat myös puutteellinen osaaminen kuin myös ennakkoluuloiset asenteet ja pelot (Palts & Kalmus, 2015). Bordalba & Bochaca (2019) toteavat, että monet vanhemmat ja opettajat ovat haluttomia käyttämään digitaalisia viestintävälineitä. Taustalla on

uskomuksia, jotka liittyvät ohjelmien ominaisuuksiin, kuin myös käyttäjien käsityksiin alustojen käytössä (Bordalba & Bochaca, 2019). Heimo ym. (2018) nostavat lisäksi esille, että uudet digitaaliset tietojärjestelmät ovat tuoneet odottamattomia seurauksia, joista joitakin olisi voitu lieventää, kun taas osa oli selvästi ennakoimattomia. Ilman avointa dialogia kodin ja koulun välille voi syntyä ristiriitoja ja kouluissa tulisi neuvotella digitaalisen viestinnän sisällöistä ja laadusta, jotta viestintä vanhemmille olisi johdonmukaista (Kuusimäki ym., 2019b).

Digitaalinen viestintä ei ole korvannut kokonaan kasvokkain tapahtuvaa viestintää. Korhonen (2017) tuo esille, että digitaalinen teknologia ei korvaa kasvokkain tapahtuvaa kohtaamista. Palts & Kalmus (2015) toteavat tutkimuksessaan, että ongelmatilanteissa useat vanhemmat tapasivat opettajan mieluummin kasvotusten digitaalisen viestinnän sijaan. Myös Kuusimäen ym. (2019b) tutkimuksessa todetaan, että arkaluontoiset asiat, kuten erilaiset konfliktit ja terveyteen liittyvät asiat tulisi hoitaa digitaalisen viestinnän sijaan kasvokkain tai puhelimitse. Digitaalinen viestintä ei näytäkään yksin riittävän edistämään vanhempien ja opettajan kumppanuutta ja usein opettajan onkin tavattava vanhemmat henkilökohtaisesti (Kuusimäki ym. 2019b). Haittana voidaan myös nähdä Paltsin & Kalmuksen (2015) tutkimuksessa kuvaama digitaalisen jalanjäljen pelko, joka vaikuttaa opettajien suhtautumiseen digitaaliseen viestintään. Useat opettajat korostivat tarvetta asetella sanansa huolellisesti, jotta sähköisesti kirjoitettu viesti ymmärrettäisiin yksiselitteisesti (Palts & Kalmus, 2015). Molempien osapuolten digitaalista osaamista tulisikin selkeästi kehittää. Opettajien sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen lisäksi myös vanhemmat tarvitsevat tukea ja koulutusta digitaaliseen viestintään (Palts & Kalmus, 2015).

Digitaaliset työvälineet ovat muokanneet myös opettajan työtä, mikä on myös yksi tämän tutkielman keskeisistä lähtökohdista. Työssä tapahtunutta muutosta havainnollistaa osaltaan Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n vuonna 2019 teettämä kysely (OAJ, 2019). Kyselyn mukaan suurin osa opettajista ja rehtoreista (71%) koki digitaalisten työvälineiden lisänneen työn tehokkuutta. Kyselyn tuloksia voi kuitenkin pitää ristiriitaisina, sillä selkeä enemmistö kokee digitaalisten työvälineiden lisänneen työn määrää (66 %), työn kuormittavuutta (74 %) ja myös työhön kuluvaan aikaan (75 %). Positiivisena huomiona kyselystä nousi esille myös se, että vastaajat kokivat digitaalisten työvälineiden lisänneen oppilaitoksen ja huoltajien välistä yhteisöllisyyttä (vrt. Korhonen, 2017). (OAJ, 2019).

2.4 Wilma-kouluhallintojärjestelmä kodin ja koulun viestintävälineenä

Tutkimuksen konteksti huomioiden on syytä tarkentaa sitä, mistä puhutaan tarkasteltaessa suomalaisen peruskoulun käytänteisiin merkittävästi vaikuttanutta Wilma-kouluhallintojärjestelmää. Wilma on Suomen suosituin opetuksen ja oppimisen alusta, joka on ollut merkittävä osa suomalaisten koulujen arkea jo yli 20 vuoden ajan (Visma, 2024). Wilma-järjestelmää on kuvattu usein sähköisenä reissuvihkona, jonka kautta hoidetaan kodin ja koulun väliset asiat. Sen lisäksi, että Wilman kautta eri osapuolet voivat viestiä keskenään, Wilmasta löytyy myös työjärjestykset, kokeet, kotitehtävät, arvosanat, koulun tiedotteet sekä tuen asiakirjat (Visma, 2024). Wilman käyttäjinä on Suomessa yhteensä yli 500 oppilaitosta ja organisaatiota (Visma, 2024). Esittelen seuraavaksi lyhyesti aiemmin Wilmasta tehdyn tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia.

Alanko & Alasuutari (2020) ovat tutkineet Wilma-järjestelmää oppilaiden näkökulmasta. He toteavat tutkimuksessaan, että oppilaille Wilma on olennainen osa jokapäiväistä kouluelämää. Heidän tutkimukseensa osallistuneet oppilaat kuvasivat Wilmaa helpoksi, nopeaksi, hyödylliseksi, käytännölliseksi, toimivaksi, moderniksi ja laajaksi työkaluksi. (Alanko & Alasuutari, 2020). Kaarakainen (2015) tarkastelee artikkelissaan Wilma-puhetta kulttuurihistoriallista tutkimusotetta hyödyntäen. Hän toteaa, että käytännön tasolla yhteistyön määritelmät sekä Wilma-järjestelmän käyttötavat ovat moninaisia, mikä on omiaan aiheuttamaan kiistaa niin koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä kuin teknologiasta sen välineenä. Hän jatkaa, että negatiivinen sävy leimaakin usein mediassa esiintyvää keskustelua Wilmasta, sekä oppilaiden teknologista toimijuutta. (Kaarakainen, 2015). Kaarakaisen (2021) väitöskirjassa Wilma-järjestelmä nousee monien äitien kuvauksissa arkista teknotaakkaa lisääväksi tekijäksi. Toisaalta tutkimuksen osallistujat myös kokivat sen myös helpottaneen kodin ja koulun välisen yhteistyön hoitamista (Kaarakainen, 2021, s. 140).

Heimo ym. (2018) tarkastelevat artikkelissaan Wilma-järjestelmää sosioteknisestä näkökulmasta. Teoria painottaa ihmisten ja teknologian välistä vuorovaikutusta sekä teknologisten ja sosiaalisten järjestelmien keskinäistä riippuvuutta (Heimo ym., 2018). Wilmalla ja sen käytöllä on vaikutus siihen, kuinka koti ja koulu kommunikoivat. Myös persoonallisuuksilla on suuri merkitys viestintään. He nostavat tutkimuksessaan esille myös vanhemmat, joille Wilma näyttäytyy digitaalisena vuoropuheluna, josta voi seurata ongelmia: suurin osa saadusta palautteesta on kielteistä ja varsinaiseen vuoropuhelun sijaan kyseessä onkin enemmän tiedotusta. (Heimo ym., 2018).

Wilmallalla on oma roolinsa oppilaiden arvioinnissa. Alangon & Alasuutarin (2020) tutkimuksessa opiskelijoille Wilman kautta annettavat positiiviset merkinnät näyttäytyivät rohkaisevina ja motivoivina. Opiskelijoiden kokemusten perusteella positiiviset tuntimerkinnät voivat osaltaan rakentaa heidän tunnettaan pärjäämisestä koulussa. Toisaalta he suhtautuivat erittäin kriittisesti Wilman kautta annettaviin negatiivisiin merkintöihin, eikä niillä näyttänyt olevan samaa tehtävää kuin positiivisilla tuntimerkinnöillä. (Alanko & Alasuutari, 2020). Atjonen, Oinas & Ahtiainen (2021) toteavat artikkelissaan, että viime vuosina Wilma-järjestelmässä käytettyjä digitaalisia palautemerkintöjä on perusteltu formatiivisen arvioinnin dokumentoimisella, joskin tästä on kansallisessa normiohjauksessa luovuttu (Opetushallitus, 2020). Atjosen ym. (2021) tutkimuksessa todetaan, että oppilaat pitivät opettajan kasvotusten antamaa palautetta itselleen hyödyllisimpänä tapana vastaanottaa palautetta. He kertoivat ajatelleensa usein, että Wilma-merkintöjä annetaan erityisesti heidän vanhempiaan varten (Atjonen ym., 2021).

Oinaan ym. (2017) tutkimuksen mukaan Wilma-ohjelman kautta annetaan niin positiivista kuin negatiivistakin palautetta. Alangon & Alasuutarin (2020) tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita pyydettiin vapaasti tarkastelemaan Wilmaa, nousi ensimmäisenä esille niin negatiiviset sekä positiiviset tuntimuistiinpanot kuin myös poissaolojen kirjaamiset. Lisäksi useimmat opiskelijat pitivät tuntimerkintöjä tärkeänä osana Wilmaa (Alanko & Alasuutari, 2020). Heimo ym. (2015) toteavat tutkimuksessaan, että koulukäyttäjymisen seurantaan ja raportointiin käytetty Wilma-järjestelmä voi aiheuttaa ongelmatilanteita. He totesivat artikkelissaan, että ongelmat voivat ilmetä monin eri tavoin. Merkinnät ovat joko täysin tarpeettomia tai vähintäänkin kyseenalaisia. Merkinnät ovatkin aiheuttaneet paheksuntaa niin oppilaissa, vanhemmissa kuin myös opettajissakin. (Heimo ym., 2015).

Wilmaan liittyvän tutkimuksen puitteissa esille on noussut huoli negatiivisen palautteen vaikutuksista joillekin oppilaille. Pojat saavat enemmän negatiivista palautetta kuin tytöt, minkä lisäksi palaute jakautuu epätasaisesti oppilaiden kesken ja tällöin negatiivinen palaute keskittyy suhteellisen pienelle oppilasmäärälle. (Oinas ym., 2017). Lisäksi Oinaan ym. (2018) tutkimuksen mukaan erittäin rohkaisevaa palautetta annettiin lähinnä oppilaille, jotka olivat harvoin poissa ja jotka olivat harvemmin erityisopetuksen piirissä. Käyttäytymisongelmista annettu palaute kohdistui enimmäkseen pojille, minkä lisäksi valtaosa oppilaista sai vain heikosti kannustavaa palautetta (Oinas ym., 2018). Heimon ym. (2015) mukaan järjestelmä voi luoda opiskelijoiden keskuudessa pelkoa ja epäluuloista ilmapiiriä, joka muistuttaa orwellilaisista ympäristöä. Tämä voi jopa heikentää opiskelijoiden mahdollisuuksia tulla avoimen

demokraattisen yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi (Heimo ym., 2015). Oinaan ym. (2017) mukaan tarvitaankin tarkempia ohjeita teknologia-avusteiselle palautteelle, jotta vältetään oppilaiden epätasa-arvoinen kohtelu ja jatkuvan negatiivisen palautteen haittavaikutukset.

Aiemman Wilmaan liittyvän tutkimuksen perusteella sen käyttö ei ole pelkästään edistänyt kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Tämä toki vaikuttaa koskevan myös muitakin digitaalisia alustoja, kuten esimerkiksi Palts & Kalmus (2015) omassa tutkimuksessaan osoittivat. Yhtenä epäkohtana näyttäytyy opettajien vaihtelevat tavat käyttää Wilmaa. Oppilaat toivat Alangon & Alasuutarin (2020) tutkimuksessa esille sen, että vaikka Wilma tuki heidän päivittäistä koulunkäyntiään, myös opettajien vaihtelevat käytännöt Wilman käytössä aiheuttivat haasteita sen hyödyntämisessä. Oppilaiden tuleekin sopeutua siihen, kuinka opettajat soveltavat Wilman käyttöä työssään (Alanko & Alasuutari, 2020). Heimo ym. (2018) puolestaan toteavat, että Wilma-järjestelmän käyttö herättää paljon avoimia kysymyksiä siitä, kuinka vastuu lapsen käyttäytymisestä koulun ulkopuolella ja sen sisällä tulisi jakautua kodin ja koulun välillä.

Kuten edellä jo aihetta sivuttiin, yksi keskeisin Wilman käyttöön liittyvä tutkimuksissa osoitettu haaste näyttäisi olevan se, että sen käyttöön liittyen ei ole olemassa selkeitä ja yhtenäisiä toimintatapoja. Kaarakainen (2015) toteaa, että kodin ja koulun yhteistyön määrittelyt monista virallisista dokumenteista huolimatta eivät ole johtaneet vanhempien kesken jaettujen käytäntöjen syntymiseen ja että yhteistyön odotusten ja toteutumisen välillä vallitsee ristiriita. Hän jatkaa, että mediajulkisuudessa esillä olleesta Wilma-puheesta on pääteltävissä se, että niin vanhemmat kuin oppilaatkin tulisi ottaa mukaan yhteistyön määrittelyyn, jolloin tavoitteisiin sitoutuminenkin olisi toimivampaa. (Kaarakainen, 2015). Myös Alanko & Alasuutari (2020) toteavat tutkimuksessaan, että vaikka Wilma on käytössä useimmissa suomalaisissa kouluissa, palvelun käyttöön ei näytä löytyvän yleisiä, puhumattakaan pedagogisia ohjeita.

Kaarakainen (2015) toteaa myös, että ymmärrystä on laajennettava teknologisten järjestelmien osalta huomioimalla niiden käyttäjälähtöiset ulottuvuudet. Tällä hän viittaa siihen, että teknologiaa tulisi ymmärtää myös kulttuurisesti huomioiden, etteivät erilaiset tekniset järjestelmät aina toimi ennalta odotetulla tavalla, vaan voivat synnyttää ennalta-arvaamattomia teknologisia toimijuuksia (Kaarakainen, 2015). Hänen mukaansa myös viestintä tulisi uudelleenmääritellä. Ensisijaista on hänen mukaansa se, minkälainen viestintä parhaiten edistää asetettuja tavoitteita, ei puolestaan se, minkälaisen viestinnän teknologinen viestintä mahdollistaa. (Kaarakainen, 2015). Wilman ympärille rakentunut kiista mediajulkisuuden tasolla on keskittynyt pääasiassa opettajien ja vanhempien välillä käydyn viestinnän tapoihin.

Asetelma on selkeän kaksijakoinen, sillä toisaalta vanhemmat ovat syyllistäneet opettajia negatiivisesta viestinnästä, toisaalta esille on noussut se, että myös vanhemmat ovat Wilman kautta alkaneet kuormittaa opettajien työtä yhä enenevässä määrin. (Kaarainen, 2015).

3 Opettajuus, professio ja niiden uudet vaateet

Wilmaan liittyvien diskurssien lisäksi pyrin tutkielmassani tunnistamaan, millaisia opettajuuteen ja opettajan työhön liittyviä diskursseja tutkimusaineistosta on tunnistettavissa. Tämän näkökulman tarkasteluun hyödynnän *opettajuuden* ja opettajan työn *profession* käsitteitä. Selvennän seuraavaksi näitä kahta käsitettä niihin liittyvien epämääräisyyksien ja moniselitteisyyden vuoksi (Jauhiainen, 1995, s. 5; Luukkainen, 2004a, s. 48). Toisaalta opettajan työn tarkastelu professiona ei ole saavuttanut täyttä yksimielisyyttä, vaikka opettajan työ kiistatta sisältää useita professionille tyypillisiä piirteitä (Rinne & Jauhiainen, 1988, s. 7). Nostankin esille joitain opettajan työn profession liittyviä epäkohtia.

Tässä tutkielmassa opettajuuden ja opettajan työn tarkastelu lähtee liikkeelle kahdesta opettajan työhön merkittävästi vaikuttaneesta muutoksesta. Tutkielman tutkimuskysymysten kannalta tällaisia oleellisia muutoksia ovat kodin ja koulun yhteistyön merkityksen kasvu (Mikkola & Välijärvi, 2014) sekä ennen kaikkea digitaalisen median lisääntynyt käyttö kodin ja koulun välisessä viestinnässä (Bordalba & Bochaca, 2019). Teen lyhyen katsauksen myös näihin muutoksiin.

3.1 Opettajuuden ja profession käsitteistä

Opettajuuden käsitteelle ei sellaisenaan ole tarkkaa vastinetta muissa kielissä (Hellström, 2008; Stenberg, 2011). Lähin vastine lieneekin englanninkielinen käsite *teacherhood*. Luukkaisen (2004a, s. 80) mukaan opettajuus muodostuu useista tekijöistä ja se voidaan ymmärtää suhteellisen laajana opettajan työn kuvauksena, jolloin siihen sisältyy myös sen hetkiseen oppimiskäsitykseen pohjautuva asennoituminen omaan työhön. Talib & Lipponen (2008) toteavat opettajan työn muotoutuvan opetuskäytänteiden, tiedon ja ihanteiden leikkauspisteessä. Opettajan työhön liittyy joitain universaaleja piirteitä, mutta myös kulttuuri- ja ikäkausisidonnaisia ominaisuuksia (Jauhiainen, 1995, s. 6). Myös Luukkainen (2004a, s. 91) toteaa opettajuuden olevan kulttuurisidonnaista, mistä johtuen opettajuus on erilaista erilaisissa kulttuureissa. Eri kulttuureissa toteutuvia opettajuuksia ei voikaan suoraan verrata keskenään. (Luukkainen, 2004a, s. 91). Opettajuus on yksilöllistä, eikä kahta samanlaista opettajuutta ole (Luukkainen, 2004a, s. 80). Myös Patrikainen (1999, s. 151) toteaa, yhtä yksioikoista opettajuuden presentaatiota ei ole, vaan opettajuus muodostuu siitä, mitä kuhunkin tilanteeseen osalliset opettajat havainnoivat ja miten käsitteitään konstruivat.

Epämääräisyydestään huolimatta opettajuus -käsitteen korvaaminen voi kuitenkin olla vaikeaa, mikäli halutaan puhua luontevasti opettajan ammatin luomien piirteiden ja ominaisuuksien kokonaisuudesta (Jauhainen, 1995, s. 5). Opettajuus voidaan nähdä myös eräänlaisena yleiskäsitteenä. Tällöin sillä voidaan Jauhaisen (1995) mukaan tarkoittaa esimerkiksi opettajana olemista, asemaa sekä opettajan työn piirteitä. Myös Eloranta & Virta (2002) nostavat esille, että yleensä opettajuuden käsitteeseen liitetään opettajana olemisen ja opettajan työn piirteitä, mutta myös viitteitä niin opettajan asemaan työyhteisössä kuin yhteiskunnassakin. He jatkavat, että opettajuuteen katsotaan sisältyvän enemmän kuin vain hallinnollisesti määritellyt työtehtävät (Eloranta & Virta, 2002). Moate (2013, s. 20) puolestaan kuvaa käsitettä väitöskirjassaan dynaamisena, syvänä identifikaationa, johon sisältyy niin pedagoginen asema, vastuut sekä käytännöt. Fornaciari (2019) määrittää artikkelissaan opettajuuden käsittävän monimutkaisen yhdistelmän luokanopettajan työtä, asemaa ja tehtävää yhteiskunnassa.

Luukkainen (2004a, s. 91) määrittää opettajuuden olevan kuva opettajan työstä, jota muovaavat toisaalta arkityön edellyttämät taidot, mutta vieläkin tätä enemmän yhteiskunnan odotukset opettajan tehtävää kohtaan. Opettajuus on hänen mukaansa vahvasti yhteiskunta lähtöistä ja tätä yksilö, eli opettaja toteuttaa oman näkemyksensä mukaisesti (Luukkainen, 2004a, s. 91). Yhteiskunnallisen ulottuvuuden lisäksi opettajuuteen voidaan katsoa kuuluvan keskeisenä osana myös eettinen ulottuvuus. Erilaiset eettiset päätöksenteot ovatkin osa opettajan arkea, sillä opettaja joutuu tekemään ratkaisuja, joilla on joko suora tai epäsuora vaikutus oppilaiden hyvinvointiin (Talib & Lipponen, 2008). Opettajat pitävätkin työn eettisiä näkökulmia työnsä tärkeimpinä tavoitteina (Fornaciari, 2019).

Opettajan työhön liittyvää osaamista voidaan jäsentää eri tavoin. Mikkola & Välijärvi (2014) tiivistävät opettajan olevan tieto- ja ihmissuhdetyön ammattilainen, jolla tulee lisäksi olla laaja-alainen käsitys kasvatuksen ja koulutuksen kokonaisuudesta. Välijärven (2000) mukaan opettajuus nähdään erityisenä tiedon, oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijuutena. Melko tuore opettajan työn osaamisen tarkasteluun kehitetty malli on Metsäpellon ym. (2021) *Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli* (MAP-malli). Tässä Blömeken ym. (2015) tutkimukseen perustuvassa mallissa opettajan työtä tarkastellaan viiden eri osaamisalueen kautta. Osaamisalueita ovat: 1) *opetuksen ja oppimisen tietoperusta*, 2) *kognitiiviset taidot*, 3) *sosiaaliset taidot*, 4) *persoonalliset orientaatiot* ja 5) *ammattillinen hyvinvointi* (Metsäpelto ym., 2021).

Tirri & Kuusisto (2019, s. 13) toteavat, että Suomessa opettajan ammatti kuuluu niihin ammatteihin, joita voidaan kutsua professioiksi. Kielitoimiston sanakirjan (2024) määritelmän mukaisesti *professiolla* tarkoitetaan yhteiskunnassa yleisesti arvostettua asiantuntija-ammattia, jonka harjoittaminen on usein lailla ja alan sisäisillä eettisillä normeilla säädeltyä. Professionien synty voidaan ajoittaa 1800-luvulle, jolloin Rinteen & Jauhiaisen (1988, s. 6) mukaan alkoi yhteiskunnalliseen työnjakoon liittyvä ammattien ylimpien kerrosten erikoistuminen kapeiksi ja pitkää koulutusta vaativiksi asiantuntija-ammateiksi. Luukkainen (2004a, s. 48) nostaa esille yhteiskuntatieteilijöiden käyttävän profession käsitettä tarkemmassa merkityksessä viittaa maan sellaiseen arvostettuun ammattiin, jonka ominaispiirteitä ovat esimerkiksi abstrakti ja erikoistunut tietoperusta, suhteellisen suuri harkintavaltta työssä, auktoriteettiasema suhteessa asiakkaisiin ja muihin ammattiryhmiin sekä usein pyrkimys edistää yleistä hyvää suoranaisten taloudellisen eduntavoittelun sijaan.

Rinne & Jauhainen (1988, s. 7) määrittelevät professionille muun muassa seuraavia määritteitä:

- korkea koulutustaso
- yhteiskunnan kannalta välttämättömän palvelutehtävän hoitaminen, jolloin ammattiin liittyy vastuu, etiikka ja ”yleisen hyvän palveleminen”
- ammatin autonomia
- ammatin sisäinen lisääntymissääntely, eli koulutusvalintoihin, pätevyyssehtoihin ja ammatinvalintoihin liittyvä sääntely- ja määrittelyvalta
- erikoiskvalifikaatiot, jotka hankitaan ammatin kontrolloiman erikoiskoulutuksen tuottamina tietoina, taitoina ja valmiuksina
- ammatin intellektuaalisuus, tiedepohja ja kehittynyt kieli- ja käsitejärjestelmä
- professionharjoittajien organisoituminen järjestöiksi

Tirri & Kuusisto (2019, s. 13) toteavat, että professioiksi kutsutuissa ammateissa ammattietiikka on ensisijainen osa-alue, joka edellyttää ammatin eettisten haasteiden pohdintaa ja eettisiä ohjeita näiden haasteiden kohtaamiseen. Kasvatuksen tutkijat ovat Tirrin (2008) mukaan yksimielisiä tästä kasvatukseen kiinteästi kuuluvasta eettisestä ulottuvuudesta. Hän jatkaa, että nimenomaan opettajille suunnatut eettiset ohjeet ovat osoituksena opettajan ammatin professionaalisuudesta (Tirri, 2008). Luukkainen (2004b) jatkaa, että varsinkin opettajat itse korostavat profession eettistä näkökulmaa, sillä työn tavoitteena on pyrkiä lapsen ja nuoren sekä siten yhteiskunnan parhaaseen. Hän myös toteaa, että aiemmin opettajan työn moraalinen ulottuvuus on jäänyt liian vähälle huomiolle (Luukkainen, 2004b). Etiikka onkin

kokenut uuden tulon opettajuuteen opettajankoulutukseen arvopohdinnan ja ammattietiikan kautta (Tirri, 2008).

Vaikka opettajan työ sisältää selkeästi useita professionille tyypillisiä piirteitä, ei opettajan työn tarkastelu yhtenä professiona ole saavuttanut aiheeseen liittyvässä tutkimuksessa täyttä yksimielisyyttä. Keskustelua opettajan ammatin professionaalisuudesta käytiin Tirrin & Kuusiston (2019, s. 13) mukaan Suomessa erityisesti 1980- ja 1990-luvuilla. Rinne & Jauhiainen (1988, s. 10) käsittävät opettajan työn ”semiprofessioksi”. Opettajan työssä onkin joitain piirteitä, jotka eivät välttämättä kaikilta osin vastaa profession määritelmiin. Yksi keskeinen epäkohta on Luukkaisen mukaan opettajan työhön liittyvä professionaalisen autonomian vähäisyys, joka korostuu opettajan professionissa (Luukkainen, 2004a, s. 67). Carrin (2000, s. 15) mukaan mikäli opettajasta tehdään tiukasti määritellyn opetus suunnitelman toteuttaja, ei opettajan ammatista voida enää puhua professiona. Myös Niemi (2016) nostaa esille, että opettajan ammatin professio on olemassa vain silloin, mikäli ammatin kehitys ja uudistuminen lähtevät ammattikunnan sisältä.

Säntti (2008) toteaa suomalaisen opettajan erityispiirteisiin kuuluvan sen, että hän on varsin itsenäinen toimija moniin kansainvälisiin kollegoihinsa verrattuna. Välijärvi (2017) toteaa, että opettajan valta koulun päätöksenteossa on selvästi kaventunut vuosituhatien alkuun verrattuna. Vuorikoski & Räisänen (2010) nostavat esille uuden koulutuspoliittisen ajattelutavan ja siihen kytkeytyvän julkisjohtamisen, jotka ovat muuttaneet opettajan ammatin hallintaa perin pohjin. He jatkavat, että luottamussuhde valtiovallan ja tieteellisellä asiantuntijuudella autonomiaansa vahvistaneen opettajaprofession välillä näyttää olevan murtumassa (Vuorikoski & Räisänen, 2010). Myös Syrjäläinen (2002) esittää tutkimuksessaan kriittisen näkökulman koskien opettajan työn autonomiaa, joka hänen mukaansa on murenemassa erilaisten opetus suunnitelma- ja arviointiuudistusten myötä. Hän kuvaa opettajan työhön liittyvän vapauden ja autonomian olevan illuusio, ”koulutuspoliittinen savuverho” (Syrjäläinen, 2002, s. 61). Myös Säntti (2008) esittää, että koulumaailma on todellisuudessa varsin tiukasti säädelty, sillä koulun toimintaa ohjaavat lait, asetukset, opetus suunnitelmat sekä lisäksi paikalliset ja työyhteisöllisiin kulttuureihin ja traditioihin liittyvät seikat.

Toinen keskeinen epäkohta liittyy opettajan työn arvostukseen liittyviin seikkoihin. Rinne & Jauhiainen (1988, s. 163) toteavat, että kokonaisuudessaan yhteiskunnallisen uusintamisen alueella liikkunutta kasvatus- ja opetustyötä ei ole statukseltaan kovin korkealle arvostettu. He huomauttavat, että opettajan työn kiinnittymisellä juuri naisten työksi on pitkät perinteet (Rinne

& Jauhiainen, 1988, s. 163). Opettajan työhön on hyvin usein liitetty kutsumusajattelu ja Niemen (2016) mukaan tätä ajattelua on käytetty silloin, kun on toisaalta haluttu ylistää ja alistaa opettajia. Hän jatkaa, että kutsumusajattelua on myös voitu pitää perusteena huonolle palkalle ja heikoille työoloille (Niemi, 2016).

Tämän tutkielman puitteissa tiedostan, että opettajan työn tarkastelu yhtenä professioammattina ei ole saavuttanut yleistä hyväksyntää. Tutkielmassani käsitän opettajan työn vaativana ja monipuolisena asiantuntijatehtävänä, joka sisältää useita Rinteen & Jauhiaisen (1988, s. 7) kuvaamia perinteisen profession tunnuspiirteitä. Opettajuuden tarkasteluun hyödynnän Välijärven (2000) kuvausta, jonka mukaan opettajuus nähdään erityisenä tiedon, oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijuutena. Lisäksi huomioin opettajuuden ja opettajan työn tarkastelussa muutamat keskeiset muutokset, joita käsittelen seuraavassa luvussa.

3.2 Opettajuuden uudet vaateet

Lämsä (2013) toteaa opettajan työn muuttuneen. Patrikainen (2000) puolestaan toteaa opettajan työhön kohdistuvan paljon eri tahojen vaatimuksia ja odotuksia, jotka asettavat opettajan työn muihin ammatteihin nähden erikoisasemaan. Tämän tutkielman tutkimusasetelma perustuu kahteen keskeiseen koulua ja opettajan työtä muokanneeseen ilmiöön, joita olen jo aiemmin lyhyesti sivunnut. Muutoksista ensimmäisenä nostan esille koulun avautumisesta ja koulutuspolitiikan muutoksista seuranneen kodin ja koulun välisen muuttuneen suhteen. Metson (2004) mukaan keskeinen muutos kodin ja koulun välisessä suhteessa voidaan nähdä 1990-luvulla tapahtuneessa koulutuspolitiikan muutoksessa. Uudistuksen myötä hallintoa hajautettiin ja siirryttiin koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Hän jatkaa, että uudistukset asettivat myös vanhemmat uuteen paikkaan suhteessa kouluun ja että markkinasuuntautunut koulu teki vanhemmista ja oppilaista koulun asiakkaita. (Metso, 2004, s. 47).

Säntin (2008) mukaan suomalainen koulu on muuttunut avoimempaan suuntaan erityisesti viimeisten vuosikymmenten aikana. Esimerkiksi Siniharjun (2003) tutkimus osoittaa, että vuodesta 1984 vuoteen 1999 useimpien yhteistyömuotojen käyttö oli lisääntynyt erittäin merkittävästi. Tämän avoimuuden voidaan katsoa kattavan myös kodin ja koulun välisen suhteen. Koulun ”asiakasystävällisyyttä” on Säntin (2008) mukaan paramettu tekemällä toimintaa läpinäkyvämmäksi sekä lisäämällä osallistumisen mahdollisuuksia. Säntti (2007, s. 437) toteaa, että vielä kansa- ja oppikoulun aikaan kodin ja koulun roolit olivat selkeämmät ja yleisesti tunnustetut. Säntin (2008) mukaan koulun avoimuuden ja sulkeutuneisuuden

tematiikka paikallistuu muun muassa rinnakkaiskoulun vähittäisessä muuntumisessa kaikille tarkoitetuksi peruskouluksi 1970-luvun alusta alkaen. Peruskoulun on koko historiansa ajan toivottu tiivistävän kodin ja koulun välistä yhteistyötä (Orell & Pihlaja, 2018). Peruskoulu-uudistuksen myötä peruskoululle asetettiin uusia odotuksia ja toiveita kodin ja koulun yhteistyön tiivistymisestä (Metso, 2004, s. 44). Hän jatkaa, että peruskoulun myötä vanhempien ja koulun vuorovaikutuksen uskottiin muuttuvan, sillä koulujärjestelmään liittyvien muutosten katsottiin edellyttävän aktiivista yhteydenpitoa vanhempien ja opettajien välillä. Tämän lisäksi koulun ei myöskään uskottu pääsevän sille asetettuihin tavoitteisiin ilman vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä (Metso, 2004, s. 44).

Edellä kuvattu muutos ei ole vain tiivistänyt kodin ja koulun välistä suhdetta ja lisännyt niiden välistä yhteistyötä, vaan tapahtunut muutos on heijastunut muutoinkin opettajan työnkuvaan. Opettajan työn kasvatuksellisen elementin voidaan katsoa korostuneen, minkä lisäksi kouluun on tullut paljon uusia tehtäviä (Säntti, 2008). Yhteistoiminta voidaan nähdä varsin vaativana niin opettajan kuin vanhempienkin näkökulmasta (Lämsä, 2013). Pelkkä opettajan yksipuolinen tiedotus kodeille ei riitä, vaan toiminnalle tulee asettaa yhteisiä tavoitteita, jotka pyritään saavuttamaan yhteisvoimin (Lämsä, 2013). Säntti (2008) toteaa, että opettajan ammatillinen auktoriteetti ja itsetunto voivat joutua koetukselle, mikäli oppilaiden vanhemmat halutaan asiakkuusperiaatteen mukaisesti nähdä koulutuksen asiantuntijoina.

Vaikka Selwyn, Nemorin & Johnson (2016) toteavatkin, etteivät digitaaliset teknologiat ole uusi asia kouluissa, nostan siitä huolimatta käsittelyyn digitaalisen teknologian yhdeksi keskeiseksi opettajan työtä muokanneeksi tekijäksi. Selwyn ym. (2016) toteavat tutkimuksessaan, että muutoksissa ei ole kyse vain digitalisaatiosta, vaan laajemmin yhteiskunnan ja muiden tahojen asettamista velvoitteista. Välijärven & Mikkolan (2014) mukaan uudet teknologiat uudistavat ja monipuolistavat kiihtyvällä tahdilla oppimisen ympäristöjä, jotka yhä enenevässä määrin ovat osa opettajan työkenttää. Muutosta voi tarkastella opettajan työn kannalta niin uhkana kuin mahdollisuutenakin. Selwynin ym. (2016) tutkimuksessa yhtenä keskeisenä havaintona oli opettajien työn valuminen vapaa-ajalle. Esille nousi myös digitalisaation myötä tullut valvonta, joka oppilaiden lisäksi näyttäytyi myös opettajien kuvauksissa (Selwyn ym., 2016). Kuusimäen ym. (2019b) mukaan digitaaliseen viestintään liittyvät vaatimukset ovat korkeat ja ne voidaan nähdä opettajan työn stressiä lisäävinä tekijöinä. Erityisesti vanhempien verkon välityksellä antama kritiikki voi vaikuttaa vakavasti opettajan hyvinvointiin (Kuusimäki ym., 2019b). Vanhempien jatkuvalla ja

välittömällä tuella voikin vaikuttaa myönteisesti opettajan jokapäiväiseen työhön ja hyvinvointiin (Kuusimäki ym., 2019b).

4 Tutkimuksen teoreettismetodologinen viitekehys

Seuraavaksi esittelen tutkimukseni teoreettismetodologisen viitekehysten. Tuon esille tutkielmani kannalta keskeiset *sosiaaliseen konstruktionismiin* perustuvat lähtökohdat, sillä katson niiden ymmärtämisen olevan keskeistä valitsemani tutkimusmenetelmän kannalta. Pällin & Lillqvistin (2020, s. 381–382) mukaan diskurssianalyysin teoriatausta perustuukin pitkälti yhteiskunnallisen ja sosiaalisen todellisuuden rakentumista käsittelevään tieteenfilosofiaan, jota kutsutaan sosiaalseksi konstruktionismiksi. Jokinen (2016, s. 251) toteaa diskurssianalyysin jakavan sosiaalisen konstruktionismin mukaisen kiinnostuksen sen tutkimiseen, kuinka sosiaalinen todellisuus rakentuu kielenkäytössä ja muussa toiminnassa. Teoreettismetodologiseen viitekehykseen kuuluvat sosiaalisen konstruktionismin lisäksi *diskurssin* ja *diskurssianalyysin* käsitteet. Esittelen käsitteet siitä syystä, että Siltaojan & Sorsan (2020) mukaan yksittäisen tutkijan on mahdotonta edetä tekemättä ensin selväksi, mistä diskurssianalyysissä on kysymys ja millaiseen diskurssianalyyttiseen perinteeseen tutkimus nojaa.

4.1 Sosiaalinen konstruktionismi diskurssianalyysin lähtökohtana

Pietikäisen & Mäntysen (2019, s. 21) mukaan diskurssintutkimuksen peruslähtökohdat liittyvät laajempaan teoreettiseen viitekehykseen, jota kutsutaan sosiaalseksi konstruktionismiksi. Burrin (2015) mukaan sosiaalinen konstruktionismi on saanut vaikutteita eri tieteenaloilta, kuten filosofiasta, sosiologiasta ja kielitieteestä ja tästä syystä se on lähtökohtaisesti monitieteistä. Pietikäisen & Mäntysen (2019, s. 21) mukaan sosiaalinen konstruktionismi paikantuu humanistisessa ja yhteiskunnallisessa tutkimuksessa nimettyyn *kielelliseen käänteeseen*, jonka myötä kokeelliset ja kvantitatiiviset tutkimusotteet jäivät sivummalle ja kieli ja sen käyttö saivat enemmän huomiota tutkimuksessa.

Jokinen (2016, s. 251) toteaa diskurssianalyysin teoreettisen kodin olevan sosiaalisen konstruktionismin traditiossa. Burrin (2015) mukaan sosiaaliselle konstruktionismille ei ole tutkijoiden keskuudessa olemassa yksiselitteistä määritelmää ja vaikka eri tutkijat jakaisivat näkemykset joistain tyypillisistä piirteistä, ei ole olemassa piirteitä, jotka olisivat kaikkien tutkijoiden yleisesti hyväksymiä (Burr, 2015, s. 2). Sosiaalisen konstruktionismin keskeisimmän ajatuksen mukaisesti todellisuus nähdään sosiaalisesti rakentuneena (Berger & Luckmann, 1966). Tutkimamme todellisuus ei koskaan näyttäydykään niin sanotusti puhtaana, vaan aina jostakin näkökulmasta merkityksellistettynä (Burr, 1995, s. 1–8; Gergen, 1994, s. 72).

Burr (2015) lisää, että sosiaaliseen konstruktionismiin liittyy keskeisesti ajatus, jonka mukaan meidän tulee tarkastella kriittisesti itsestänselvyyksinä pidettyjä tapojamme ymmärtää maailmaa ja itseämme. Hacking (2009) toteaa ajatuksen todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta olevan vapauttava. Käsitteemme asioista ja niiden merkityksistä eivät olekaan kiinteitä, vaan esimerkiksi historiallisten tapahtumien, yhteiskunnallisten voimien ja ideologioiden tuotteita (Hacking, 2009, s. 14). Näiltä osin se voidaan nähdä eräänlaisena vastalauseena positivismille ja empirismille, jotka ovat tyypillisiä ”koville” tieteille, kuten esimerkiksi fysiikalle ja biologialle. (Burr, 2015, s. 2).

Diskurssintutkimuksen keskeisin näkemys on ajatus kielestä sosiaalisena toimintana (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 14). Kielellinen toiminta paikantuu aina myös tiettyyn tilanteeseen ja aikaan, jota kuitenkin kehystävät aikaisemmat tilanteet ja etenkin niihin kytkeytyvät vakiintuneet normit, rutiinit ja arvot. Tältä osin diskurssintutkimus on yhtä lailla kielenkäytön, mutta myös kielenkäyttötilanteen tutkimusta. Diskurssintutkijaa ohjaa ajatus, jonka mukaan kielenkäyttö on aina kontekstisidonnaista ja kytkeytyy tilanteen ja kielenkäyttäjien sosiaalisiin käytänteisiin ja rakenteisiin. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 14). Edellisiin huomioihin tiivistyy mielestäni oleellisesti sosiaalisen konstruktionismin ja diskurssianalyysin välinen yhteys. Jokinen (2016) toteaaakin, että tehtäessä diskurssianalyttistä tutkimusta sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtaukset otetaan vakavasti. Sosiaalinen konstruktionismi näkyy niin tutkimuskohteen valinnassa, tutkimuskysymysten muotoilussa, analyttisten työkalujen kehittämisessä sekä myös tutkijan ja tutkimuskohteen välisen suhteen ymmärtämisessä. (Jokinen, 2016, s. 253).

4.2 Diskurssin käsite

Tutkijoiden piirissä on melko vähän yksimielisyyttä siitä, mikä *diskurssi* on, tai mitä sillä tarkoitetaan (Siltaja & Sorsa, 2020). Diskurssi ei olekaan yksiselitteinen käsite, eikä sitä voi määrittellä tyhjentävästi tai vain yhdellä tavalla (Pynnönen, 2013). Pietikäinen & Mäntynen (2019, s. 27) jatkavat, että käsitteen määrittelyyn haasteet liittyvät diskurssintutkimuksen monitieteisyyteen. Vaikuttaakin siltä, että erilaisia diskurssin määrittelyitä on yhtä monta erilaista kuin on tutkijoitakin. Diskurssianalyttisen ajattelun lähtökohtana on, että ihmisten kielellisesti tuottamat merkitykset jäsenyivät diskursseiksi (Vilka, 2021). Paltridgen (2012, s. 7) mukaan diskurssit nähdään sosiaalisen todellisuuden konstruktioina ja tekstit näiden kommunikatiivisina yksiköinä, jotka on upotettu sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin.

Potter & Wetherell (1987, s. 7) puolestaan määrittelevät diskurssin tarkoittavan kaikenlaista puhuttua vuorovaikutusta ja kirjoitettua tekstiä. Yhtä lailla diskurssin käsitteellä voidaan tarkoittaa yleisellä tasolla kielenkäyttöä, julkista puhetta tai yleisesti puhuttua kieltä tai puhetapoja (van Dijk, 1997, s. 1). Pällin & Lillqvistin (2020, s. 375) mukaan diskurssi voidaan määritellä sosiaalisen toiminnan ja kielenkäytön yhteenkietoutumiseksi. Faircloughin (1997, s. 124) mukaan diskurssit ovat tietyn sosiaalisen käytännön konstruktioita tai merkityksellistämistä, joka on tehty tietystä näkökulmasta. Käsite on varsin dynaaminen ja monimerkityksinen (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 27).

Vaikutusvaltaisen diskurssintutkimuksen teoreetikon Michel Foucaultin mukaan diskursseilla tarkoitetaan kiteytyneitä, tietystä näkökulmasta rakennettuja merkityksellistämisen käytänteitä, jotka muokkaavat järjestelmällisesti nimeämiään kohteita (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 71). Pynnönen (2013) tiivistää foucaultilaisen käsityksen diskurssista tarkoittavan kielenkäytössä ilmenevää, kunkin aikakauden ja tilanteen kiteyttämää ymmärrystä todellisuudesta. Tässä tutkielmassa hyödynnän Jokisen ym. (2016) diskurssin määritelmää, joka heidän mukaansa tarkoittaa verrattain eheidän ja säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemejä, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta (Jokinen ym., 2016, s. 34).

4.3 Diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä

Tutkielmani analyysimenetelmä, eli diskurssianalyysi pohjautuu aiemmin kuvaamaani sosiaaliseen konstruktionismiin. Suoninen (2016, s. 230) toteaa, että diskurssianalyysin perusajatuksena on kielenkäytön tarkasteleminen tekemisenä, joka muotoutuu sosiaalisissa prosesseissa ja rakentaa sosiaalista todellisuutta. Pynnösen (2013) mukaan diskurssianalyysisessä tutkimuksessa tutkitaan niitä kielellisiä prosesseja ja tuotoksia, joissa ja joiden kautta yhteinen sosiaalinen todellisuus rakentuu. Laajimmillaan diskurssianalyysillä voidaan tarkoittaa kaikkea kielen sosiaalista ja kognitiivista tutkimusta (Eskola & Suoranta, 1998). Myös Pietikäinen & Mäntynen (2019) nostavat diskurssintutkimuksen keskeisimmäksi näkökulmaksi ajatuksen kielestä sosiaalisena toimintana, minkä lisäksi diskurssintutkimus on yhtä lailla myös kielenkäyttötilanteen tutkimusta (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 14). Pälli & Lillqvist (2020, s. 375) luonnehtivat diskurssianalyysyä kielenkäytön tutkimukseksi, jossa kielellinen tulkinta yhdistetään sosiaalisen toiminnan tarkasteluun.

Paltridgen (2012) mukaan diskurssianalyysi tarkastelee kielen malleja eri teksteissä ja pohtii kielen suhdetta niiden sosiaalisten ja kulttuuristen kontekstien välillä, joissa sitä käytetään. Hän jatkaa, että diskurssien avulla muodostetaan näkemykset maailmasta ja identiteeteistä (Paltridge, 2012, s. 2). Diskurssintutkija analysoi tutkittavan ilmiön kielellistä reaalitumista ja sen kytkeytymistä laajempaan sosiaaliseen, historialliseen ja poliittiseen kontekstiin (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 253). Heikkisen (2012) mukaan diskurssianalyysiä voi luonnehtia menetelmäksi, joka yhdistää kommunikaation yksittäistapausten paikallisen analyysin laajempien sosiaalisten ominaisuuksien analysointiin.

Jokisen ym. (2016, s. 17) määritelmän mukaisesti diskurssianalyysi on kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimusta, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Pietikäinen & Mäntynen (2019, s. 26–27) toteavat diskurssintutkimuksen olevan aina monitieteistä toimintaa ja se voi kohdistua niin puhuttuun kuin kirjoitettuunkin kieleen (Ilmonen, 2001; Pälli & Lillqvist, 2020, s. 376). Diskurssianalyysi ei ole kuitenkaan pelkkää tekstien tutkimusta. Varsinaisten tekstien analysoinnin lisäksi diskurssintutkimus pyrkii analysoimaan myös yhteiskunnallisia rakenteita ja valtasuhteita, muutenkin kuin varsinaiseen tutkimusaineistoon kuuluvista teksteistä (Heikkinen, 2012).

Siltaoja & Sorsa (2020) toteavat, että diskursiivisissa lähestymistavoissa varsinaisten diskurssien tunnistaminen ei sinällään ole tutkimuksen kannalta mielenkiintoisinta. Varsinaisten diskurssien tunnistamisen jälkeen pyritäänkin analysoimaan, millaista todellisuutta diskurssin avulla tuotetaan tai ylläpidetään (Siltaoja & Sorsa, 2020). Nimestään huolimatta diskurssianalyysiä ei kuitenkaan ole mielekästä tarkastella selkeärajaisena ja yksiselitteisenä tutkimusmenetelmänä (Jokinen ym., 2016, s. 25). Pällin & Lillqvistin (2020, s. 375–376) mukaan diskurssianalyysi on kuitenkin käytössä useilla tieteenaloilla ja lisäksi sillä on yhteisiä peruspilareita, kuten todellinen kielenkäyttö tulkinnan kohteena sekä kielenkäyttö sosiaalisen todellisuuden heijastajana ja rakentajana. Ilmosen (2001) mukaan diskurssianalyysin puitteissa on luotavissa hyvin monenlaisia yksittäisiä tutkimusmetodeja sekä -tekniikoita riippuen tutkimuksen tavoitteista, tehtävistä ja ongelmista. Selkeärajaisen tutkimusmenetelmän sijaan diskurssianalyysiä onkin tarkasteltava enemmänkin väljänä teoreettisena viitekehystenä, joka myös sallii erilaisia tarkastelun painopisteitä sekä menetelmällisiä sovelluksia (Jokinen ym., 2016, s. 25; Vilka, 2021).

Jokinen ym. (2016, s. 26) jatkavat, että tämä viitekehys rakentuu seuraavista viidestä teoreettisesta lähtöoletuksesta:

1. oletus kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta
2. oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolosta
3. oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta
4. oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssysteemeihin
5. oletus kielenkäytön seurauksia tuottavasta luonteesta

Eskola & Suoranta (1998) toteavat, että diskurssianalyysin ymmärryksen lähtökohtana voi pitää kahta erilaista kielikäsitystä: kieltä voidaan tarkastella joko todellisuuden kuvana tai todellisuuden rakentumisena. Diskurssintutkimus nojautuu funktionaaliseen kielikäsitykseen, mikä tarkoittaa sitä, että diskurssintutkijan näkökulmasta kielelliset merkitykset ovat tilannesidonnaisia ja syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 19). Kieli ei siis ole väline todellisuuden tavoitteluun, vaan osa itse todellisuutta (Eskola & Suoranta, 1998). Heikkinen (2012) toteaa, että diskurssien tutkimisen lähtökohdissa on paljon samoja lähtökohtia kuin tekstien tutkimisessa. Yhdistävänä tekijänä on esimerkiksi ajatus kielenkäytön sosiaalisuudesta ja funktionaalisuudesta (Heikkinen, 2012). Heikkinen (2012) jatkaa, että diskurssianalyysissä tekstinulkoiset tekijät ovat olennaisimpia ja teksti nähdään enemmänkin ulkoisten tekijöiden seurauksina, eräänlaisina ilmentyminä.

Diskurssianalyysi voidaan jakaa karkeasti kahteen erilaiseen orientaatioon, joita ovat analyttinen ja kriittinen diskurssianalyysi (Jokinen & Juhila, 2016, s. 300–301). Vaikka tutkielman teon alkuvaiheessa lähestyin analyysiä selkeästi analyttistä orientaatiota hyödyntäen, lähestyy tutkielmani myös joiltain osin kriittistä diskurssianalyysiä tutkimuksen tuloksissa havaittujen opettajuuteen liittyvien huomioiden vuoksi. Tästä syystä käsittelen lyhyesti myös kriittistä diskurssianalyysiä, joka Faircloughin (1997, s. 76) mukaan tarkastelee kahta kielenkäytön aspektia: kieltä yhteiskunnallisena tuotoksena ja kieltä yhteiskunnallisena vaikuttajana. Jokinen & Juhila (2016, s. 301) toteavat kriittisen diskurssianalyysin lähtökohtana olevan yleensä oletus joidenkin alistussuhteiden olemassaolosta ja tutkimuksen tehtäväksi asettuu niiden kielellisten käytäntöjen tarkastelu, joilla näitä suhteita ylläpidetään ja oikeutetaan. He jatkavat, että kriittisessä diskurssianalyysissä tarkastelussa ovat muun muassa ideologiat, ideologiset käytännöt, valta, valtasuhteet, vallan harjoittaminen sekä hegemoniset diskurssit ja vaiennetut äänet (Jokinen & Juhila, 2016, s. 301).

Pällin & Lillqvistin (2020, s. 376) mukaan diskurssianalyysi on hyvä valinta metodiksi tutkimusasetelmiin, joissa keskeistä on saada tietoa jonkin ilmiön, asian tai käytännön yhteiskunnallisesta tai kulttuurisesta ymmärryksestä ja kielen roolista tuon ymmärryksen tuottajana. Juuri tämä olikin alkuperäinen tutkimusintressini aloittaessani tutkimaan eri medioiden luomia representaatioita niin Wilmasta kuin myös laajemmin opettajuudesta ja opettajan työstä. Toisaalta myös tutkimuksen aineisto ohjasi vahvasti tutkimusmetodisia valintoja. Diskurssianalyysi voi kohdistua niin puhuttuun kuin kirjoitettuunkin kieleen (Ilmonen, 2001; Pälli & Lillqvist, 2020, s. 376).

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan tutkielmani tavoitteet sekä esittelen tutkimuskysymykset, jotka ovat muokkautuneet ja tarkentuneet tutkimusprosessin aikana. Lisäksi esittelen tutkimusaineistoni ja sen keräämiseen liittyviä seikkoja. Viidennen luvun lopuksi kuvaan aineiston analyysin vaiheet.

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkielmallani on kaksi selkeää tavoitetta, joista ensimmäinen on tunnistaa Ylen ja Helsingin Sanomien julkaisemien mediatekstien kautta luodut diskurssit kouluhallintojärjestelmä Wilmasta. Diskurssien tunnistamisella pyrin osallistumaan Wilma-viestintää ja kodin ja koulun yhteistyötä koskevaan keskusteluun. Tutkielmani toisena tavoitteena on tunnistaa, millä tavoin opettajuus ja opettajan työ näyttäytyvät Wilmaa koskevissa mediateksteissä. Wilma-järjestelmän diskurssien tunnistamisen lisäksi tutkielmani on ajankohtainen puheenvuoro opettajuudesta.

Esittelen seuraavaksi tutkielmani kaksi tutkimuskysymystä, jotka ovat muokkaantuneet ja tarkentuneet tutkimusprosessin edetessä. Tutkielmani tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia Wilmaan liittyviä diskursseja on tunnistettavissa Ylen ja Helsingin Sanomien julkaisemissa Wilmaa ja koulumaa-ilmää käsittelevissä mediateksteissä?
2. Millä tavoin opettajuus ja opettajan työn professio näyttäytyvät tutkimusaineistossa?

5.2 Aineiston ja aineistonkeruun kuvaus

Juhila & Suoninen (2016, s. 453) toteavat, että diskurssianalyysiä tehtäessä harvemmin puhutaan määrällisen tutkimuksen tavoin otoksesta, sillä maailman ei katsota hahmottuvan itsestään selviksi perusjoukoiksi ja siitä poimittavaksi yksiköiksi. Diskurssianalyysiä tehtäessä asetetaan usein etusijalle valmiit aineistot (Eskola & Suoranta, 1998). Diskurssianalyysia voikin kuvata vahvasti aineistolähtöiseksi orientaatioksi (Jokinen, 2016, s. 251). Tähän orientaatioon liittyy se, että aineistoa ei lähdetä jäsentämään mistään ulkopuolisista selittäivistä teorioista, vaan oleelliset sisällölliset jäsennykset rakennetaan aineiston analyysin tuloksena (Jokinen, 2016, s. 251). Suonisen (2016, s. 52) mukaan hyvin monenlaiset aineistot soveltuvat diskurssianalyysiin. Hän jatkaa, että erityisen rikkaana aineistoa voi pitää, jos se sisältää

erilaisia näkökulmia, eri merkityssysteemeihin tunnistettavissa olevia paloja tai jos se on luonteeltaan vuorovaikutuksellista (Suoninen, 2016, s. 52). Tekstintutkimuksen ensimmäinen vaihe on tekstijoukon valinta ja lisäksi tutkimusaineiston koostaminen ja analysointi voidaan nähdä monivaiheisena prosessina (Heikkinen, Lounela & Voutilainen, 2012). Heikkisen ym. (2012) mukaan aineiston koostamisessa yleissääntönä on, että aineisto on suunniteltava tarkoitustaan vastaavaksi. Eskola & Suoranta (1998) toteavat, että diskurssianalyysissä pienikin aineistokoko voi olla järkevä ja että tutkimuksen onnistuminen ei riipu aineiston koosta.

Pietikäisen & Mäntysen (2019, s. 232) mukaan tutkittava aineisto muokkaa, määrää, rajaa sekä suuntaa tutkimusta, tutkimuskysymyksiä, keskeisiä käsitteitä ja metodisia valintoja. Tutkielmani aineisto koostuu Ylen ja Helsingin Sanomien julkaisemista mediateksteistä, jotka käsittelevät suomalaista peruskoulua ja joissa kaikissa vähintäänkin sivutaan kouluhallintojärjestelmä Wilmaa tai opettajuutta ja opettajan työtä. Tarkastellessani tutkimusaineistoni tekstejä käytän johdonmukaisesti käsitettä *mediateksti*, sillä Ylen ja Helsingin Sanomien verkkojulkaisuista keräämäni aineisto koostuu Vuoren (2021) kuvaamista erilaisista journalistisista tekstilajeista, kuten uutisista, taustoittavista jutuista sekä kolumneista.

Tutkielmani aineisto on koottu syksyn 2023 ja alkukevään 2024 aikana. Aineistonkeruu ei alkuun noudattanut mitään selkeää ja johdonmukaista menettelytapaa, vaan mahdollista aineistoa kerättiin useiden eri julkaisijoiden koulumaailmaa käsittelevistä mediateksteistä hakukoneita, kuten Googlea hyödyntäen. Tässä vaiheessa aineisto koostui vielä useista kymmenistä eri mediateksteistä. Summittaisen haun jälkeen alkoi aineiston tiivistäminen ja systemaattisempi seulonta. Lopullisen tutkimusaineiston koostaminen alkoi siitä, että ”keltaisen lehdistön” ja iltapäivälehtien julkaisemat koulua koskevat tekstit rajattiin lopullisesta tutkimusaineistosta pois, vaikka Eskolan & Suorannan (1998) mukaan iltapäivälehtien lööpit tarjoavat erinomaisia ja puhuttelevia aineistoja diskurssianalyysille. Toisena keskeisenä lähtökohtana lopullisen tutkimusaineiston muodostamisessa oli se, että aineistoon päätyvät mediatekstit käsittelevät riittävän laajasti kouluhallintojärjestelmä Wilmaa ja että opettajuus ja opettajan työ ovat myös riittävässä määrin läsnä aineistossa. Pietikäinen & Mäntynen (2019, s. 232–233) toteavat, että aineisto on aina kiinteässä yhteydessä tutkimuskysymyksiin, minkä lisäksi aineiston rajallisuus myös helpottaa tutkimuskysymysten ja tutkimusasetelman rajaamista.

Kolmas lopullisen aineiston muodostukseen liittyvä seikka oli se, että yhden mediatoimijan sijaan päädyttiin valitsemaan kaksi eri mediatoimijaa. Tämä valinta tehtiin niin laajuuden, monipuolisuuden ja luotettavuudenkin vuoksi. Lisäksi haluttiin valita kaksi laajalevikkistä julkaisua, joilla on suuret lukijakunnat ja sitä kautta laaja vaikuttavuus. Müllerin (2024) tutkimuksen vastaajien mukaan Yle oli vuonna 2023 toteutetussa lukijakyselyssä Suomen uutistoimijoiden ykkönen ja lisäksi vastaajista 84 prosenttia piti Ylen uutisia luotettavina. Helsingin Sanomat puolestaan oli vuonna 2022 Tilastokeskuksen mukaan Suomen kolmanneksi suosituin sanoma- tai kaupunkilehtien verkkojulkaisu (Tilastokeskus, 2024a). Tilastokeskuksen mukaan Yle.fi oli puolestaan Suomen kolmanneksi käytetyin mediasivusto ja HS.fi viidenneksi käytetyin (Tilastokeskus, 2024b).

Heikkisen ym. (2012) mukaan aineistoa laadittaessa pitää ratkaista, pyritäänkö kieliaineesta keräämään mahdollisimman laajasti vai erikoistuneemmin yhtä tai muutamaa oletettua tekstilajia edustava aineisto. Lopullisesta aineistosta jätettiin pois myös muun muassa verkkojulkaisut, jotka käsittelevät Wilmaan kohdistuneita tietomurtoja sekä kaupunkien päätöksiä luopua Wilma-järjestelmän käytöstä. Edellisten kaltaisten julkaisujen ei katsottu olevan tarkoituksenmukaisia tutkimusongelman kannalta. Lopullista tutkimusaineistoa muodostettaessa pyrkimyksenä oli koota aineisto vain niistä mediateksteistä, jotka sisältönsä puolesta käsittelevät vain Wilma-kouluhallintojärjestelmää ja jotka sijoittuvat 2020-luvun puolelle. Pelkästään tällaisten mediatekstien löytäminen osoittautui kuitenkin haastavaksi ja niinpä aineistoon valikoitui myös edellisessä kappaleessa kuvattujen mediatoimijoiden mediatekstejä, joissa sivutaan Wilmaa. Aineistoa täydennettiin myös hyödyntämällä Helsingin Sanomien ja Ylen sivujen hakutoimintoja. Tässä haussa hyödynnettiin hakusanoja ”koulu”, ”opettaja” ja ”Wilma”. Aineiston muokkauksen seurauksena lopullinen tutkimusaineistoni koostuu yhteensä 21 mediatekstistä, jotka on julkaistu verkossa vuosien 2017 ja 2023 välillä.

Vuoren (2021) mukaan media-aineistoille on tyypillistä se, että ne ovat usein luonteeltaan multimodaalisia, eli niissä yhdistellään usein erilaisia ilmaisumuotoja kuten tekstiä ja kuvaa ja nykyisessä verkkomaailmassa yhä useammin myös liikkuvaa kuvaa ja ääntä. Vuori (2021) jatkaa, että tutkijan on ratkaistava se, analysoiko kaikkia ilmaisumuotoja keinoineen vai keskittykö kirjoitettuun sanaan. Myös tämän tutkielman aineisto on osittain Vuoren (2021) kuvauksen mukaisesti multimodaalista. Olen kuitenkin rajannut tutkielmani analyysin koskemaan vain mediatekstien kirjoitettuja tekstejä, enkä siis analysoi muita mediateksteissä käytettyjä merkityksellisiä muotoja kuin tekstiä.

5.3 Aineiston analyysin kuvaus

Puusan (2020) mukaan aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistosta mielekäs kokonaisuus, jonka avulla on mahdollista tuottaa rikas ja perusteltu tulkinta sekä tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Hän jatkaa, että käytännön tasolla analyysiprosessi on monivaiheinen, jossa analyysin eri vaiheet esiintyvät samanaikaisesti ja tulkintaa tapahtuu koko analyysiprosessin ajan (Puusa, 2020). Pietikäinen & Mäntynen (2019, s. 243) toteavat analyysin tarkoittavan sitä, että aineisto käydään systemaattisesti läpi valitun näkökulman ja tarkastelutapojen avulla. Diskurssianalyysin ytimenä voidaankin nähdä pyrkimys analysoida aineistossa rakentuvien merkitysten suhdetta kontekstiin (aika ja paikka) ja sosiaaliseen toimintaan (ilmiöön, tapahtumaan tai asiaan, jota tutkitaan) (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 243–244). Eskola & Suoranta (1998) toteavat, että diskurssianalyysiä tehtäessä analyysin suorittamiseksi ei ole mitään selkeää mekaanista menettelytapaa edetessä aineiston analyysistä kohti tuloksia. Diskurssintutkijan analyysiä ohjaavatkin sen sijaan tietyt teoreettiset metodologiset periaatteet (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 254), jotka olen kuvannut tarkemmin luvussa 4.

Lähestyin keräämäni tutkimusaineiston analyysiä Pynnösen (2013) kuvaaman kolmivaiheisen prosessin avulla. Nämä vaiheet ovat *tekstuaalinen*, *tulkitseva* ja *kriittinen* taso (Pynnönen, 2013). Pynnösen (2013) mukaan tässä analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkija lukee aineistoa ja tekee huomioita sen sisällöstä, rakenteesta, järjestyksestä ja lingvistisistä tekijöistä. Prosessin ensimmäinen vaihe muistuttaa Pynnösen (2013) mukaan sisällönanalyysiä, joka Tuomen & Sarajärven (2018, s. 117) mukaan on tekstianalyysiä kuten diskurssianalyysikin.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin aineiston jokaisen mediatekstin läpi muutamia kertoja pitäen mielessä Pynnösen (2013) tekstuaalisen tason vaihetta keskeisesti ohjaavan kysymyksen: ”*mitä ilmiöstä sanotaan ja miten?*” Ensimmäisten lukukertojen jälkeen aloin tehdä merkintöjä ja huomioita aineistosta koskien toimijoiden kielenkäyttöä, ilmaisuja sekä laajemmin aineistossa esiintyvistä teemoista, jotka koin merkityksellisiksi tutkimuskysymysteni kannalta. Tässä vaiheessa analyysiä aloin myös kiinnittämään enemmän huomiota aineistossa esiintyviin toimijoihin, jotka pyrin tunnistamaan ja luokittelemaan. Analyysin tueksi luokittelin aineistossa esiintyneet toimijat viiteen eri ryhmään, joita ovat oppilaat ja opiskelijat, vanhemmat, tutkijat ja asiantuntijat, opettajat ja rehtorit sekä tekstien kirjoittajat. Toimijoiden tunnistamisen ja luokittelun jälkeen pyrin kiinnittämään enemmän huomioita toimijoiden puheisiin ja

tunnistamaan niistä eroja ja yhtäläisyyksiä, mikä on Eskolan & Suorannan (1998) mukaan yksi tapa lähestyä aineiston analyysia.

Analyysin toisella, tulkitsevalla tasolla puolestaan pyritään ymmärtämään tekstiä ja diskursssia laajemmin (Pynnönen, 2013). Hän jatkaa, että tulkitsevan analyysin vaiheessa ohjaavina kysymyksinä on *”miten ja millaisena ilmiö kuvataan?”* ja *”millaisia merkityksiä ilmiö tätä kautta saa?”* (Pynnönen, 2013). Tässä vaiheessa analyysiprosessiani aloin tekemieni yhdistävien ja erottavien havaintojen perusteella hahmotella tutkielman alustavia diskursseja, jotka liittyivät tutkielmani ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tässä vaiheessa analyysia tutkimusaineistosta esille nousivat havainnot, kuten Wilman käytön epäselvyydet, sen rikosrekisterimäinen luonne sekä eri toimijoiden kuvaukset Wilma-järjestelmästä neutraalissa valossa. Diskurssien tarkemmat nimet täsmentyivät vielä useita kertoja analyysin edetessä. Siirtyminen tekstuaaliselta tasolta tulkitsevalla tasolle ei sujunut ilman haasteita. Tässä vaiheessa analyysia päädyin aloittamaan kirjoittamaan auki luonnostelemiani diskursseja. Aineiston lukuisat hedelmälliset aineistositaatit näyttelivät tässä analyysivaiheessa keskeistä roolia, sillä ne osaltaan helpottivat ja jäsensivät tätä tutkimusprosessin vaihetta. Esimerkiksi *Wilma on rikosrekisteri ja negatiivisen palautteen väylä* -diskurssia kuvaa sitaatti *”enimmäkseen viestejä tulee ongelmatilanteista. En pidä siitä, että kommunikaatio ja näin ollen kodin mielikuva lasten koulunkäynnistä tyypistyy vain negatiivisiin juttuihin.”*

Pynnösen (2013) kuvaamaan kolmivaiheisen prosessin kolmannessa vaiheessa pyritään tarkastelemaan liikettä tekstin takana ja sen alla. Mukana on myös kriittinen ja emansipatorinen tutkimusote, minkä lisäksi yhteiskunnallisen kontekstin merkitys on keskeinen (Pynnönen, 2013). Hänen mukaansa tässä kriittisen tason vaiheessa analyysia ohjaavia kysymyksiä ovat *”miksi ilmiö kuvataan sellaisena kuin kuvataan?”* ja *”mitä merkityksiä sen saamalla merkityksillä on?”* (Pynnönen, 2013). Tässä vaiheessa analyysia esille nousi vahvasti myös opettajuuden ja opettajan työn näkökulma. Tunnistin, että toisen tutkimuskysymyksen mukautulon myötä tutkielmani alkoi saada enemmän vaikutteita myös Pynnösen (2013) kuvaamasta kriittisestä orientaatiosta, vaikkakin hänen mukaansa kriittinen ja analyttinen orientaatio eivät sulje toisiaan pois.

Toisen, opettajuutta tarkastelevan tutkimuskysymyksen kannalta oleellisia alustavia diskursseja olivat asiakkuusajattelun lisääntyminen ja yleisessä keskustelukulttuurissa tapahtunut muutos, sähköisen viestinnän lisäämä kuormitus opettajan työhön sekä opettajien asiantuntijuuden heikkeneminen. Tässä analyysini kriittisen tason vaiheessa (Pynnönen, 2013) aloin selkeämmin

hahmottamaan, että erilaiset yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat myös opettajien ja vanhempien väliseen vuorovaikutukseen ja digitaaliseen viestintään. Samassa vaiheessa vahvistui aiemmin pohtimani hypoteesi, että huutavien mediaotsikoiden taustalla on oltava joitain paljon merkittävämpiä tekijöitä kuin mahdollisesti hieman puutteellinen kodin ja koulun väliseen viestintään tarkoitettu järjestelmä. Myös tässä vaiheessa aineistositaatit toimivat keskeisesti analyysini tukena. Esimerkiksi *Vanhempien asiakkuusajattelu heijastuu Wilma-viestintään* -diskurssia kuvaa aineistositaatti ”*tämä on sellainen yleinen näkemys opettajien puolelta, että yhä raskaampaa on se, että kaikille pitäisi tehdä omanlaisensa tarjoilu.*”

Analyysin tekeminen on jatkuvaa etsimistä ja kokeilua (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 253). Edellä kuvattu huomio konkretisoitui myös oman analyysiprosessin aikana. Koen, että aineiston mediatekstien sisällöllinen kirjavuus toi omanlaisiaan haasteita asioiden luokittelun ja kategorisoinnin kannalta. Paikoin olikin hieman haastavaa tunnistaa, keiden suusta puheet oli tuotettu ja millä tavoin tekstin kirjoittajan omat ajatukset ja näkemykset esiintyivät teksteissä. Yhdessä mediatekstissä saattoi myös esiintyä useita eri toimijoita, monta erilaista näkökulmaa sekä eri toimijoiden tuottamia latauksia. Potterin & Wetherellin (1987, s. 28) mukaan se, mitä aineistosta puuttuu, on yhtä tärkeää kuin se mikä aineistossa on läsnä. Aineiston analyysiä tehdessäni pyrin kiinnittämään huomiota tähänkin seikkaan. Aineiston analyysin perusteella oppilaiden ja opiskelijoiden ääni jäi tunnistetuissa diskursseissa melko pieneksi ja selkeästi vahvimmat äänet olivat vanhemmilla, opettajilla ja asiantuntijoilla.

6 Tutkielman tulokset

Tutkielmani tulosluvun aluksi vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni kuvaamalla diskurssianalyysin tuloksena tunnistamani diskurssit, jotka olen nimennyt seuraavasti: *Wilman käyttö aiheuttaa hämmennystä ja ärsytystä, Wilma on rikosrekisteri ja negatiivisen palautteen väylä ja Ei niin paha, ettei jotain hyvääkin*. Tämän jälkeen vastaan toiseen, opettajuuden tarkasteluun keskittyvään tutkimuskysymykseeni kuvaamalla diskurssit, joita ovat: *Wilma on kaksiteräinen miekka, Vanhempien asiakkuusajattelu heijastuu Wilma-viestintään ja Yleinen keskustelukulttuurin muutos näkyy Wilma-viestinnässä ja opettajien arvostuksessa*. Tulokset ja teoria etenevät dialogissa. Aineistossa käytetyt mediatekstit löytyvät tämän tutkielman lopusta liitteenä (Liite 1). Tulosluvussa käytän aineistositaateissa mediateksteistä lyhennettä MT ja sen perässä oleva numero vastaa liitteessä olevaa numerointia.

6.1 Wilmaan liittyvät diskurssit

6.1.1 Wilman käyttö aiheuttaa hämmennystä ja ärsytystä

Aineiston analyysin perusteella tunnistettiin diskurssi *Wilman käyttö aiheuttaa hämmennystä ja ärsytystä*. Wilman käyttöön liittyvät epäselvyydet ilmenevät aineistossa ennen kaikkea vanhempien ja oppilaiden puheissa. Vaikka aineistossa nousee muutamia kertoja esille Wilman sovellustekniseen laatuun liittyvät puutteet, ne eivät nouse varsinaisen tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiksi. Wilmaan liittyvät epäselvyydet vaikuttaisivat näyttäytyvän pikemminkin sähköiseen viestintään liittyvinä haasteina, joita voi syntyä, mikäli opettajilla, oppilailta ja vanhemmilla ei ole yhteisesti sovittuja käytänteitä ja toimintatapoja. Myös tämän tutkielman aineiston puitteissa tietyissä tilanteissa, kuten esimerkiksi vaikeissa asioissa, keskustelu puhelimitse tai kasvokkain näyttäytyi viestiä parempana vaihtoehtona väärinymmärrysten välttämisen kannalta (vrt. Palts & Kalmus, 2015). Eräs aineistossa esiintyvä opettaja toteaa, että yhteydenoton jälkeen parasta on aina soittaa tai tavata kasvotusten, koska ”Wilman kautta on helpompi ärhennellä” (MT10). Tämä ajatus yhdistää niin opettajia, vanhempia kuin asiantuntijoitakin.

Aineiston analyysin perusteella keskeisin epäselvyyttä ja hämmennystä aiheuttava tekijä vaikuttaisi olevan opettajien vaihtelevat tavat käyttää Wilmaa. Kuten tutkija aineistossa (MT3) toteaa, osa opettajista ei merkitse Wilmaan mitään, kun taas puolestaan toiset kirjaavat siihen jokaisen oppitunnin tapahtumia. Orellin & Pihlajan (2021) tutkimuksen mukaan opettajat

kokevat kodin ja koulun yhteistyön olevan pitkälti opettajan pedagogisen vapauden piirissä. Tämä huomio näyttäisi konkretisoituvan myös Wilman käyttöön, mikä voi aiheuttaa hämmennystä oppilaiden lisäksi myös vanhemmissa. Eräs vanhempi kuvaa opettajien vaihtelevaa Wilman käyttöä seuraavasti tiedostaen mielestäni kuitenkin sen, ettei Wilma-järjestelmänä itsessään ole hämmennyksen ja epäselvyyden aiheuttaja, vaan pikemminkin opettajien erilaiset tavat käyttää sitä.

”Eroja on paljon opettajien ahkeruudessa ja tavassa viestittää koulun tapahtumista. Tämä kuitenkin on asia, joka ei ole riippuvainen siitä, onko käytössä Wilma, joku muu järjestelmä vai reissuvihko.” (MT2)

Aineiston perusteella epäselvyydet näyttävät kulminoituvan keskeisesti siihen, millaisista asioista opettajat viestivät ja laittavat tuntimerkintöjä. Aineistossa (MT20) esiintyvän kolumnistin mukaan Wilma-viestien taustalla on oletus siitä, että ”ihan kaikesta pitää ilmoittaa ja raportoida”. Aiemmassa tutkimuksessa Wilma -järjestelmän kautta annettavia merkintöjä on kuvattu tarpeettomina tai vähintäänkin kyseenalaisina (Heimo ym., 2015). Kaarakaisen (2021, s. 141) tutkimuksessa kuvatut pikkumaiset koulupäivänaikaiset tapahtumat, jotka välitettiin koteihin Wilman kautta ovat keskeinen esimerkki siitä, kuinka teknologiavälitteiseksi muutettu toimintatapa lisäsi arjen metatyötä laajentamalla kasvatusvastuuta myös koulun alueelle ja siten kuormittivat äitien arkea teknologian kehittäjän päinvastaisesta tarkoituksesta huolimatta. Myös tämän tutkielman perusteella vanhemmat vaikuttavat olevan haluttomia saamaan tietoa pienistä, tarpeettomilta tuntuvista ja harvoin toistuvista asioista (vrt. Kuusimäki ym., 2019b), kuten seuraavat aineistositaatit osoittavat.

”Oman lapsen kohdalla turhat negatiiviset viestit, kuten ”kääntyi tuolissa” eli pyysi terotinta lainaan ja ”puhui vieruskaverille” eli neuvoi matematiikassa, ovat harmittaneet. Kivoimpia ovat olleet kannustavat ja positiiviset viestit plussamerkintöjen mukana.” (MT4)

”Eivät omat vanhempammekaan saaneet tietoa jokaisesta unohtuneesta läksyvihkosta tai kahden minuutin myöhästymisestä.” (MT16)

Sen lisäksi, että Wilman kautta tulevat viestit ja merkinnät saattavat aiheuttaa hämmennystä ja ärsytystä, on vanhempien, oppilaiden tavoin, opeteltava ja ymmärrettävä opettajan valitsemat tavat käyttää Wilma-järjestelmää. Eräs vanhempi toteaaakin oppineensa, että ”no news is good news”. Toisin sanoen, mikäli koulusta ei kantaudu viestejä, kyseinen vanhempi olettaa, että

lapsen koulunkäynti sujuu ilman ongelmia. Tällainen suhtautuminen lapsen koulunkäyntiin vaikuttaa olleen aiemmin varsin tavallista ja kotiin on oltu yhteydessä vain, jos opettajalla oli oppilaasta negatiivista kerrottavaa (Metso, 2004, s. 53). Joidenkin vanhempien puheista on kuitenkin tulkittavissa myös selkeästi halu saada viestejä ja merkintöjä, vaikka koulunkäynti sujuisikin hyvin ja ongelmitta. Palaute, myös positiivinen, koetaankin tärkeänä. Tätä havainnollistaa seuraavan vanhemman kokemus, jolle viestittömyys koulun suunnalta aiheutti epävarmuutta ja kysymyksiä, vaikka hänen lapsensa koulumenestys olikin lähtökohtaisesti hyvää.

”Tulee filis, onko hän hajuton ja mauton, vai kokevatko opettajat, että kun kaikki on ok, merkintöjäkään ei tarvita. Positiivisella palautteella on kuitenkin suuri merkitys myös hyvin pärjäävälle.” (MT16)

Wilmaan liittyvät epäselvyydet eivät rajoitu pelkästään vanhempiin, sillä Wilman käyttö herättää epäselvyyttä ja ristiriitaisia tuntemuksia myös oppilaissa. Myös oppilaiden puheista oli tunnistettavissa se, että tietyissä tilanteissa Wilma-viestin tai -merkinnän sijaan esimerkiksi keskustelu ja asian välitön selvittäminen on parempi tapa toimia. Aineiston perusteella Wilman kautta vaikuttaisi tapahtuvan jonkinlaista käyttäytymisen kontrollointia (vrt. Alanko & Alasuutari, 2020). Tämän voi päätellä esimerkiksi erään oppilaan kommentista, jonka mukaan sellaisten opettajien luokalla tulee oltua aktiivisempi, jotka käyttävät ahkerammin Wilmaa (MT3). Toisaalta eräs opettaja raportoi huomanneensa, että oppilaat (joidenkin vanhempien tavoin) odottavat saavansa Wilmaan hyviä merkintöjä, ruinaavat niitä tunnin aikana ja pettyvät, jos eivät niitä saa (MT15). Oppilaat vaikuttavat tunnistavan opettajien erilaiset tavat lähettää viestejä ja kirjata merkintöjä. Heidän tulee myös mukautua opettajien erilaisiin tapoihin käyttää Wilmaa.

”Jotkut opettajat ei anna ikinä Wilma-merkintöjä, vaikka siellä tunnilla räjähtäis suurin piirtein pommi, ja sitten toinen opettaja antaa Wilma-merkinnän siitä, että sä pyörittelet kynää kädessä.” (MT3)

Yksi varsin tavalliselta ja arkiselta vaikuttava epäselvyys liittyy oppilaiden ja opiskelijoiden näkökulmasta siihen, merkitseekö opettaja oppitunneilla annettavat kotitehtävät Wilmaan vai onko läksyjen merkitseminen oppilaan omalla vastuulla. Tämä epäselvyys näyttäytyi myös Alangon & Alasuutarin (2020) tutkimuksessa. Seuraava esimerkki havainnollistaa sitä, että joillain opettajilla on tapana merkitä kotitehtävät Wilmaan, kun taas toiset eivät koe sitä ”velvollisuudeksi”, jolloin kotitehtävien merkitseminen edellyttää oppilaalta itseltään

vastuunkantoa. Monet ”rennommat” ja ”vanhemmat” opettajat eivät merkitse Wilmaan tuntimerkintöjä tai läksyjä, kun taas ”nuoremmat” ja ”vähän tiukemmat opettajat” käyttävät Wilmaa ahkerammin. Näiden puheiden perusteella ei mielestäni voi kuitenkaan päätellä sen enempää siitä, onko eri sukupolven opettajilla erilaiset tavat käyttää Wilmaa.

”Ja sittenhän se saattaa sanoa, että se ei oo niinkö heidän velvollisuus (merkitä läksyjä Wilmaan), että pitäis kuitenkin tunnilla merkata, että pystyy ne kotona tekemään.” (MT3)

Kaarakaisen (2015) mukaan mediassa käydyin kiistan lähtökohtana on ollut kodin ja koulun yhteistyön määrittelyn epäselvyys sekä Wilman käyttötapojen määrittelyn yksipuolisuus. Aineiston analyysin perusteella tunnistettu diskurssi tukee tätä Kaarakaisen (2015) havaintoa. Wilman käyttö aiheuttaa vanhemmissa ja lapsissa hämmennystä ja ärsytystä. Tämän lisäksi heidän tulee osaltaan sopeutua opettajien vaihteleviin tapoihin käyttää Wilmaa.

6.1.2 Wilma on rikosrekisteri ja negatiivisen palautteen väylä

Aineiston analyysin perusteella tunnistettiin diskurssi *Wilma on rikosrekisteri ja negatiivisen palautteen väylä*. Aineiston analyysin perusteella Wilmalla vaikuttaisi olevan monta erilaista varsin negatiivissävytteistä lempinimeä. Mediateksteissä Wilmaa kuvataan muun muassa ilmaisuin ”rikosrekisteri”, ”oksennusastia” ja ”aikarosvo”. Aineiston tarkemman analyysin perusteella Wilma näyttäytyy joillekin vanhemmille negatiivisen palautteen väylänä, jonka kautta opettajat raportoivat vanhemmille lapsen koulunkäyntiin liittyvistä ongelmista. He myös saattavat kokea, että Wilman kautta saadut viestit ja merkinnät ovat suurimmaksi osaksi negatiivisia. Tällaisia koulunkäyntiin liittyviä ongelmia ovat esimerkiksi opettajien Wilman kautta raportoima huono käytös, myöhästymiset ja unohtelu. On kuitenkin huomattava, että negatiivinen palaute keskittyy suhteellisen pienelle määrälle oppilaita (Oinas ym., 2017). Edellisessä diskurssissa kuvasin sitä, kuinka esimerkiksi pienet ja tarpeettomilta tuntuvat huomautukset tuntuvat aiheuttavan vanhemmissa myös ärsytystä. Myös tunnistetun diskurssin perusteella vanhempien suhtautuminen Wilma-viestintään näyttäytyy ongelmalähtöisyydestään johtuen negatiivisena, kuten seuraavat aineistositaatit antavat ymmärtää.

”Enimmäkseen viestejä tulee ongelmatilanteista. En pidä siitä, että kommunikaatio ja näin ollen kodin mielikuva lasten koulunkäynnistä tyypistyy vain negatiivisiin juttuihin.” (MT16)

”Pojalle tuli aikanaan vain negatiivisia viestejä ja merkintöjä. Jotenkin tuntui kummalta ettei hän kolmen vuoden aikana olisi koskaan tehnyt mitään onnistunutta, taitavaa tai muutoin positiivisen palautteen arvoista.” (MT4)

Oinas ym. (2017) toteavat, että julkisen keskustelun perusteella negatiivisen palautteen ja merkintöjen koetaan vaikuttavan vahvemmin. Oinaan ym. (2017) mukaan negatiivisella palautteella on vaikutuksensa oppilaiden motivaation, hyvinvointiin sekä vanhempien ja opettajan väliseen yhteistyöhön. Tältä osin myös julkisuudessa esitetty kritiikki Wilma-järjestelmän kautta annettavaa negatiivista palautetta kohtaan näyttää ymmärrettävänä (Oinas ym., 2017). Vaikka lempinimien tarkemmat taustat jäävät aineiston perusteella piiloon, on ”rikosrekisteri” -lempinimellä kenties kaikista uskottavin totuus pohja. Aineistossa (MT16) esiintyneen tutkijan mukaan Wilman historia vaikuttaa siinä mielessä yhä edelleen, sillä alkuaan Wilmassa oli vain kielteisiä merkintöjä johtuen Perusopetuslain velvoitteesta ilmoittaa oppilaiden häiriökäyttäytymisestä kotiin. Kodin ja koulun välisen yhteistyön keskittyminen negatiivisten asioiden ympärille ei ole kuitenkaan uusi ilmiö, sillä Metso (2004, s. 53) toteaa tämän olleen varsin tyypillistä suomalaiselle koulujärjestelmälle jo kansakoulun olemassaolon aikaan. Ottaen huomioon kodin ja koulun vuorovaikutussuhteen historian ja myös Wilman alkuperäisen tarkoituksen, ei Wilman kautta rakentuva, ongelmista lähtöisin oleva vuorovaikutus näyttäyty lopulta kovin yllättävänä.

Tunnistetun diskurssin kannalta on myös huomioitavaa, että vanhemmat kokivat saavansa vähemmän rohkaisevaa palautetta lapsistaan kuin mitä opettajat uskoivat antaneensa (Kuusimäki ym., 2019a). Oinaan ym. (2017) tutkimuksen mukaan opettajilta välittyy kuitenkin oppilaille ja vanhemmille suuri määrä positiivista palautetta. Toisaalta asiantuntijat nostavat aineistossa esille sen, että opettajilla ei välttämättä aina ole ymmärrystä palautteenannon ja sen sävyn merkityksestä. Positiivisen palautteen merkitys nouseekin esille useita kertoja aineistossa myös tämän diskurssin yhteydessä. Eräänlaisena vastaiskuna ”rikosrekisterille” voidaan nähdä positiivinen pedagogiikka ja palautteenanto. Rikosrekisterin ja ongelmälähtöisyyden sijaan aineistossa (MT1) esiintynyt opettaja toteaa Wilman olevan mahtava, kätevä ja helppo työkalu myönteisen palautteen antamiseen. Aineiston analyysin perusteella tällainen ei-ongelmälähtöinen viestintä ja palautteenanto vaikuttaa vaativan oppimista niin vanhemmilta, oppilailta kuin opettajiltakin. Seuraava aineistositaatti kuvaa osaltaan sitä, miltä positiivinen palaute voi vanhemmasta tuntua, etenkin jos taustalla on kokemuksia negatiivisen palautteen vastaanottamisesta.

”Wilma-viesteistä jäi tyly olo, ja olen miettinyt, kuinka paljon niillä on ollut vaikutusta lapsemme identiteetin kehittymiseen. Esikoisemme siirryttyä yläkouluun kilahti ensimmäinen Wilma-viesti jo ensimmäisenä koulupäivänä. Minua ihan itketti, sillä se oli positiivinen.” (MT16)

Aineiston analyysin perusteella Wilma näyttäytyy monille vanhemmille lastensa koulunkäyntiin liittyvänä rikosrekisterinä ja negatiivisen palautteen väylänä. Vanhemmat kokevat, että mikäli Wilman kautta saatu palaute keskittyy enimmäkseen negatiivisiin asioihin, rakentuu tällöin myös kodin ja koulun välinen vuorovaikutus ongelmien ympärille. Vanhempien kuvausten perusteella he toivovatkin opettajilta selkeästi enemmän positiivista palautetta lastensa koulunkäynnistä.

6.1.3 Ei niin pahaa, ettei jotain hyvääkin

Kuusimäki ym. (2019a) osoittivat tutkimuksessaan, että yleisesti ottaen digitaaliseen viestintään ollaan tyytyväisiä ja sen katsotaan tukevan vanhempien ja opettajan kumppanuutta. Tähän peilaten edellä kuvatut diskurssit näyttäytyvät erikoisilta. Wilma näyttäytyy aineistossa kuitenkin eri toimijoiden, erityisesti vanhempien mukaan, myös varsin neutraalina ja Wilmaa kuvataan positiivisin sanavalinnoin. Tästä asetelmasta tulee myös diskurssin nimi *Ei niin pahaa, ettei jotain hyvääkin*. Vaikka Wilma on saanut paljon negatiivista huomiota eri medioissa, ei Wilma analyysin perusteella vaikuta olevan niin huono ohjelma, kuin kenties jotkut otsikot saattavat antaa ymmärtää. Seuraava aineistositaatti kuvaa erään vanhemman positiivista, jopa helpottunutta asennetta Wilma-viestintään, joka hänen mukaansa on koostunut positiivisista huomioista sekä neutraaleista, lähinnä tiedotusasioista.

”Pelkoon ei ole ollut aihetta, kaikki viestit lapsen opiskelua koskien ovat olleet positiivisia, muut muistuttaneet syyslomasta, valokuvauksesta jne.” (MT15)

Alangon & Alasuutarin (2020) tutkimuksessa myös oppilaiden kuvaukset Wilmasta olivat pitkälti melko neutraaleja tai positiivisia. Samantapaisia, mutta eri toimijoiden toteamia kuvauksia löytyi myös tämän tutkielman tutkimusaineistosta. Tutkimusaineistossa eräs vanhempi kuvaa Wilmaa käteväksi tavaksi kommunikoida opettajan kanssa ja saada tietoa siitä, mitä koulussa tapahtuu ja miten oma lapsi pärjää (MT12). Wilma näyttäytyy eräälle vanhemmalle elämää helpottavana tekijänä, sillä sen kautta saadaan kaikki vanhemmat kiinni ilman, että tarvitsee mennä koululle tai sopia erillisiä aikoja (MT15). Erään vanhemman

mielestä on puolestaan arvokasta saada kuulla esimerkiksi huonosta käytöksestä, läksyjen unohtumisista tai myöhästymisistä välittömästi, sillä kotona käyty keskustelu voi hoitaa ongelman helposti (MT13). Edellinen näkemys kuvastaa sitä, kuinka reaaliaikainen ohjelma mahdollistaa asioihin puuttumisen nopealla aikataululla. Seuraavat aineistositaatit kuvaavat Wilmaa lähes kaunein sanankääntein.

”Meillä Wilma on tärkein yhteydenpitoväline. Viestit opettajalta, nekin joista murkku ei halua tai unohtaa sanoa, kulkevat vanhemmille ja päinvastoin. Ehdottoman hyvä nykypäiväinen mobiilisovellus.” (MT2)

”Se riemun ja kiitollisuuden tunne kun yläasteelta alkaen oli kunnon kommunikointi Wilman kautta! Opettajia ei hätyytelty puhelimella tai käynneillä koulussa vaan kaikki hoitui kätevästi.” (MT15)

Aineiston perusteella sähköisen viestinnän tulo osaksi kotien ja koulujen arkea on selkeästi vaatinut sopeutumista ja opettelua. Sopeutuminen ja opettelu vaikuttaisivat koskevan yhtä lailla niin vanhempia, oppilaita kuin opettajakin. Aiemmassa tutkimuksessa esille nostettuja ongelmia ja digitaalista viestintää vaikeuttavia tekijöitä ovat osapuolten puutteellinen osaaminen kuin myös ennakkoluuloiset asenteet ja pelot (Palts & Kalmus, 2015). Bordialba & Bochaca (2019) toteavat, että monet vanhemmat ja opettajat ovat haluttomia käyttämään digitaalisia viestintävälineitä. Myös tämän tutkielman aineiston analyysin perusteella voidaan todeta, että uudet teknologiset ohjelmat ovat aiheuttaneet ainakin jossain määrin muutosvastarintaa joissakin käyttäjissä. Muutosvastarinta näyttäytyy konkreettisesti perinteisen reissuvihkon kaipuuna, toisaalta jotkut vanhemmat ovat jopa kieltäytyneet käyttämästä Wilmaa. Tällaiset puheet juontavat juurensa tulkintani mukaan heidän omiin kouluaikeihin, jolloin asiat saattavat näyttäytyä parempina kuin ne kenties todellisuudessa olivatkaan. Näillä menneisyyden haikailijoillakin vaikuttaisi kuitenkin aineiston perusteella olevan selkeä käsitys ja ymmärrys siitä, ettei paluuta vanhaan ole.

”Perinteistä reissuvihkoa ei voita mikään. Wilma on nykyaikaa, ja sille ei voi mitään. Aluksi sen kanssa oli hankaluuksia, mutta nykyään se toimii hyvin.” (MT2)

Seuraava vanhemman kommentti havainnollistaa mielestäni osuvasti sitä, että kun muutoksen aiheuttamista alkuhaasteista on selvitty, näyttäytyy ”uusi normaali” kuitenkin lopulta positiivisena. Vanhemman kommentti vahvistaa myös osaltaan näkemystä siitä, jonka mukaan

kaikki ohjelman käyttäjät tulisi ottaa osaksi mukaan suunnittelemaan ja kehittämään sitä sen käyttäjien toiveiden mukaiseksi.

”Alun opetteluun jälkeen Wilma on ollut meillä ainakin ihan hyvä ja yhteydet opettajiin toimivat. Joskus toivoisin, että päivän kaikki tuntimerkinnot tulisivat sovitusti johonkin kellonaikaan vaikka koulun päätyttyä, eikä pitkin päivää.”
(MT2)

Seuraava aineistositaatti havainnollistaa erään vanhemman näkemystä, että järjestelmän sijaan on syytä tarkastella sen käyttäjien toimintaa.

”Mielestäni kyse on kuitenkin siitä kuinka Wilmaa käyttää, ei siitä millainen se luonteeltaan on. On hyvin tapauskohtaista, palveleeko Wilma tarkoitustaan vai lisääkö se stressiä arjen eri tilanteista.” (MT15)

Negatiivisävytteisistä uutisotsikoista ja edellä kuvatuista diskursseista huolimatta Wilma ei näyttäyty aineistossa pelkästään ongelmallisena tai negatiivisessa valossa. Aineiston analyysin perusteella Wilma nähdään eri toimijoiden mukaan varsin neutraalina ja myös positiivisena järjestelmänä. Wilma koetaan hyödyllisenä ja kodin ja koulun yhteistyötä helpottavana tekijänä. Analyysin perusteella järjestelmän sijaan on syytä tarkastella sen käyttäjien toimintaa.

6.2 Opettajuuden diskurssit

6.2.1 Wilma on kaksiteräinen miekka

Aineiston analyysin perusteella tunnistettiin diskurssi *Wilma on kaksiteräinen miekka*. Tunnistetun diskurssin nimi viittaa siihen, että digitaaliseen viestintään tarkoitetuilla ohjelmilla voidaan kenties ratkaista joitain ongelmia, mutta minkä seurauksena voi syntyä uusia ongelmia. Tällöin hyvät pyrkimykset kääntyvät itseään vastaan. Tunnistettua diskurssia tukee osaltaan Heimon ym. (2018) toteamus, joiden mukaan digitalisaatiosta on hyötyä kommunikoinnin ja tiedonhankinnan helpottamiseksi, minkä lisäksi OAJ:n (2019) raportin mukaan digitaaliset työvälineet ovat enemmistön (71%) opettajien ja rehtorien mukaan lisänneet työn tehokkuutta. Toisaalta raportin mukaan enemmistö vastaajista koki, että myös työn määrä, kuormittavuus ja työhön kuluva aika ovat myös lisääntyneet (OAJ, 2019). Tunnistettu diskurssi vaikuttaisi olevan linjassa myös Kaarakaisen (2021, s. 140) väitöskirjassa esille nostamien havaintojen

kanssa, sillä myös siinä Wilma tunnistettiin arkista teknotaakkaa lisääväksi tekijäksi, vaikka myös järjestelmän koettiin helpottaneen kodin ja koulun välisen yhteistyön hoitamista.

Pelkät opettajien viestintätaidot eivät riitä, vaan koulujen on pohdittava yhteisiä digitaaliseen viestintään liittyviä käytäntöjä ja myös sitä, milloin opettajat kommunikoivat vanhempien kanssa, jotta viestinnästä ei aiheudu haittaa opettajien hyvinvoinnille (Kuusimäki ym., 2019b). Aineiston analyysin perusteella moni opettaja kokee Wilma-viestittelyn vievän aikaa opetustyöstä, minkä lisäksi vanhempien kanssa viestittely koetaan kuormittavaksi. Palts & Kalmus (2015) ovat aiemmin tutkimuksessaan osoittaneet, että digitaalisen jalanjäljen pelko vaikuttaa opettajien suhtautumiseen digitaaliseen viestintään. Seuraava aineistositaatti havainnollistaa osuvasti tätä digitaalisen jalanjäljen pelkoa, sekä toisaalta sitä, kuinka OAJ:n (2019) raportissakin kuvatut työmäärän lisääntyminen ja kuormittavuus voivat konkreettisesti näkyä opettajan työn arjessa.

”Opettajat saattavat miettiä viestejä hyvinkin tarkkaan ja luetuttaa ne varmuuden vuoksi vielä kollegalla, ettei tulisi vahingossakaan sanottua mitään sellaista, minkä voisi ymmärtää väärin.” (MT5)

Wilman lisäämä kuormitus konkretisoituu opettajien vanhemmilta saamissaan Wilma-viesteissä. Tämän diskurssin puitteissa niitä onkin mielestäni käsiteltävä yhtenä, varsin merkittävänä osana Wilma-viestinnän lisäämää kuormitusta. Opettajien ja heidän ammattijärjestönsä edustajien puheissa vanhempien epäasiallinen käyttäytyminen sai suuren painoarvon aineistossa. Aineiston pohjalta tekemäni tulkinnan perusteella opettajat ja rehtorit eivät ole kodin ja koulun yhteistyötä tai digitaalista viestintää vastaan, vaan enemmänkin joidenkin huoltajien epäasiallista käyttäytymistä ja toimintaa vastaan. Erään aineistossa (MT14) esiintyneen kokeneen rehtorin toteamuksen mukaan yhteistyö kodin ja koulun välillä on ”hieno juttu”, mutta hänen mukaansa jotkut vanhemmat voisivat toisinaan hillitä näppäinsormiaan ennen kuin lähettävät Wilma-viestejä. Mielestäni varsin merkillepantavaa oli myös se, että useita kertoja aineistossa todettiin, että suurimman osan vanhempien kanssa yhteistyö sujuu ilman ongelmia ja he suhtautuvat asiallisesti lapsiaan koskeviin asioihin. Eri toimijoiden yhteisenä näkökulmana vaikuttikin olevan se, että opettajia Wilma-viesteillä piinavien vanhempien joukko on verrattain pieni, mutta sitäkin aggressiivisempi. Erään opettajan kertomuksen mukaan yhdeltä vanhemmalta saattaa tulla yhteen asiaan liittyen 10–20 Wilma-viestiä (MT18). Kokeneempien opettajien ja rehtorien muutos on kuitenkin selkeästi

havaittavissa ja on yleistymään päin. Seuraava aineistositaatti kuvaa joidenkin opettajien kokemuksia vanhempien epäasiallisista Wilma-viesteistä.

”Eräs äiti alkoi pommittaa minua kymmenillä asiattomilla viesteillä, jossa hän haukkui ja solvasi minua. Hän jopa uhkasi tulla meille kotiin miehensä kanssa ”hiukan juttelemaan”. Minut myös piilotettiin opettajanhuoneeseen, kun raivostunut isä etsi minua. Hän oli hermostunut Wilma-viestistä.” (MT9)

Sen lisäksi, että tehokkuuden ja kuormittuneisuuden suhde näyttyy kaksijakoisena, myös opettajien suhtautumista Wilmaan voidaan tarkastella aineiston perusteella karkeasti kahdesta eri kulmasta. Aineistossa (MT15) esiintyvä opettaja toteaa, että hänen tuntemansa opettajat ”eivät nauti viestien näpyttelemisestä ja niiden lukemisesta”, mutta tieto on kuitenkin siitä huolimatta saatava kulkemaan. Sama opettaja kertoo Wilma-viestien ja merkintöjen tekemisen vievän paljon opettajien muutenkin niukkaa ja kiireessä tehdäänkin vain pakollinen viestintä. Eräs alanvaihtoon päätyneet opettaja kertoo, kuinka ”oppitunneilla olisi pitänyt näpytellä Wilmaa opettamisen sijaan” (MT7). Tämä muutos oli myös osaltaan ajamassa häntä pois opetusosalta. Edelliset opettajien kommentit eivät tulkintani mukaan kuvasta kuitenkaan kovinkaan tarkasti kyseisten opettajien suhtautumista digitaaliseen viestintään tai Wilma-järjestelmään, vaan enemmänkin näkemyksistä heijastuu opettajien lisääntynyt työmäärä. Jo Syrjäläisen (2002, s. 91) vuosituhannen alussa julkaistussa tutkimuksessa osoitettiin, että opettajan työssä uudet työtehtävät ovat kasaantunut entisten päälle. On vaikea kuvitella, että tämä tilanne olisi viimeisten kahden vuosikymmenen aikana muuttunut ainakaan parempaan suuntaan. Seuraava sitaatti havainnollistaa osaltaan sitä, kuinka varsinaisen opetustyön ulkopuoliset asiat ja Wilman käyttö saattavat valua myös vapaa-ajalle.

”Hankkeet ja lippu-lappu-lomakkeet täytetään omalla ajalla, kun ei työpäivän aikana ehditä. Ja kello neljän jälkeen alkaa vanhemmilta Wilma-ralli.” (MT19)

Toisaalta opettajien keskuudessa esiintyi myös tyystin toisenlaista suhtautumista Wilmaan ja sen käyttötarkoitukseen. Seuraava aineistositaatti kuvaa tällaista myönteisempää suhtautumista Wilma-viestintään ja sen kautta rakennettavaan kasvatuskumppanuuteen. Sitatissa on mielestäni merkillepantavaa myös se, että opettajien lisääntynyttä työmäärää ja mahdollisesti myös mahdollista kuormittavuutta ei sinällään kiistetä. Tutkija-opettajan kommentista saa vahvan vaikutelman, että Wilma koetaan tärkeäksi väyläksi ja että hän opettajana on sitoutunut omalta osaltaan rakentamaan kasvatuskumppanuutta myös digitaalisen viestinnän kautta. Sitatista on mielestäni selkeästi havaittavissa myös yksi Lämsän (2013) kuvaama piirre kodin

ja koulun kasvatuskumppanuudessa. Hänen mukaansa nimenomaan opettajan tulee olla aloitteellinen yhteistyöhön liittyvissä asioissa (Lämsä, 2013).

”Opettajien kasvanut työmäärä vaikuttaa myös viestinnässä. Itselleni tämä on arvovalinta, olen itse opettajana valmis jättämään jotain muuta tekemättä, jotta voin välittää myönteistä kuvaa lapsesta koteihin päin. Opettajan tehtävänä on rakentaa siltaa koteihin päin, kutsua vanhemmat mukaan vuorovaikutukseen.”
(MT4)

Aineiston analyysin perusteella opettajat kokevat Wilman vievän heidän työaikaansa ja lisäävän työnsä kuormittavuutta. Muilta osin tämän aineiston puitteissa ei voida päätellä opettajien suhtautumisesta digitaaliseen viestintään. Erityisesti vanhempien epäasialliset viestit vaikuttavat lisäävän opettajien kuormitusta. Toisaalta aineistossa esiintyi myös päinvastaisia näkökulmia, joiden perusteella vaikuttaa myös siltä, että opettajakunnan keskuudessa Wilmaan suhtaudutaan uhkan sijaan myös mahdollisuutena.

6.2.2 Vanhempien asiakkuusajattelu heijastuu Wilma-viestintään

Aineiston analyysin perusteella tunnistettiin toinen opettajuuteen ja opettajan työhön liittyvä diskurssi *Vanhempien asiakkuusajattelu heijastuu myös Wilma-viestintään*. Analyysini perusteella totean, että lisääntynyt vanhempien asiakkuusajattelu heijastuu myös vanhempien Wilman käyttötapoihin. Tunnistettu diskurssi on selkeästi opettajien, rehtorien ja heidän ammattijärjestönsä edustajien tuottama. Opettajien, rehtorien ja ammattijärjestön edustajien puheista välittyy kuva, jonka mukaan useat vanhemmat suhtautuvat kouluun eräänlaisena palvelulaitoksena, jonka asiakkaita he ja heidän lapsensa ovat (vrt. Metso, 2004, s. 47). Toisaalta opettajat kokevat, että oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ja vanhempien kovenemat vaatimukset ja odotukset tuntuvat heistä yhä raskaammilta. Vanhempien asiakaslähtöinen suhtautuminen ja toiminta voivat toisaalta näyttäytyä tietyissä tilanteissa opettajan silmissä hänen ammattitaitonsa kyseenalaistamisena. Myös vanhemmuuteen liittyvien ikävien ja raskaiden asioiden ulkoistaminen koulun vastuulle käy ilmi koulun henkilökunnan puheista. Seuraava aineistositaatti tiivistää kuvaavasti opettajien käsityksen vanhempien vaatimuksista ja odotuksista koulua kohtaan.

”Tämä on sellainen yleinen näkemys opettajien puolelta, että yhä raskaampaa on se, että kaikille pitäisi tehdä omanlaisensa tarjoilu.” (MT17)

Tunnistetun diskurssin puitteissa Wilmaa voi kuvata asiakkuusajattelun välineeksi, jonka kautta kouluun ja opettajiin ollaan yhteydessä. Seuraava aineistositaatti havainnollistaa erään aineistossa esiintyneen opettajan kokemusta vanhemman asettamista vaatimuksista, jotka näyttävät opettajalle hänen kokemuksensa mukaan niin asiakkuusajatteluna kuin hänen asiantuntijuutensa sivuuttamisena. Opettajan kommentin perusteella vanhempi myös yrittää rajoittaa opettajan Wilman käyttötapoja.

”Eräs huoltaja laitto syksyn alussa pitkän listan siitä, kuinka hänen lastaan pitää kohdella. Listalla vaadittiin erityiskohtelua ja -huomiointia vedoten lapsen tiettyihin haasteisiin. Huvitti erityisesti maininta, ettei ”pienistä tyhmyksistä”, kuten kaverin tönimisestä tai kiroilusta saa laittaa Wilma-merkintää lapselle. Tällainen asiakasajattelu on yleistynyt koulussa, eivätkä kaikki vanhemmat tahdo ymmärtää, että opettaja on ammattilainen, joka kyllä osaa tehdä pedagogiset ratkaisut ilman huoltajien neuvoja.” (MT17)

Aineistossa esiintyi myös muutamia kertoja vanhempia, jotka eivät syystä tai toisesta ole suostuneet tai halunneet ottaa Wilmaa käyttöön. Tietyin ehdoin tämäkin on mielestäni tulkittavissa asiakkuusajatteluna, sillä se pakottaa opettajat sopeutumaan vanhempien vaatimuksiin ja toiveisiin. Opettajan työn profession kannalta tilannetta voi kuvata mielenkiintoisena, sillä opettajilla ei ole juridisesti kestäviä perusteita olla tekemättä yhteistyötä vanhempien kanssa, kun taas oppilaiden ja vanhempien oikeudet ovat selkeät ja kirjatut (Säntti, 2008).

”En ole käynyt Wilmassa kolmeen vuoteen. Opettajat tietävät sen ja antavat lapsille tärkeät asiat paperilla mukaan tai pyytävät kertomaan vanhemmille kotona. Homma on toiminut hienosti. Yleensäkin kaikki ”sähköinen” on vastenmielistä. Toinen tykkää, toinen ei.” (MT2)

Säntti (2008) havainnollistaa artikkelissaan mielestäni osuvasti sitä, millaisina koulumaailman muutokset heijastuvat opettajan työhön. Hänen mukaansa opettajien suhde oppilaisiin on yksilöllistynyt, kun taas kollegojen kanssa toimitaan entistä yhteisöllisemmin (Säntti, 2008). Lisääntyneen asiakkuusajattelun mahdollisista tarkemmista syistä ja sen konkretisoitumisesta Wilman välityksellä tutkimusaineisto ei anna kovin selkeitä vastauksia. Aiemman tutkimuksen perusteella esille on kuitenkin nostettu esimerkiksi koulutuspolitiikassa tapahtuneet muutokset (Metso, 2004) ja toisaalta se, että kouluopetuksen merkitys tiedon ja osaamisen työssijana on kyseenalaistunut, eikä koulu enää edusta oppilaille lupausta paremmasta (Säntti, 2008). Myös

yleinen koulutustason nousu, lukuunottamatta opettajien, voi olla yksi syy siihen, että vanhemmat, oppilaiden tavoin, ovat tietoisempia omista oikeuksistaan ja mahdollisuuksistaan (Säntti, 2008). Hän jatkaa, että yksittäinen opettaja joutuu viime kädessä maksamaan yleisen koulutustason lisääntymisen, koulun tietoisesti asiakasystävällisen projektin ja neuvottelukulttuurin lunnaat (Säntti, 2008).

6.2.3 Yleinen keskustelukulttuurin muutos näkyy Wilma-viestinnässä ja opettajien arvostuksessa

Kolmantena opettajuuteen ja opettajan työhön liittyvänä diskurssina tunnistettiin diskurssi, joka on nimeltään *Yleinen keskustelukulttuurin muutos näkyy Wilma-viestinnässä ja opettajien arvostuksessa*. Keskustelukulttuurin muutos näyttäytyy aineistossa siten, että eri toimijoiden mukaan nimettömästä sosiaalisessa mediassa tapahtuvasta kommentoinnista tuttu tyyli on valunut myös omalla nimellä tapahtuvaan viralliseen viestintään, kuten Wilma-viestintään. Aineistossa (MT11) esiintyvän tutkijan mukaan elämällemme ajalle on tyypillistä myös vastakkainasettelu ja hänen mukaansa keskustelukulttuuri on kärjistynyt. Rehtori ja erään kaupungin koulutusjohtaja rinnastavat asiattomat Wilma-viestit sosiaalisessa mediassa käytävään keskusteluun (MT10). Erään rehtorin mukaan muutos näkyy myös Wilma-viestinnän sävyssä. Keskustelukulttuurissa tapahtuneen muutoksen nostavat aineistossa esille niin opettajat ja rehtorit, heidän ammattijärjestönsä edustajat sekä myös aiheita tutkineet asiantuntijat. Seuraava aineistositaatti havainnollistaa sitä, minkälaisia viestejä opettajat saattavat vanhemmilta saada. Sitaatista välittyy myös epäasiallinen suhtautuminen koulua ja opettajan työtä kohtaan.

”Huoltajien syyttävät viestit harmittavat. Monesti on käynyt tilanteita, joissa olen asiallisesti laittanut kotiin viestiä lapsen käytöksestä, kun en ole huoltajaa puhelimella tavoittanut ja minulle on vastattu caps lockilla kirjoittaen, huutomerkkejä ja kiro sanoja käyttäen. Moni huoltaja ei ota vastuuta lapsensa käytöksestä, vaan pyrkii syyttämään joko koulua tai yksittäistä opettajaa jopa väkivaltaisesta tai hävyttömästä käytöksestä.” (MT4)

Eräs opettaja puolestaan havainnollistaa tapahtunutta muutosta toteamalla, että Wilmasta on tullut osittain ”Twitter-tyylinen” (nykyinen X) väline. Twitter-viestinnälle tyypillisiä piirteitä ovat esimerkiksi viestien lyhyt muoto ja nopea reagointi ja usein tällä alustalla esitetyt argumentit saatetaan esittää ilman riittäviä perusteluita. Tunnistetun diskurssin kannalta

oleellista on myös se, että vanhempien tunnepitoinen ja nopeaan reagointiin perustuva viestintä näyttäytyy paikoin täysin päinvastaisena kuin se, millä tavoin opettajien kuvataan toteuttavan viestintää. Esimerkiksi Opettajien ammattijärjestön asiantuntija toteaa opettajien mieltävän hyvinkin tarkkaan lähettämiensä viestien sisältöjä ja tarvittaessa myös luetuttaa sen kollegallaan (MT5). Seuraavassa aineistositaateissa opettaja konkretisoi kirjoitustyyliään sitä, millaista sosiaalisessa mediassa käytettävä kirjoitustyyli voi olla.

”Huoltajilta tulee välillä aggressiivisia viestejä, joissa KIRJOITETAAN CAPS LOCKILLA HUUTAEN, mutta vain osan verran tekstistä, ETTÄ VIESTI MENISI PAREMMIN PERILLE.” (MT10)

Sen lisäksi, että keskustelukulttuurin muutos voi näyttäytyä vanhempien epäasiallisina ja kuormittavina Wilma-viesteinä, voi viesteistä välittyä myös muuttunut suhtautuminen ja heikentynyt arvostus opettajan ammattitaitoa kohtaan. Aineistossa esiintyvän tutkijan mukaan asiantuntijuutta ei aina arvosteta samalla tavalla kuin ennen, vaan oma mielipide mielletään usein tärkeimmäksi argumentiksi (MT11). Toisaalta myös opettajat tuovat esille, että jotkut vanhemmat saattavat suhtautua opettajaan ja kouluun kuin viholliseen. Seuraava aineistositaatti havainnollistaa osaltaan sitä, millaista viestintää Wilman kautta vanhemmilta voi välittyä opettajille ja millä tavoin jotkut vanhemmat saattavat suhtautua opettajan työtä ja ammattitaitoa kohtaan.

”Vanhemmat myös kyseenalaistavat Wilma-viesteissä opettajan ammattitaitoa, jos liikuntatunnin jälkeen nuoren lihakset ovat tulleet kipeiksi.” (MT18)

”Suurin osa huoltajista on ystävällisiä, yhteistyökykyisiä ja asiallisesti lapsiaan koskeviin asioihin suhtautuvia ihmisiä. Joukkoon mahtuu kuitenkin aina myös persoonia, jotka suhtautuvat opettajaan tai asiakaspalvelijaan tai ihmiseen, joka Wilma-merkinnöin kiusaa vanhempia ja lasta tai vaatii lapselta kohtuuttomia.” (MT9)

Aineiston analyysin perusteella muodostettiin tulkinta, jonka mukaan yleisessä keskustelukulttuurissa tapahtuneet muutokset ulottuvat myös Wilma-viestintään. Vanhempien opettajille lähettämistä Wilma-viesteistä puolestaan välittyy opettajien kokemus siitä, että heidän työtään ei arvosteta ja että heidän ammattitaitoaan kyseenalaistetaan. Useissa eri yhteyksissä nostettiin kuitenkin esille, että suurimman osan vanhempien kanssa yhteistyö sujuu ilman ongelmia ja että he suhtautuvat asiallisesti lastensa koulunkäyntiin.

7 Pohdinta

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena oli tunnistaa keräämästäni tutkimusaineistosta keskeisimmät kouluhallintojärjestelmä Wilmaan liittyvät diskurssit. Tutkielman toisena tavoitteena oli selvittää, millä tavoin opettajuus ja opettajan työ näyttäytyvät tutkimusaineistossa. Lähestyin tutkielmani tavoitteita kahden tutkimuskysymyksen kautta. Ensimmäinen tutkimuskysymyksenäni oli, millaisia Wilmaan liittyviä diskursseja on tunnistettavissa Helsingin Sanomien ja Ylen julkaisemissa Wilmaa ja koulumaailmaa käsittelevissä mediateksteissä. Toisena tutkimuskysymyksenä puolestaan oli, millaisena opettajuus ja opettajan työ näyttäytyvät tutkimusaineistossa. Tutkimusaineistoni analyysin perusteella olen kuvannut vastaukset tutkimuskysymyksiini luvussa kuusi. Seuraavaksi esittelen vielä kokoavasti tutkielmani keskeiset johtopäätökset, ja esitän mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Lopuksi käsitelen myös tutkielmani luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä.

7.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Aineiston analyysin perusteella ei mielestäni ole syytä esittää merkittävää kritiikkiä tai suunnatonta ylistystä Wilma-järjestelmää ja sen sovellusteknisiä ominaisuuksia kohtaan, sillä muutamista aineistossa esiintyneistä yksittäisistä huomioista huolimatta ne eivät nousseet tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiksi. Vaikka median kautta välittynyt kuva Wilma-järjestelmästä näyttäytyykin kenties toisenlaisena, on tämän tutkielman yhtenä lopputuloksena se, että todellisuudessa eri osapuolten mielikuvat Wilmasta vaikuttaisivat olevan melko neutraaleja. Toisaalta negatiiviset otsikot ja Wilman ympärille kerääntyneet valitettavat lieveilmiöt, kuten esimerkiksi vanhempien epäasialliset viestit, ovat tulkintani mukaan vieneet huomiota järjestelmän mahdollistamista hyvistä puolista. Järjestelmän syyttelyn sijaan on mielestäni syytä tarkastella kriittisesti sen käyttäjien toimintaa. Kuten Kaarakainen (2015) on todennut, Wilma on järjestelmänä sinällään toimiva, mutta se voi täyttää tehtävänsä vasta silloin, kun on selvillä, mikä sen tehtävä on. Oman, läpi tutkimusprosessin muovautuneen tulkintani mukaan merkittävästi Wilma-järjestelmää ja sen mahdollisia teknisiä puutteita suuremmiksi ongelmia aiheuttaviksi tekijöiksi muodostavat sen käyttäjät, ennen kaikkea vanhemmat ja opettajat ja heidän viestintänsä sisältö ja laatu (vrt. Kuusimäki ym. 2019b).

Aineistosta tekemieni tulkintojen ja havaintojen perusteella Wilma-järjestelmää voisi luonnehtia enemmänkin syyttömäksi sivulliseksi, joka on joutunut tulilinjalle toimiessaan kodin ja koulun välisen viestinnän järjestelmänä. Mielestäni järjestelmän syyttäminen sivuuttaa

todelliset kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät haasteet. Tunnistettujen diskurssien puitteissa vaikuttaisi siltä, että Wilma-viestintä ja sen ympärille kerääntyneet lieveilmiöt heijastavat osaltaan niitä muutoksia, joita vuosien saatossa on tapahtunut niin yhteiskunnan kuin kasvatuksenkin tasolla. Tässä tutkielmassa huomio kiinnittyi asiakkuusajattelun myötä lisääntyneisiin vaatimuksiin koulua ja opettajan työtä kohtaan sekä yleiseen keskustelukulttuurin muutokseen, jotka heijastuvat myös Wilma-viestintään ja siten opettajan työn arvostukseen. Tässä yhteydessä haluan vielä korostaa, että kyseiset muutokset eivät ole sinällään tuoreita (esim. Metso, 2004, s. 47; Selwyn ym., 2016), vaan niiden voidaan katsoa ulottuvan jopa vuosikymmenten taakse.

Tutkimukseni tulosten ja löydettyjen diskurssien pohjalta vaikuttaa myös siltä, että kodin ja koulun välisen viestinnän käytänteissä ja pelisäännöissä on korjaamisen varaa. Aineiston analyysin perusteella voikin hahmotella jonkinlaista käsitystä siitä, millaista Wilman käyttöä vanhemmat opettajilta toivovat ja millainen Wilman käyttö edistäisi kodin ja koulun välistä kumppanuutta myös opettajan työn näkökulmasta. Selkeitä, yksiselitteisiä ja jokaisessa tilanteessa toimivia ohjeita Wilman käyttöön lienee mahdotonta antaa, joten tämän tutkielman teon myötä tarkentuneen näkemykseni mukaan tärkeimmäksi asiaksi nousee se, että opettajan ja vanhempien välillä vallitsee yhteinen käsitys ja ymmärrys viestinnän käytänteistä ja toimintatavoista. Viestinnän käytänteisiin ja toimintatapoihin liittyy mielestäni kolme keskeistä tulokulmaa: mistä viestitään, milloin viestitään ja millä viestitään. Aiempien tutkimustulosten (esim. Kuusimäki ym., 2019b) ja myös tämän tutkielman tulosten perusteella vanhemmat vaikuttavat olevan esimerkiksi melko haluttomia saamaan viestejä ja merkintöjä harvoin toistuvista ja merkityksettömiltä tuntuvista asioista. Toisaalta opettajien on myös syytä oppia rajaamaan omaa työaikaansa kuormittavuuden vuoksi (Selwyn ym., 2016). Lisäksi Wilma on sähköisen viestinnän väline, jolloin se ei useissa tilanteissa ole paras tapa olla yhteydessä kotiin (Palts & Kalmus, 2015).

Opettajan profession näkökulmasta on syytä kiinnittää huomiota opettajan työn autonomiseen asemaan, joka kriittisistäkin huomioista (esim. Sääntti, 2008) huolimatta on ollut yksi suomalaisen opettajan keskeinen tunnuspiirre. Tätä varten tarvitaan muiden osapuolten osoittamaa luottamusta ja arvostusta. Jotta opettajat voivat toimia ja viestiä nykyajan vaatimusten mukaisesti, on mielestäni syytä tarkastella myös kriittisesti opettajankoulutuksen antamaa viestintäkoulutusta sekä opettajille annettavaa täydennyskoulutusta, joka useissa yhteyksissä on todettu puutteelliseksi (esim. Mikkola & Välijärvi, 2014). Lisäksi kaikkien osapuolten on ymmärrettävä, millainen järjestelmä Wilma on ja mikä on sen ainoa ja keskeinen

tavoite (vrt. Kaarakainen, 2015). Aineistossa esiintyneen vanhemman mukaan ”Wilma ei ole mikään Facebook, vaan virkamiehen työkalu”. Tällä hän viittaa käsitykseni mukaan siihen, että Wilman käytön tulee kohdistua vain ja ainoastaan kodin ja koulun väliseen viestintään, joka koskee vain oppilaan koulunkäyntiin liittyviä asioita. Heimo ym. (2018) tiivistääkin mielestäni osuvasti, että järjestelmän tulee olla olemassa vain oppilaiden ja opiskelijoiden oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Vaikka yksilöiden tarpeiden huomioiminen ja vanhempien yksilölliset vaatimukset ovat nousseet tässä tutkielmassa esille hieman negatiivisessa valossa (esim. Sääntti, 2008), on yksilöllisten tarpeiden huomioiminen kuitenkin yksi asia, joka mielestäni voi edistää toimivaa viestintää ja siten myös kodin ja koulun välistä suhdetta. Mikäli halutaan oikeasti puhua aidosta kodin ja koulun välisestä kumppanuudesta, on mielestäni opettajien syytä ottaa myös oppilaat ja vanhemmat osaksi viestinnän ja vuorovaikutuksen suunnitteluun. On todettava, että tämä voi näyttäytyä myös opettajan työtä lisäävänä tekijänä.

Opettajuuden ja opettajan työn kannalta joidenkin vanhempien viestinnällinen toiminta näyttäytyy varsin epäasiallisena ja kyseenalaisena. Epäasiallinen viestintä ei myöskään näyttäydy arvostuksena opettajan työtä kohtaan. Oma käsitykseni Rinteen & Jauhaisen (1988, s. 10) kuvaamasta opettajan ammatin ”semiprofessionista” vahvistui. Aineiston analyysin perusteella on myös helppo uskoa opettajien kertomukset työn kuormittavuudesta, mikäli vanhemmat käyttäytyvät siten, kuten opettajat, rehtorit ja heidän ammattijärjestönsä edustajat kuvailivat. Läpi tutkimusprosessin olen pohtinut sitä, mikä on opettajien rooli ongelmalähtöisissä uutisotsikoissa. Erityisesti vanhempien aineistossa esittämät kommentit pienistä ja merkityksettömistä Wilma-merkinnöistä pakottivat minut pohtimaan, onko kaikilla opettajilla riittävästi ymmärrystä palautteenannosta ja sen merkityksestä. Toisaalta pohdin myös sitä, ajaako joidenkin opettajien ”virkaintoisuus” ja tarve kirjata asioita ylös merkintöjen todellisen tarpeellisuuden edelle? Haluankin esittää kysymyksen, ovatko opettajat omalla Wilman käytöllään ja koteihin välittyvällä toiminnallaan, kenties tiedostamattaankin, ainakin osittain syyllisiä siihen, että Wilma-viestintä on kumentanut monien vanhempien tunteita? Toisin sanoen, ovatko opettajat omilla pikkumaisilla ja tarpeettomilla Wilma-viesteillään ja -merkinnöillään osaltaan heikentäneet omaa arvostustaan vanhempien silmissä ja tällä tavoin olleet itse jarruttamassa ammatin profession kehittymistä?

Vaikuttaa todennäköiseltä, että Wilma-järjestelmä tullaan monissa paikoissa jollain aikataululla korvaamaan toisella kodin ja koulun väliseen viestintään suunnitellulla ohjelmalla. Muun muassa Helsingin Sanomat on uutisoinut seitsemän suuren suomalaisen kaupungin Digio-n-hankkeesta, joka on koulujen tietojärjestelmäkokonaisuus (Salomaa, 09.12.2023). Vaikka

Wilma olisikin poistumassa käytöstä, on mielestäni yhä edelleen syytä jatkaa tutkimuksen tekemistä digitaalisesta viestinnästä erityisesti opettajan viestinnällisen osaamisen näkökulma huomioiden. Toisaalta myös Wilmaan liittyvien haasteiden vaikutusta opettajien motivaatioon ja jaksamiseen voisi olla hedelmällistä selvittää tarkemmin.

Toinen ehdottamani jatkotutkimusaihe liittyy opettajan ammatin ja opettajankoulutuksen veto- ja pitovoimaan. Mikkolan & Välijärven (2014) toteavat, että halukkuus hakeutua opettajankoulutukseen on yhteydessä opettajan työn arvostukseen ja siihen vaikuttavat monet tekijät, kuten esimerkiksi opettajien itsensä ja median välittämä kuva opettajan työstä. Vaikka Heikkinen ym. (2020, s. 53) nostavat raportissaan esille sen, että iltapäivälehdet välittävät kaikkien vastaajaryhmien mukaan negatiivista käsitystä koulusta ja opettajan työstä, on iltapäivälehdistön vaikutus esimerkiksi lukiolaisten mielikuviin pieni verrattuna opinto-ohjaajilta, opettajiksi opiskelevilta ja opettajankouluttajilta kerättyyn vertailuaineistoon. Ottaen huomioon viimeaikaiset koulua koskevat uutiset, voisi olla hedelmällistä tutkia sitä, onko median kautta välittyvällä kuvalla mahdollisesti vaikutusta jo opettajiksi opiskelevien näkemyksiin alan veto- tai pitovoimasta.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tuomen & Sarajärven (2018, s. 163) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. He nostavat esille luotettavuuden arviointiin keskeisesti liittyviksi tekijöiksi muun muassa tutkimuksen kohteen ja sen tarkoituksen, tutkijan omat sitoumukset, aineiston keruun, tutkimuksen tiedonantajat, tutkijan ja tiedonantajan välisen suhteen, tutkimuksen keston, tutkimuksen luotettavuuden sekä tutkimuksen raportoinnin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 163–164). Tämä tutkielma toteutettiin diskurssianalyttistä tutkimusorientaatiota hyödyntäen, mikä on mielestäni syytä ottaa huomioon myös tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä koskevissa pohdinnoissa. Pietikäinen & Mäntynen (2019, s. 249) toteavat, että diskurssianalyysin tuloksia voidaan arvioida samoin perustein kuin kvalitatiivisia tutkimuksia ylipäätään. He nostavat esille tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeisiksi vastaavuuden, uskottavuuden, siirrettävyyden ja pysyvyyden näkökulmat (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 249). Parhaimmillaan diskurssianalyysin tulokset kuvaavat ilmiön laatua monipuolisesti, tuovat esiin syy-seuraussuhteita sekä valottavat sosiaalisen toimintaan liittyviä prosesseja, ehtoja, sääntöjä ja seurauksia, historiallisia juonteita ja konteksteja (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 248).

Hirsjärven ym. (2007, s. 227) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta ja tarkkuus koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita. Pietikäisen & Mäntysen (2019, s. 249) mukaan tutkimuksen vastaavuus ja uskottavuus rakentuvat muun muassa siitä, että tutkimusprosessi toteutetaan ja kuvataan huolellisesti ja avoimesti ja että tutkimuksen teoriatausta, analyysimenetelmät ja tutkimuskysymykset nivELYvät perustellusti toisiinsa. He jatkavat, että tähän kuuluu myös tutkijan oman aseman, lähtökohtien ja sitoumusten eksplikoiminen ja niiden reflektointi (Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 249). Diskurssianalyttistä tutkimusorientaatiota hyödynnettäessä on tutkimusten tulosten kannalta oleellista se, että diskurssianalyttikko ei tavoittele tulkinnoilleen universaalien faktan statusta (Juhila & Suoninen, 2016, s. 446). Sen sijaan tutkija kuvaa tutkimustulostensa kautta sosiaalista todellisuutta ja samalla myös luo sitä (Jokinen, 2016, s. 253). Tutkijankaan kielenkäyttöä ei siis voida tarkastella faktojen raportoimisena, vaan myös siihen tulee suhtautua refleksiivisesti (Jokinen, 2016, s. 253). Juhila & Suoninen (2016, s. 446) jatkavat, että diskurssianalyysin omaksuman konstruktionistisen orientaation puitteissa faktat nähdään sosiaalisesti tuotettuina, olivatpa ne kenen tahansa perustelemia.

Omat lähtökohtani kouluhallintojärjestelmä Wilman sekä opettajuuden tutkijana nousevat omasta tulevasta työstäni luokanopettajana sekä innokkaasta suhtautumisestani koulumaailmaa koskevia uutisia kohtaan. Tämän olen myös kuvannut tarkemmin tutkielmani johdannossa. Läpi tutkielman teon olen pyrkinyt tiedostamaan oman luokanopettajan positioni. Vaikka tutkielman tekijänä minulla on vain hyvin vähän kokemusta Wilman käytöstä kodin ja koulun välisessä viestinnässä ja siten olen mielestäni onnistunut tarkastelemaan sitä neutraalisti, tunnistan itselläni olevan vahva opettajan identiteetti ja tunnen yhä edelleen voimistuvaa ammattiyhpeyttä. Etsiessäni vastauksia toiseen tutkimuskysymykseeni tunnistin itsessäni hieman ristiriitaisia tunteita tarkastellessani kriittisesti myös opettajien toimintaa. Tiedostan, että oma kriittisyyteni myös opettajakuntaa on kasvanut läpi tutkielman teon. Edellä kuvaamani huomiot voivat luonnollisesti asettaa kriittisiä kysymyksiä tutkielmani luotettavuuden kannalta.

Tutkimustulosteni raportoinnissa olen pyrkinyt kuvaamaan tulokset ja niiden pohjalta tekemäni tulkinnat aineistolähtöisesti sekä perustelemaan tulkintani aineistositaattien ja teorian perusteella. Muokkaamattomina esitetyt aineistositaatit lisäävät osaltaan aineistosta tehtyjen tulkintojen perusteltavuutta. Diskurssianalyysillä on myös omat menetelmälliset heikkoutensa. Siltaojan & Sorsan (2020) mukaan diskurssianalyysin tutkija tuleekin tahtomattaan uusintaneeksi ”löydetty” diskurssit uuden tekstin muodossa. Siltaojan & Sorsan (2020) mukaan diskurssianalyttisissä tutkimusraporteissa ja -artikkeleissa tavanomaisena haasteena on

tutkimusprosessin ja menetelmien tarkka kuvaus. Pietikäisen & Mäntysen (2019, s. 253) mukaan analyysin tekeminen on jatkuvaa etsimistä ja kokeilemistä. Erilaiset etsimiset ja kokeilut leimasivat myös omaa analyysiprosessiani ja analyysin eri vaiheet olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen toteutusta koskevassa luvussa.

Diskurssianalyysissä piilee mielestäni myös omat haasteensa aloittelevan tutkijan näkökulmasta, sillä valitulle tutkimusorientaatiolle ei ole olemassa kovin selkeitä ja konkreettisia ohjeita siitä, kuinka tutkimusprosessin tulisi edetä. Tutkija joutuukin pohtimaan itse, millaisia menetelmällisiä ratkaisuja tekee ja mille diskurssien tasolle analyysissä keskittyy (Siltaja & Sorsa, 2020). Toisaalta konkreettisten ohjeiden puute antaa tutkijalle mahdollisuuden lähestyä aineistoa erilaisista kulmista. Mielestäni juuri tässä piilee valitun tutkimusmenetelmän sekä siunaus että kirous. Kuortin, Mäntysen & Pietikäisen (2008) mukaan tutkijan on kuitenkin pidettävä mielessään ymmärrys kielestä konstruoivana ja sosiaalisena ilmiönä, sillä muutoin analyysistä voi tulla mekaanista ja kontekstinsa unohtavaa. Tämän ajatuksen pyrin pitämään mielessäni koko tutkimusprosessin ajan. Omanlaisiaan haasteita tuotti myös tutkimusprosessin ja menetelmien kuvaaminen, jotka Siltajan & Sorsan (2020) mukaan ovat varsin tavanomainen haaste diskurssianalyttisissä tutkimusraporteissa ja -artikkeleissa. He jatkavat, että usein käytettyjä menetelmiä on kuvattu hyvin yleisluontoisesti, mikä voi johtua siitä, että lukijan odotetaan tietävän melko paljon niin diskurssin kuin myös diskursiivisen tutkimuksen lähtökohdista (Siltaja & Sorsa, 2020).

Sen lisäksi, että tutkielman teko opetti minulle laadullisen tutkimuksen teosta, koen, että osaan nyt lukea, tulkita ja tarkastella kriittisemmin koulumaailmaa koskevia uutisia. Huutavat otsikot ja sensaatiohakuiset uutiset harvoin kertovat kaikkea asioiden todellisesta tilasta ja niistä monista muuttujista, joita asioiden ja ilmiöiden taustalla voi olla. Mielestäni onnistuin löytämään tutkielmaani yhteiskunnallisestikin muutamia merkittäviä havaintoja huutavien mediaotsikoiden alta. Koen, että ymmärrykseni koulua ja sen toimintaan liittyvien tahojen suhteiden kompleksisuudesta on lisääntynyt. Lisäksi koen, että tutkielman teko on antanut minulle myös paljon käytännöllistäkin osaamista tulevaa luokanopettajan työtäni varten. Vaikka selkeän yksiselitteisiä ja yhteneväisiä ohjeita ei kenties ole mielekästä yrittääkään luoda, on minulla nyt paljon tietoa ja ymmärrystä ainakin siitä, millä tavoin kodin ja koulun välistä viestintää ei tule toteuttaa.

Lähteet

- Alanko, A. (2018). Preparing pre-service teachers for home-school cooperation: exploring Finnish teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 321–332. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465644>
- Alanko, A. & Alasuutari, M. (2020). The web service Wilma as an actant in school life – student perspective. Teoksessa M. Alasuutari, M. Mustola & N. Rutanen (toim.), *Exploring Materiality in Childhood: Body, Relations and Space* (s. 73–88). Routledge. <https://doi.org/10.124152.oulu.fi:9443/10.4324/9781003024705>
- Atjonen, P., Oinas, S. & Ahtiainen, R. (2021). Palaute osana formatiivista arviointiprosessia: Vuorovaikutusta vai monologia? *Kasvatus*, 52(1), 37–50.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen* (V. Raiskila, suom.). Helsinki: Gaudeamus.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/items/08debfb5-d44d-4b3e-ad5f-0a6fcd9ea758>
- Blömeke, S., Gustafsson, J-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as continuum. *Zeitschrift Für Psychologie* 223(1), 3–13.
- Bordalba, M.M. & Bochaca, J.G. (2019). Digital media for family-school communication? Parent's and teacher's beliefs. *Computers & Education*, (132), 44–62. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.006>
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism* (3rd edition). London: Routledge.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. Routledge.
- Eloranta, V. & Virta, A. (2002). Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.), *Oppiminen ja opettajuus* (s. 133–156). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 71. Turun opettajankoulutuslaitos.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2. p). Westview Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, N. (1997). *Miten media puhuu?* (V. Blom & K. Hazard, suom.). Tampere: Vastapaino.

- Fornaciari, A. (2019). A Lonely Profession?: Finnish Teachers' Professional Commitments. *Schools*, (16)2, 196–217. <https://doi.org/10.1086/705645>
- Gergen, K. (1994). *Realities and Relationships – Soundings in Social Construction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hacking, I. (2009). *Mitä sosiaalinen konstruktio on?* (I. Koskinen, suom.). Tampere: Vastapaino.
- Hallamaa, L. (19.04.2021). Tästä tulee merkintä. *Helsingin Sanomat*. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/perhe/art-2000007924212.html>
- Heath, D., Maghrabi, R. & Carr, N. (2015). Implications of Information and Communication Technologies (ICT) for School-Home Communication. *Journal of Information Technology Education, Research* 14, 363–396. Haettu osoitteesta <https://www.jite.org/documents/Voll4/JITEv14ResearchP363-395Heath1876.pdf>
- Heikkinen, V. (2012). Diskurssi. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* (s. 94–99). Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Gaudeamus.
- Heikkinen, V. & Lounela, M. & Voutilainen, E. (2012). Aineistot ja niiden käyttö tekstilajitutkimuksessa. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* (s. 325–350). Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Gaudeamus.
- Heikkinen, H.L.T., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. (2020). *Opettajankoulutuksen vetovoima*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020: 26. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162423>
- Heimo, O., Rantanen, M. & Kimppa, K. (2015). Wilma ruined my life: how an educational system became the criminal record for the adolescents. *SIGCAS Computers and Society*, 45(3), 138–146. <https://doi.org/10.1145/2874239.2874259>
- Heimo, O., Rantanen, M. & Kimppa, K. (2018). Three Views to a School Information System: Wilma from a Sociotechnical Perspective. Teoksessa D. Kreps., C. Ess., L. Leenen & K. Kimppa (toim.), *This Changes Everything – ICT and Climate Change: What Can We Do?* (s. 271–281). HCC13 2018. IFIP Advances in Information and Communication Technology, vol 537. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99605-9_20
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta – keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. (2007). Tutkimuksen reliäabelius ja validius. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara, *Tutki ja kirjoita* (13. uud. p) (s. 226–229). Helsinki: Tammi.

- 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). Kasvatusalan tutkimuksia 52. Suomen kasvatustieteellinen seura. Haettu osoitteesta https://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/Kallioniemi%20ym_%20julkaisu%5B1%5D.pdf
- Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75552/okm33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ilmonen, K. (2001). Eräs tie diskurssianalyysiin: esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 100–115). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jauhiainen, P. (1995). *Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva?* Tutkimuksia 154. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto.
- Jokinen, A. (2016). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 249–266). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2016). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 267–310). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Johdanto. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 17–24). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 25–50). Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi: teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 445–463). Tampere: Vastapaino.

- Kaarakainen, S-S. (2015). Informaatioteknologia koulun ja kodin välisessä yhteistyössä – Wilma-puheen kulttuurisella analyysillä kohti parempia käytäntöjä. Teoksessa J. Viteli & A. Östman (toim.), *Tuovi 13: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2015-konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*, 8–17. TRIM Research Reports 15. Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/97917/tuovi_%2013_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kaarakainen, S-S. (2021). *Äidin rajat. Mediateknologinen toimijuus työelämän tietekoneistumisesta sosiaalisen median aikakaudelle*. Turun yliopiston julkaisuja. Turun yliopisto. Haettu osoitteesta <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/152411/AnnalesBKaarakainen-Suvi-Sadetta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karhumäki, T. (2013). Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila, K. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hämmikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 91–108). Tampere: Vastapaino.
- Kielitoimiston sanakirja. (2024). *Professio*. Haettu osoitteesta <https://www.kielitoimistonanajakirja.fi/#/professio>
- Korhonen, T. (2017). *Kodin ja koulun digitaalinen kumppanuus*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 10. Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/items/17e25efd-796e-4f5d-843a-d0129b7a4a83>
- Krokkfors, L. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 247–266). Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/102624>
- Kröger, T. (02.10.2023). Ei mitään rajaa. *Yle*. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/a/74-20051968>
- Kuortti, J., Mäntynen, A. & Pietikäinen, S. (2008). Kielen rakennustelineillä: kielellisen ja yhteiskunnallisen käänteen merkitys. *Media & viestintä*, 31(3), 25–37. <https://doi.org/10.23983/mv.63021>
- Kurki, E. (21.08.2022). Huoltajat ilmoittavat kouluun, ettei lapsen tarvitse lukea kirjoja, koska näin on kotona sovittu – Opettajat avautuvat, millaisilla asioilla vanhemmat pöinaavat. *Helsingin Sanomat*. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009001096.html>

- Kuusimäki, A-M., Uusitalo-Malmivaara, L. & Tirri, K. (2019a). Parents' and Teachers' Views on Digital Communication in Finland. *Education Research International*. Volume 2019. <https://doi.org/10.1155/2019/8236786>
- Kuusimäki, A-M., Uusitalo-Malmivaara, L. & Tirri, K. (2019b). The Role of Digital School-Home Communication in Teacher Well-Being. *Frontiers in Psychology* 10:2257. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02257>
- Kuusimäki, A-M. (2022). *The views of Finnish parents and teachers on digital communication in the home-school partnership*. Helsinki Studies in Education, number 132. Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/items/5b0ebc18-5a26-43db-ac02-5f665c57aed2>
- Latvala, J-M. (2012). Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI Bulletin*, 22(1), 29–41. Haettu osoitteesta https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/01/Bulletin-1_2012_Latvala.pdf
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. (2004). Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.), *Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria* (s. 91–111). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtolainen, R. (2008). *Keltaista ja kimaltavaa: Kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen*. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos. *Studia Paedagogica* 35.
- Levinthal, C., Kuusisto, E. & Tirri, K. (2021). Finnish and Portuguese Parents' Perspectives on the Role of Teachers in Parent-Teacher Partnerships and Parental Engagement. *Educ. Sci.* 2021, 11(6), 306. <https://doi.org/10.3390/educsci11060306>
- Luukkainen, O. (2004a). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67349>
- Luukkainen, O. (2004b). Kehittyvä opettajan professio. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 6(4), 20–30.
- Lyytinen, J. (21.05.2023). Näin peruskoulu korjataan. *Helsingin Sanomat*. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009375358.html>
- Lämsä, A-L. (2013). Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatustieteet – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Metsäpelto, R-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A-M. & Warinowski, A. (2021). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen

- opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- 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). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Minkkinen, A. (2023). *Opettajuus muutoksessa: katsaus opettajan työtä muokanneisiin ilmiöihin ja niiden synnyttämiin osaamistarpeisiin*. (Kandidaatin tutkielma). Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <https://oulurepo.oulu.fi/handle/10024/41952>
- Moate, J. (2013). *Reconceptualising Teacherhood through the Lens of Foreign-Language mediation*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 459 (Väitöskirja). Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40738/978-951-39-5034-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Müller, J. (19.01.2024). *Uutisarvostukset 2023*. Yle News Lab. Haettu osoitteesta <https://drive.google.com/file/d/17FJN3eDOyMepyYGR1n9vk-RjY6WrF8Y3/view?pli=1>
- Niemi, H. (2016). Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa? Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 19–38). Jyväskylä: PS-kustannus.
- OAJ. (2019). *Toimivaa digitalisaatiota! – OAJ:n kysely digityövälineistä perusopetuksen ja lukion opettajien sekä rehtoreiden työssä*. Haettu osoitteesta https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/toimivaa-digitalisaatiota_3_2019.pdf
- Oinas, S., Vainikainen, M-P. & Hotulainen, R. (2017). Technology-enhanced feedback for pupils and parent in Finnish basic education. *Computers & Education*, Volume 108, 59–70. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.012>
- Oinas, S., Vainikainen, M-P. & Hotulainen, R. (2018). Is technology-enhanced feedback encouraging for all in Finnish basic education? A person-centered approach. *Learning and Instruction* 58, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.002>
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p). Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus. (2020). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset*. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2020_1.pdf
- Orell, M. (2020). *Kodin ja koulun yhteistyö – oletus yhteisestä ymmärryksestä*. Turun yliopiston julkaisuja. Turun yliopisto. Haettu osoitteesta <https://www.utupub.fi/handle/10024/150842>
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2018). Kodin ja koulun yhteistyö normitettuna. *Kasvatus*, 49(2), 149–161.
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2020). Cooperation between Home and School in The Finnish Core Curriculum 2014. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 107–128. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2224>
- Orell, M. & Pihlaja, P. (2021). Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheessa. *Kasvatus*, 52(1), 51–64.
- Paltridge, B. (2012). *Discourse Analysis: An Introduction* (2. p). Bloomsbury.
- Palts, K. & Kalmus, V. (2015). Digital Channels in Teacher-Parent Communication: The Case of Estonia. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology* (IJEDICT), 11(3), 65–81.
- Patrikainen, R. (1999). *Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patrikainen, R. (2000). Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professionimuutos. Teoksessa K. Harra (toim.), *Opettajan professiosta: Artikkelisarja* (s. 20–31). Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.
- Perusopetuslaki (21.08.1998/628). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino
- Potter, J. & Wetherell. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (Luku 4, 9). Gaudeamus.
- Pynnönen, A. (2013). *Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylän yliopisto. Working paper / Jyväskylä University. School of Business and Economics, 379. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42412/978-951-39-5471-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pälli, P. & Lillkvist, E. (2020). Diskurssianalyysi. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. A. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne, K. Sinnemäki & T. Ainiala (toim.), *Kielentutkimuksen menetelmiä: II, Aineistonkeruusta analyysiin* (s. 374–411). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. (1988). *Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: 128.
- Salomaa, M. (09.12.2023). Taas kaupunkien digihanke, joka ajautui hankaluuksiin: Hinta lähes tuplaantui. *Helsingin Sanomat*. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000010044594.html>
- Selwyn, N. (2011). 'It's all about standardisation' – Exploring the digital (re)configuration of school management and administration. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 473–488. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.625003>
- Selwyn, N., Nemorin, S. & Johnson, N. (2016). High-tech, hard work: an investigation of teachers' work in the digital age. *Learning, Media and Technology*, 42(4), 390–405. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1252770>
- Siltaoja, M. & Sorsa, V. (2020). Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (Luku 6, 15). Gaudeamus.
- Siniharju, M. (2003). *Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla*. Tutkimuksia 242. Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/items/5212d346-1a15-4196-8fc6-77557769fa6>
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suoninen, E. (2016). Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 51–74). Tampere: Vastapaino.
- Suoninen, E. (2016). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 229–248). Tampere: Vastapaino.
- STT. (17.12.2022). Wilma-viestintä hiertää monien opettajien ja vanhempien välejä. *Yle*. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/a/74-20009199>
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25/2002.

- Säntti, J. (2007). *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin: opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa*. Kasvatusalan tutkimuksia 31. Suomen kasvatustieteellinen seura. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/74448>
- Säntti, J. (2008). Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika*, 2(1), 7–22.
- Talib, M-T. & Lipponen, P. (2008). Uuden kynnyksellä – kohti opettajan interkulttuurista kompetenssia. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.), *Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset*. Professori Hannele Niemen juhlaKirja (s. 231–246). Kasvatusalan tutkimuksia 40. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tilastokeskus. (2024a). *Suosituimmat sanoma- ja kaupunkilehtien verkkojulkaisut 2009–2022*. Haettu osoitteesta https://pxhopea2.stat.fi/sahkoiset_julkaisut/joukkoviestintatilasto/html/suom0001.htm
- Tilastokeskus. (2024b). *12 käytetyintä suomalaista WWW-mediasivustoa 2009–2023*. Haettu osoitteesta https://pxhopea2.stat.fi/sahkoiset_julkaisut/joukkoviestintatilasto/html/suom0005.htm
- Tirri, K. (2008). Etiikan ”uusi tulo” opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.), *Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset*. Professori Hannele Niemen juhlaKirja (s. 189–198). Kasvatusalan tutkimuksia 40. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uud.p.). Helsinki: Tammi.
- van Dijk, T. A. (1997). The study of discourse. Teoksessa T. A. van Dijk (toim.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction. 1, Discourse as structure and process* (s. 1–34). London: Sage.
- Vilkka, H. (2021) Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Visma. (2024). *Wilma pähkinäkuoressa*. Haettu osoitteesta <https://www.wilma.fi/mika-on-wilma-jarjestelma/>
- Vuori, J. (2021). Mediatekstit. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/mediatekstit/>

- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. (2010). Opettajan identiteetti ja identiteettipoliittikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 63–81.
- Väljärvi, J. (2000). Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljärvi (toim.), *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle* (s. 157–181). Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus.
- Väljärvi, J. (2017). Suomalainen kouluyhteisö ja opettajan autonomia. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.), *Opettajankoulutus – lähihistoriaa ja tulevaisuutta* (s. 290–310). Jyväskylä: PS-kustannus.

Liite 1

Tutkimusaineisto

Nro	Media	Pvm	Otsikko	Linkki
1	Yle	05.03.2019	Mitä jos opettaja kertoisi Wilmassa lapsistasi enimmäkseen hyviä asioita? Jossain näin on jo – ”Kehumalla ei voi pilata ketään”	https://yle.fi/a/3-10654368
2	Yle	09.10.2019	Negatiivinen viestintä koulujen Wilmassa aiheuttaa mielipahaa ja turhautumista – näin vältät pahimmat sudenkuopat sähköisessä viestinnässä	https://yle.fi/a/3-11012340
3	Yle	21.11.2019	Wilma ei ole reilu eikä tasapuolinen järjestelmä, vaikka sitä käytetään lähes joka koulussa – se voi joko nostaa tai viedä oppilaan itsetunnon	https://yle.fi/a/3-11077683
4	Yle	05.10.2020	Kun oppilas saa Wilma-merkinnän tuolissa kääntyemisestä, vanhemmalla menee tunteisiin – Miksi jotkut kokevat Wilman rikosrekisterinä?	https://yle.fi/aihe/artikeli/2020/10/05/kun-oppilas-saa-wilma-merkinnan-tuolissa-kaantyemisesta-vanhemalla-menee
5	Yle	17.12.2022	Wilma-viestintä hiertää monien opettajien ja vanhempien välejä	https://yle.fi/a/74-20009199
6	Yle	14.02.2023	Hiertävätkö Wilma-viestit? Kolme vinkkiä koulun ja kodin parempaan yhteistyöhön	https://yle.fi/a/74-20016748
7	Yle	02.03.2023	Opettaja Mari Moilanen otti loparit, koska ei ehtinyt tehdä	https://yle.fi/a/74-20020396

			työtään kunnolla – jos mitään ei tehdä, opetusala on seuraava hoitoala	
8	Yle	27.09.2023	Lapsuus vaikuttaa siihen, miten suhtaudumme palautteeseen – nämä asiat omaa lasta koskevista palautetilanteista on hyvä ymmärtää	https://yle.fi/aihe/a/20-10005473
9	Yle	02.10.2023	Opettaja pilotettiin Wilma-viestistä raivostuneelta isältä – yli 180 opettajaa kertoo, kuinka vaativat vanhemmat ajavat heitä nurkkaan	https://yle.fi/a/74-20051968
10	Yle	30.11.2023	Äitien ja isien törkeät Wilma-viestit opettajille saivat koko kaupungin rehtorit koolle – tällaisia ne ovat	https://yle.fi/a/74-20062777
11	Yle	01.12.2023	Miksi vanhempi räyhää opettajalle? Tutkijoiden mukaan tunteenpurkauksia omalla naamalla ei enää arastella missään kanavassa	https://yle.fi/a/74-20063148
12	HS	14.08.2017	Koulujen Wilma-merkinnät ahdistavat niin oppilaita, opettajia kuin vanhempiakin –Merkinnöissä kannustus kasautuu yksille oppilaille ja nuhteet toisille	https://www.hs.fi/tiede/art-2000005322915.html
13	HS	07.03.2019	Wilma on ihan mahtava	https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006025813.html

14	HS	07.08.2019	Wilma-viesteillä opettajia pommittavien vanhempien soisi rauhoittuvan, sanoo rehtori Tuija Tammi	https://www.hs.fi/kaupunkki/vantaa/art-2000006196414.html
15	HS	14.10.2019	”Aamulla laitoin viestin Wilmaan: nukkui pois” – Helsinkiläiset kertovat kimmelluksistaan Wilma-järjestelmässä	https://www.hs.fi/kaupunkki/art-2000006271597.html
16	HS	19.04.2021	Tästä tulee merkintä	https://www.hs.fi/perhe/art-2000007924212.html
17	HS	21.08.2022	Huoltajat ilmoittavat kouluun, ettei lapsen tarvitse lukea kirjoja, koska näin on kotona sovittu – Opettajat avautuvat, millaisilla asioilla vanhemmat piinaavat	https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009001096.html
18	HS	24.11.2022	Opettaja antoi oppilaalle ysin – vanhempi vaati kymppiä ja uhkasi oikeudella	https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009223225.html
19	HS	21.05.2023	Näin peruskoulu korjataan	https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009375358.html
20	HS	30.08.2023	Ehkä olisi parempi kaikille, jos Wilmaa käytettäisiin vähemmän	https://www.hs.fi/hyvinvointi/art-2000009628886.html
21	HS	06.09.2023	”Suomalaista koulua vaivaa tasapäistäminen”, sanoo professori – Pitäisikö meidän ottaa mallia Yhdysvalloista?	https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009812465.html