

“ME AINA YRITETÄÄN KATTOA ETEENPÄIN, MIKÄ ON SEURAAVAKSI
TÄRKEETÄ”

Tapaustutkimus 1.-luokkalaisista kehityskeskustelun tavoitteenasettajina

Maria Alho

Anne Husso

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2004

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Anna Rönkä

*Voit saavuttaa tavoitteesi,
toteuttaa parhaat unelmasi
ja päästä minne haluat
vain silloin,
kun tiedät,
mikä tavoitteesi on.*

(Norman Vincent Peale 1998)

Alho, M. & Husso, A. 2004. "Me aina yritetään katkoa eteenpäin, mikä on seuraavaksi tärkeää." Tapaustutkimus 1.-luokkalaisista kehityskeskustelun tavoitteenasettajina. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma. 87 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkasteltiin kehityskeskustelun eri vaiheita sekä lapsen roolia ja tavoitteen asettamista keskustelun aikana. Tavoitteena oli selvittää, millainen rooli alkuopetusikäisellä on kehityskeskustelussa, ja miten lapsi saa siinä äänensä kuuluville. Aiemmissa tutkimuksissa on tutkittu pelkästään arviointikeskusteluja erityisesti opettajan ja vanhempien näkökulmasta. Lisäksi ollaan oltu erimielisiä siitä, onko 1.-luokkalaisella taitoja, joita kehityskeskustelussa vaaditaan. Tapaustutkimus koostui neljän pojan ja viiden tytön kehityskeskustelusta, jotka käytiin tammikuussa 2004 keskisuomalaisessa peruskoulussa. Tutkimusaineisto kerättiin osallistuvalla havainnoinnilla ja videoimalla sekä haastattelemalla yhden keskustelun kaikkia osapuolia. Analyysi tehtiin pääasiassa tyypittelemällä ja teemoittelemalla sekä apuna käytettiin myös kvantifiointia ja teoriaa osallistumiskehikosta.

Tutkimus osoitti, että lasten ääni tulee kuuluville kehityskeskustelussa, jos vanhemmat ja opettaja antavat siihen mahdollisuuden. Keskusteluissa pääpaino oli menneen tarkastelussa, mutta myös tulevaisuuteen suunnattiin asettamalla tavoite. Lapsen päärooli ilmeni kolmella eri tavalla: osallistujana muiden joukossa, puhujana ja kysymyksiin vastaajana. Lisäksi havaittiin, että lapsi voi joutua myös sivustaseuraajaksi, jos aikuiset ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään ja käyttävät abstrakteja käsitteitä. Yhtä tapausta lukuun ottamatta kaikissa keskusteluissa asetettiin tavoite. Viisi lasta ilmaisi sen omatoimisesti, kun taas kolmen lapsen tapauksessa tavoite kirjattiin vanhemman muistuttaessa asiasta. Tavoitteeseen voitiin päätyä neljän erilaisen prosessin kautta. Kaikki tavoitteet sijoittuivat kognitiiviselle alueelle. Rikkaasta tutkimusaineistosta pystyttiin saamaan monipuolista tietoa, vaikka tapausten määrä olikin pieni.

Hakusanat: kehityskeskustelu, tavoitteen asettaminen, itsearviointi, minäkäsitys

SISÄLLYS

1 LAPSILÄHTÖISEMPÄÄ ARVIOINTIMENETELMÄÄ ETSIMÄSSÄ	6
2 KEHITYSKESKUSTELUN OMINAISPIIRTEET	8
2.1 Veteen piirretty viiva: arviointi- vai kehityskeskustelu?	8
2.2 Keskustelijoiden erilaiset roolit	9
2.3 Kehityskeskustelun eteneminen	10
3 TAVOITTEEN ASETTAMINEN OSA KEHITYSKESKUSTELUA	13
3.1 Tavoitteen asettaminen prosessina	13
3.2 Tavoitteiden jaottelu	15
4 LAPSI TAVOITTEEN ASETTAJANA	17
4.1 Metakognitio, ajattelun ajattelua	17
4.2 Minäkäsitys ohjaa tavoitteen asettamista	18
4.3 Itsearviointitaidot tavoitteenasettelun edellytyksenä	21
4.4 Itseohjautuvuuden kehittyminen	24
4.5 Lapsi arviointitilanteessa	25
5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA ONGELMAT	28
6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	29
6.1 Aineiston keruu	29
6.2 Havainnointi tutkimusmenetelmänä	32
6.3 Tutkimusaineiston analysointi	34
7 TULOKSET	38
7.1 Kehityskeskustelun vaiheet	38
7.2 Lapsen itseohjautuvuustaso	42
7.3 Lapsen rooli	43
7.3.1 Osallistuja muiden joukossa	45

7.3.2 Lapsi puhujana	47
7.3.3 Aikuisten asiantuntijapalaveri	50
7.3.4 Lapsi vastaajana	52
7.4 Tavoitteen asettaminen	54
7.5 Tutkimuksen luotettavuus	59
8 LAPSILÄHTÖISYYS MAHDOLLISTA KEHITYSKESKUSTELUSSA	63
8.1 Paljon mennyttä, vähän tulevaa	63
8.2 Lapselle tilaa päähenkilön osaan	64
8.3 Katse kohti tulevaa	66
LÄHTEET	69
LIITTEET	
Liite 1. Tutkimuslupakysely	75
Liite 2. Yhteenveto haastatteluista	76
Liite 3. Opettajan käsityksiä kehityskeskustelusta	78
Liite 4. Tiivistetty litterointi kehityskeskustelun vaiheista	79

1 LAPSILÄHTÖISEMPÄÄ ARVIOINTIMENETELMÄÄ ETSIMÄSSÄ

Arviointi on aina ollut tärkeä osa koulun arkea. Se herättää paljon ajatuksia ja synnyttää värikkäitä keskusteluja. Arviointi liittyy myös kodin ja koulun toisiinsa; lapsen mukana kotiin on perinteisesti kulkeutunut todistus, josta on keskusteltu ja jonka pohjalta mahdollisesti on otettu yhteyttä myös kouluun. Mielestämme numeroiden tai lyhyiden sanallisten arvioiden avulla ei välity kovinkaan paljon tietoa lapsen koulunkäynnistä. Myös Hongisto (2000, 87) toteaa, että tämä niin sanottu behavioristinen arviointi ei osoita heikkoja kohtia eikä kerro missä oppilas on onnistunut. Näissä arviointimenetelmissä ei myöskään lapsen ääni tule lainkaan esille. Myös lapsitutkimuksessa on toivottu lasten mukaan ottamista suunnitteluun ja päätöksentekoon entistä enemmän (Landsdown 1994, 39; Riihelä 1996, 184).

Kehityskeskustelu, jossa lapsi, vanhemmat ja opettaja tarkastelevat yhdessä lapsen oppimista, edustaa arvioinnin uutta sukupolvea, joka mahdollistaa myös lapsen ja hänen vanhempiansa osallistumisen arviointiin. Se on mielestämme ensimmäinen arviointimuoto, jossa lapsella on mahdollisuus ilmaista omia ajatuksiaan ja mielipiteitään ja vaikuttaa siten omaan koulunkäyntiinsä. Omassa tutkimuksessamme pidämme tärkeänä lapsilähtöisyyttä ja sitä, että lapsi saa olla aktiivisena toimijana omassa oppimisprosessissaan. Koska olemme havainneet, että aiemmissa arviointimenetelmissä ei lapsilähtöisyyttä ole huomioitu, haluamme tutkia missä määrin se mahdollistuu kehityskeskustelussa. Antaako kehityskeskustelu mahdollisuuden lapsen äänen esiintulolle? Millainen rooli lapsella on kehityskeskustelussa?

Aiemmat arviointimenetelmät ovat suuntautuneet lähinnä menneiden tapahtumien arviointiin: on oltu kiinnostuneita siitä, missä asioissa oppilas on hyvä ja missä huono. Kehityskeskustelulle on kuitenkin ominaista tulevaisuuteen suuntautuminen. Tärkeää on pohtia, missä asiassa oppilaan olisi kehityttävä sillä hetkellä ja asettaa sen pohjalta tavoite, jota kohti oppilas alkaa tietoisesti edetä. Toinen keskeinen kysymyksemme lapsen roolin lisäksi koskeekin tavoitteenasettelua kehityskeskustelussa. Kuka tavoitteen asettaa ja missä määrin 7-vuotias lapsi pystyy toimimaan tavoitteenasettajana? Kiinnostuksemme kohteena on myös se, millaisia tavoitteita kehityskeskustelussa asetetaan. Tätä tutkimme jaottelemalla tavoitteet

Bloomin (1976b; Kamii 1976, 286) taksonomian laajennetun mallin alueiden mukaisesti.

Aiemmissä tutkimuksissa on saatu ristiriitaista tietoa liittyen alkuopetusikäisten minäkäsitykseen ja itsearviointiin. Seikkulan väitöskirjassa (2000) kyseenalaistetaan lapsen kyky arvioida itseään. Hänen mukaansa lapselta saatetaan arviointilanteessa vaatia taitoja, joita hänellä ei vielä ole. Myös Keltikangas-Järvisen (2004) mielestä alkuopetusikäisen lapsen minäkuva ei ole tarpeeksi kehittynyt, jotta hän voisi arvioida itseään, vaan vasta murrosiän jälkeen nuorella on siihen riittävästi taitoja. Hänen mukaansa on vaarana, että lapsi omaksuu arviointikeskustelussa opettajan käsityksen itsestään. Samalla hän kyseenalaistaa koko arviointikeskustelun idean: ”...lapsi ei tee mitään sillä tiedolla, missä asioissa hän oli hyvä ja missä huono.” (L. Keltikangas-Järvinen, henkilökohtainen tiedonanto 27.1.2004; Hedberg 24.1.2004.) Kuitenkin Korpisen, Jokiahon ja Tikkasen (2003) lukuvuoden kestäneessä tutkimuksessa havaittiin, että esi- ja alkuopetusikäiset oppivat arvioimaan omaa oppimistaan, jos heitä ohjataan niiden taitojen käyttämiseen. Nämä toisistaan poikkeavat näkemykset tarjosivat meille mielenkiintoisen lähtökohdan oman tutkimuksemme tekemiseen.

2 KEHITYSKESKUSTELUN OMINAISPIIRTEET

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999) ei varsinaisesti puhuta mitään kehityskeskustelusta esiteltäessä arvioinnin eri muotoja. Sen sijaan siinä mainitaan huoltajan ja oppilaan kanssa käytävät yhteiset arviointikeskustelut. Niissä annetaan ja saadaan informaatiota oppilaan koulumenestyksestä ja kehityksestä. Arviointikeskustelua pidetään kasvatuksellisena vuorovaikutustilanteena, jossa myös oppilas voi osallistua omaa opiskeluaan ja oppimistaan koskevaan arviointiin ja päätöksentekoon. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 10.) Myös kehityskeskusteluun sisältyvät nämä samat ominaisuudet (Eloranta 2000, 73, 77), mutta lisäksi siinä on myös piirteitä, jotka tekevät siitä erityislaatuisen.

2.1 Veteen piirretty viiva: arviointi- vai kehityskeskustelu?

Uusimpia arvioinnin muotoja peruskoulussa ovat arviointi- ja kehityskeskustelut. Usein nämä termit sekoittuvat toisiinsa, eikä pystytä tarkasti määrittelemään kummasta on kyse. Esimerkiksi Jyväskylän Normaalikoulun opetussuunnitelmassa puhutaan arviointi- ja kehityskeskusteluista, jolloin nämä asiat yhdistetään toisiinsa. Kuitenkin käsitteet eroavat selkeästi toisistaan sisällöltään ja tavoitteiltaan. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999, 10) mainitaan arviointikeskustelut yhdeksi menetelmäksi, jolla oppilaan työskentelyä ja kehittymistä voidaan arvioida. Vuorisen (2000) mukaan arviointikeskustelua jalostuneempi malli on kehityskeskustelu, jossa opettaja on sitoutunut jatkuvaan keskusteluun oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa. Oppilaan etenemistä arvioidaan yhdessä ja asetetaan yhteisiä kehittymistavoitteita. (Vuorinen 2000, 7.)

Se, suuntautuuko keskustelun sisältö menneeseen vai tulevaan, antaa hyvän viitteen siitä, kummasta käsitteestä on kyse. Arviointikeskustelussa arvioidaan lapsen aikaisempaa toimintaa, ja se suuntautuu siten menneisyyteen. Kehityskeskustelussa puolestaan pyritään auttamaan oppilasta opinnoissaan eteenpäin nykytilan arvioinnin pohjalta. Arviointikeskustelu on siis tavallaan vain osa kehityskeskustelua. Kehityskeskustelussa oppilasta autetaan lisäksi asettamaan tavoitteita, joiden avulla hän pystyy kehittämään itseään ja suuntaamaan ajatteluaan

kohti tulevaa. (Hongisto 2000, 92–93, 112; Eloranta 2000, 76.) Tärkeänä käsitteitä erottelevana tekijänä on myös oppilaan osallistuminen. Arviointikeskusteluihin oppilasta ei välttämättä oteta mukaan, sen sijaan kehityskeskustelussa oppilas on aina yhtenä osapuolena vanhemman ja opettajan lisäksi (Tuisku 2000, 44).

2.2 Keskustelijoiden erilaiset roolit

Eloranta (2000) tähdentää, että hyvin olennainen kehityskeskustelun piirre on sen vuorovaikutteisuus. Keskustelun tulisi olla vastavuoroista; eri näkökulmat eivät ole kilpailevia vaan toisen ajatuksia pyritään ymmärtämään ja merkityksiä rakentamaan yhdessä. Keskustelussa jokaisella on oikeus ilmaista ajatuksensa käsiteltävästä asiasta ja jokaista osapuolta pidetään asiantuntijana omalla alallaan: lapsi oppilaana olemisen, huoltajat vanhemmuuden ja opettaja oppimisen. (Eloranta 2000, 76–77.) Tuiskun (2000, 59) mukaan päähenkilönä keskustelussa on oppilas, jonka jälkeen tulevat vanhemmat ja viimeisenä opettaja. Oppilaan näkökulma on otettava huomioon tärkeänä ja arvokkaana riippumatta siitä, miten nuori lapsi on. Pienenkin lapsen kanssa käytävä keskustelu avaa näkökulmaa hänen tapaansa nähdä ja tulkita asioita. Hänellä on omia tarpeita, valinnanmahdollisuuksia, arvioita ja näkökantoja. (Tuisku 2000, 48.)

Oppilas hyötyy eniten keskustelusta, kun hän on itse siinä aktiivinen. Kehityskeskustelun yhtenä tavoitteena tulee olla oppilaan itsenäisyyden ja oman päätöksenteon edistäminen. Omia ajatuksia ilmaisemalla ja oppimisestaan kertomalla oppilas kehittää reflektoinnin ja itsearviointin taitoja. (Hongisto 2000, 93, 106.) Kun oppilas saa ottaa itse vastuuta toiminnastaan, hän oivaltaa, että voi itse toimia vaikuttajana myös tulevaisuudessa (Hägg & Kuoppa 1997, 84).

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999, 9) edellytetään, että oppilaan huoltajat otetaan mukaan arviointiin. Kehityskeskustelun avulla *vanhemmat* saavatkin mahdollisuuden tukea oppilaan työn suunnittelua, tavoitteiden asettamista ja niiden saavuttamista (Hongisto 2000, 91.) Lisäksi keskustelun avulla vanhemmat saavat juuri heidän omaa lastaan koskevaa ajankohtaista tietoa. Vanhempien kannustava rooli kehityskeskustelussa on tärkeä, sillä se kehittää lapsen minäkuvaa ja itsetuntoa. (Eloranta 2000, 70.) Tämä kodin ja koulun yhteistyömuoto

antaa vanhemmille mahdollisuuden vaikuttaa koulun asioihin sekä oppilaan arkipäivän toimintaan koulussa.

Kehityskeskustelussa *opettaja* on keskustelun vetäjä, jonka tehtävänä on aloittaa ja lopettaa se. Keskustelun aikana hänen tulee kuunnella, nähdä, aistia toisen sanoma, tehdä kysymyksiä ja asettua toisen asemaan. Opettajan tehtävä on ohjata oppilasta tarkastelemaan omaa toimintaansa eli refleктоimaan. Tarkoituksena on vahvistaa oppilaan valmiuksia käsitellä ja ratkaista ongelmiaan itse. (Tuisku 2000, 46, 50.)

2.3 Kehityskeskustelun eteneminen

Häggin ja Kuopan (1997) mukaan kehityskeskustelun onnistumisen kannalta on tärkeää, että vanhemmilla ja oppilailla on riittävästi tietoa siitä. Heidän täytyy tietää kehityskeskustelun tärkeimmät piirteet, mihin se tähtää, mitkä ovat lyhyt- ja pitkäaikaiset tavoitteet, mitä asioita siellä käsitellään ja miten se rakentuu. Tällä tavoin myös oppilaille ja vanhemmille annetaan mahdollisuus valmistautua siihen etukäteen. On tärkeää, että keskustelun aikana ei ilmene yllätyksellisiä kielteisiä seikkoja oppilaan koulunkäynnistä. Mikäli tällaisia asioita aiotaan ottaa keskustelussa esille, niistä tulee ilmoittaa etukäteen sekä lapselle että vanhemmille. Kotiin voidaan lähettää kehityskeskustelun alustava runko sekä kysymyksiä pohdittavaksi. Opettaja voi valmistaa oppilasta keskustelemalla koko luokan kanssa yhteisesti kehityskeskusteluun liittyvistä seikoista. (Hägg & Kuoppa 1997, 89–90.)

Kirjallisuudessa kehityskeskustelu jaetaan usein kolmeen eri vaiheeseen. Seuraavaksi esittelemme kehityskeskustelun kolmivaihemallin Häggiä ja Kuoppaa (1997) mukaillen. He ovat luoneet koulukäyttöön tarkoitetun mallin kehityskeskustelun etenemisestä, jota Tuisku (2000) on edelleen muokannut. Todellisuudessa keskustelu tuskin etenee aivan mallin mukaan; jokainen yksilö tuo keskusteluun persoonalliset piirteensä ja siten jokainen keskustelu on omanlaisensa. Kaikissa keskustelussa ei myöskään välttämättä käydä lävitse kaikkia vaiheita esimerkiksi aikapulan vuoksi. Keskustelu voi myös rönnyillä sinne tänne tai kulkea ympyrää jonkin tietyn asian tiimoilla. (Tuisku 2000, 49.)

TAULUKKO 1. Kehityskeskustelun kolmivaihemallin eteneminen (Tuisku 2000, 49)

VAIHE 1	VAIHE 2	VAIHE 3
a) Nykytilanne	e) Toivetailan kartoitus	i) Strategian valinta
b) Kartoitus	f) Perspektiivit	j) Tukitoimet
c) Ongelmat	g) Tavoitetila	k) Suunnitelma
d) Yhteenveto	h) Ehdotukset	l) Sopimus

Vaihe 1. Aluksi tarkastellaan kehityskeskustelua edeltänyttä aikaa ja palataan mahdollisesti edellisessä tapaamisessa asetettuihin tavoitteisiin ja niiden toteutumiseen (Engquist 1990, 27). Puheenvuoro on pääasiassa oppilaalla, joka kertoo omasta koulunkäynnistään ja edistymisestään. Tarkoituksena on tavoittaa oppilaan subjektiivinen näkemys, jonka löytymistä opettaja voi auttaa esittämällä avoimia kysymyksiä. Oppilaalle annetaan riittävästi aikaa reflektoida omaa toimintaansa, koska hän on oman tilanteensa ja elämänsä asiantuntija. Opettajalla on oppilaan ajattelua tukeva rooli. Hän ei saa esittää omia mielipiteitään tai valmiita ratkaisuehdotuksia, vaan oppilaan kokemus on oikea ja sitä on kunnioitettava. Tässä vaiheessa myös vanhemmilla on mahdollisuus ilmaista omat ajatuksensa lapsensa kasvusta ja kehityksestä. (Hägg & Kuoppa 1997, 84–86.) Vaiheen lopuksi opettaja kokoaa yhteen keskustelussa esiin tulleet ydinkohdat ja muotoilee ne selkeästi, edelleen oppilaan kannalta (Tuisku 2000, 49).

Vaihe 2. Hägg ja Kuoppa (1997) painottavat, että toisessa vaiheessa pääasiallisena tarkoituksena on oppilaan omien oppimistavoitteiden asettaminen. Tämä kuitenkin edellyttää sitä, että oppilaalla on realistinen käsitys tilanteestaan; puutteistaan ja mahdollisuuksistaan. Ammattinsa puitteissa opettaja tarkastelee tilannetta eri tavalla kuin oppilas. Hän voi tuoda oman näkemyksensä esille, mutta hänen ei millään tavoin tulisi väheksyä oppilaan omaa kokemusta. Opettajan avulla oppilas laajentaa omaa näkemystään, hahmottaa eri mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja. Omien ajatustensa ja opettajan näkemysten pohjalta oppilaan on mahdollista luoda uusi versio itsestään oppijana. Kaikki tämä tapahtuu kuitenkin oppilaan ehdoilla; hänen on hyväksyttävä tilannekatsaus, tunnettava se omakseen. (Hägg & Kuoppa 1997, 86–88.)

Tämän uuden tilannekatsauksen pohjalta osapuolet luovat yhdessä yhden tai useamman tavoitteen. Tarkoituksena on, että tavoitteet ovat oppilaan asettamia ja hänelle tärkeitä. (Tuisku 2000, 49.) Tavoitteiden tulee olla realistisia, eriteltyjä ja konkreetteja. Niitä pitää pystyä arvioimaan ja niiden saavuttaminen huomaamaan. (Hägg & Kuoppa 1997, 86.) Tuisku (2000, 49) ehdottaa, että etenemistä helpottamaan voidaan laatia myös osatavoitteita, jotka toimivat virstanpylväinä kuljettaessa kohti toivottua oppimistulosta. Näiden osatavoitteiden toteutumista pitäisi pysähtyä tarkastelemaan useamman kerran ennen seuraavaa kehityskeskustelua. Jos huomataan, että tavoite on jo saavutettu, voidaan luoda uusia, haasteellisempia päämääriä. (Hägg & Kuoppa 1997, 76.) Näin mahdollistetaan kehityksen jatkuvuus.

Vaihe 3. Pääasiallisena tarkoituksena on toimintasuunnitelman laatiminen edellisessä vaiheessa luotujen tavoitteiden pohjalta. Tarkoituksena olisi, että oppilas itse yrittäisi laatia sen. Toisaalta myös vanhemman tuen avulla luotuna se on parempi kuin yksin opettajan sanelemana. Opettaja voi toki antaa vaihtoehtoisia ideoita ja ehdotuksia, joita muut osapuolet eivät ole lainkaan tulleet ajatelleeksi. (Hägg & Kuoppa 1997, 86.) Yhdessä laadittu ja hyväksytty suunnitelma nähdään sopimuksena, johon kaikki osapuolet sitoutuvat.

Hägg ja Kuoppa (1997) painottavat, että keskustelu tulee dokumentoida jollain tavalla. Tämä on tärkeää, jotta kehityskeskustelun sisältö ja tärkeimmät päätökset eivät unohtuisi. Muistiin merkitseminen voi tapahtua eri tavoin, kuten piirroksin, käsitekartoin tai luettelon muodossa. Keskustelun tärkeimpien asioiden kirjaaminen on oleellista, jotta seuraava keskustelu voi pohjautua edelliseen. Dokumentointi helpottaa myös tavoitteiden saavuttamisen arviointia. Lisäksi tilanteiden uudelleen läpikäyminen auttaa muodostamaan jäsennellymmän kokonaiskuvan. (Hägg & Kuoppa 1997, 92.)

3 TAVOITTEEN ASETTAMINEN OSA KEHITYSKESKUSTELUA

3.1 Tavoitteen asettaminen prosessina

Yksilö kohtaa päivittäin ongelmia ja tehtäviä, jotka hänen tulisi ratkaista tai suorittaa. Winne ja Hadwin (1998, 279) ovat todenneet, että näiden tehtävien suorittamisessa ihminen hyödyntää niin sanottua kognitiivista ajattelumallia, jonka yhtenä osana on tavoitteen asettaminen. Kuvaamme tätä prosessia, jotta voimme paremmin ymmärtää, mihin laajempaan kokonaisuuteen tavoitteen asettaminen kuuluu. Sama prosessi on nähtävissä myös kehityskeskustelun eri vaiheissa, mutta tässä tilanteessa tapahtumat sijoittuvat yksilön kognitiivisiin toimintoihin. Seuraavaksi esiteltävä ajatusmalli on siis kehityskeskustelun kognitiivinen, mielensisäinen vastine.

Winnen ja Hadwinin (1998) mukaan oppilaasta lähtevä itsesäätoinen opiskelu koostuu neljästä eri vaiheesta: tehtävän määrittelystä, tavoitteen asettamisesta ja toiminnan suunnittelusta, opiskelutekniikoiden ja -strategioiden käytöstä sekä opiskelun mukauttamisesta uuteen tilanteeseen. Ensimmäisessä vaiheessa oppilas tarkastelee tehtävää ja sitä, millaisia mahdollisuuksia tai rajoituksia se sisältää. Tärkeää tässä vaiheessa on myös se, miten oppilas käsittää tehtävän tavoitteen. Oppilaan oivaltama tavoite voi olla joko sama kuin opettajalla tai oppilaan itsensä luoma. Oppilaiden yksilöllisistä eroista johtuen tehtävän päämäärä voi loppujen lopuksi muodostua hyvinkin erilaiseksi eri yksilöillä. (Winne & Hadwin 1998, 279, 282–283.) Kehityskeskustelussa tässä samassa vaiheessa oppilas tarkastelee omaa sen hetkistä opiskelutilannettaan opettajan avustuksella. Hän saattaa huomata sekä hyvät että huonot puolet omassa oppimisessaan. Winnen ja Hadwinin ensimmäisen vaiheen mukaisesti oppilaille tulisi selvittää kehityskeskustelussa jossain määrin myös opetussuunnitelman tavoitteita, joiden pohjalta oppilas saisi muodostaa käsityksen siitä, millaista osaamista oppilaalta koulutyössä vaaditaan. Häggin ja Kuopan (1997) kehityskeskustelun kulkuun liittyvässä mallissa edellä kuvatut toiminnat kuuluvat ensimmäiseen vaiheeseen.

Kun tehtävä on määritelty, siirrytään toiseen vaiheeseen, jossa oppilas valitsee oman tavoitteensa ja muodostaa toimintasuunnitelman. Ensimmäisessä vaiheessa muodostamansa tavoitekäsityksen pohjalta oppilas arvioi uudelleen

tilanteensa ja määrittelee nyt pysyvemmän tavoitteen sekä tekee suunnitelman sen saavuttamiseksi. (Winne & Hadwin 1998, 279, 283.) Kehityskeskustelussa tämän vaiheen toiminnot ovat hyvin keskeisessä osassa. Keskustelun aikana on tarkoituksena luoda oppilaan omien ajatusten pohjalta tavoite ja luoda sen saavuttamiseksi toimintastrategia. Ne ovat siis täysin samat asiat kuin edellä kuvaamassamme Winnen ja Hadwinin toisessa vaiheessa. Häggin ja Kuopan (1997) mallissa tavoitteen asettaminen kuuluu toiseen vaiheeseen ja toimintasuunnitelman luominen kolmanteen eli viimeiseen vaiheeseen.

Itsesäätöisen opiskelun kolmannessa vaiheessa oppilas alkaa toteuttaa suunnittelemaansa toimintastrategiaa. Jos oppilas huomaa, että tavoitteen saavuttamiseksi ei ole mitään menetelmää olemassa, hän voi lopettaa tehtävän suorittamisen. (Winne & Hadwin 1998, 279, 284.) Kolmas vaihe ei näy enää kehityskeskustelussa, vaan vasta kehityskeskustelun jälkeisessä arkipäivän koulutyössä. Kehityskeskustelussa on tärkeää tuoda esille sellaiset konkreettiset toimintakeinot, joilla oppilas voi asettamansa tavoitteen saavuttaa.

Neljännessä vaiheessa käsitellään kaikkien edellä olleiden vaiheiden synnyttämiä opiskelukokemuksia. Niiden pohjalta oppilas tekee muutoksia omaan kognitiivisiin toimintamalleihinsa, joilla pyritään vaikuttamaan tulevaan opiskeluun. Prosessin aikana oppilaan tieto, taidot, uskomukset ja motivaatiotekijät muuttuvat. (Winne & Hadwin 1998, 279.) Mielestämme tämän vaiheen tehtävät sopisivat hyvin kehityskeskustelun alkuun, jolloin voitaisiin tarkistaa edellisessä keskustelussa määritelty tavoite ja jutella siitä, miten hyvin se on toteutunut. Oppilas saisi kertoa omista kokemuksistaan sekä mahdollisuuksien mukaan siitä, miten hänen ajattelunsa on muuttunut prosessin aikana. Erityisesti alkuopetusikäiselle muistin tueksi olisi hyvä tuoda mukana hänen tekemiään töitä, joiden avulla oppilas voisi kertoa omasta oppimisestaan.

Winnen ja Hadwinin (1998) mallista muodostuu kehä, jossa toiminnan suunnittelu, toteutus ja tarkastelu muodostavat yhden yhtenäisen kokonaisuuden. Mielestämme olisi hyvä, jos kehityskeskustelu voisi olla yksi osa suurempaa kokonaisuutta. Näkemyksemme mukaan keskustelussa asetettu tavoite ja toimintasuunnitelma, koulutyöskentely sekä toiminnan lopullinen arviointi pitäisi liittää tiiviisti toisiinsa. Lisäksi uusi kehityskeskustelu tulisi aina aloittaa edellisen keskustelun tavoitteen toteutumisen tarkastelulla. Tällöin on mahdollista saavuttaa

jatkumo, jossa kehityskeskustelulla on merkittävä, lapsen kehitystä eteenpäin vievä rooli.

3.2 Tavoitteiden jaottelu

Bloom (1976b) painottaa tavoitteiden asettamisen merkitystä opettamisessa ja oppimisessa. Kun tavoitteet on määritelty selkeästi, niitä voidaan käyttää malleina tai suunnitelmina, jotka edelleen ohjaavat toimintaa. Tavoitteiden tarkoituksena on auttaa oppilasta muuttumaan jollakin tavalla; auttaa häntä kehittämään jo opittua kykyä tai oppimaan täysin uusi kyky. Tavoitteita asetettaessa vaarana saattaa olla se, että niistä muodostuu liian laajoja ja yleispäteviä. Tavoitteet tulisivin voida ilmaista konkreetilla kielellä, eli ne tulisi muuttaa käytännön toimiksi. Vain tarkasti määritelty tavoite auttaa sekä opettajaa että oppilasta suuntautumaan yhdessä sen mukaisesti. Tavoitteen suuntaisen toiminnan ja oppimistuloksen tulisi olla myös havainnoitavissa, jotta oppilaan edistymisestä saataisiin tietoa ja sitä voitaisiin arvioida. (Bloom 1976b, 21–22.)

Oppilaan tulee olla mukana tavoitteiden asettamisprosessissa. Jotta oppiminen tapahtuisi parhaalla mahdollisella tavalla, on tärkeää, että oppilas ymmärtää tavoitteen ja sen merkityksen sekä hyväksyy sen. Bloomin mukaan tavoitteen asettaminen saattaa kuitenkin olla pienille lapsille vaikeaa, koska he eivät välttämättä pysty suuntautumaan ajattelussaan niin kauas tulevaisuuteen, mitä pitkän tähtäimen tavoitteenasettelu edellyttää. Tavoitteen asettamista ei myöskään voida jättää kokonaan oppilaan tehtäväksi. Oppilas ei pysty näkemään koko opetuksen laajaa kenttää ja kaikkia sen vaihtoehtoja, eikä arvioimaan vaihtoehtojen mahdollisia vaikutuksia. Siispä tavoitteenasettelu tulisi olla oppilaan ja opettajan yhteistyötä. (Bloom 1976a, 8–9.)

Selventääkseen tavoitteenasettelun monimutkaista luonnetta sekä helpottaakseen arviointia Bloom kehitti 1960-luvulla tutkimusryhmänsä kanssa kasvatuksellisten tavoitteiden luokittelujärjestelmän, Bloomin taksonomian. Tässä järjestelmässä tavoitteet jaettiin kahteen osaan; kognitiivisiin ja affektiivisiin. (Bloom 1976b, 39.) Tämä jaottelu ei kuitenkaan ota huomioon oppimisen kaikkia alueita ja myöhemmin oppiminen ja kehitys onkin jaettu kolmeen osa-alueeseen: sosio-emotionaaliseen, kognitiiviseen ja havaintomotoriseen kehitykseen (Kamii 1976,

286). Analysoimme oman aineistomme tämän Bloomin taksonomian laajennetun mallin mukaan.

Sosio-emotionaalinen kehitys on jo sinällään tärkeä alue, mutta myös sen takia, että se liittyy läheisesti kognitiiviseen kehitykseen. Sitä voi tapahtua opettajaan, koulukavereihin ja koulutyöhön liittyen. Suhteessa opettajaan sosio-emotionaalinen kehitys näkyy oppilaan riippuvaisuutena tai riippumattomuutena eli siinä, miten paljon oppilas tarvitsee opettajan ohjausta ja kuinka paljon oppilas pystyy itse säätelemään omaa toimintaansa. Suhteet koulutovereihin voidaan jakaa toisten kanssa käytävään vuorovaikutukseen sekä oppilaan kykyyn toimia muiden oppilaiden kanssa. Koulutyöhön liittyvät suhteet sisältävät oppilaan kouluviihtyvyyden, motivaation ja kyvykkyydentunteen, sekä uteliaisuuden ja luovuuden. (Kamii 1976, 286.)

Lapsen *kognitiivinen* kehitys ja sen luokittelu perustuu pitkälti Piaget'n kognitiivisen oppimisen teoriaan. Kognitiivinen oppiminen jakautuu fyysiseen, sosiaaliseen ja loogiseen tietoisuuteen sekä tietoisuuteen symboleista ja kielestä merkkijärjestelmänä. Looginen tietoisuus jaetaan edelleen luokitteluun, sarjoittamiseen, sekä tilan, ajan ja määrän ymmärtämiseen. Tietoisuuttaan näistä asioista lapsi rakentaa sen palautteen avulla, jota hän saa kokeilemalla ja havainnoimalla sekä muilta ihmisiltä. (Kamii 1976, 289–293.)

Havaintomotoristen kykyjen mahdollistamana lapsi fyysisesti pystyy tekemään sen, mitä hän haluaa tai aikoo tehdä. Esimerkiksi neljävuotias lapsi ei vielä pysty leikkaamaan paperia saksilla, vaikka haluaisikin ja tietäisi miten se tehdään, koska hänen havaintomotoriset kykynsä eivät vielä mahdollista sitä. Havaintomotoriset tavoitteet jaetaan karkea- ja hienomotoriseen koordinaatioon. Karkeamotoriset liikkeet sisältävät suuria liikeratoja kehon neljää raajaa käyttäen, kuten hyppääminen, puomilla käveleminen ja ison pallon heittäminen. Hienomotoriset liikkeet edellyttävät hyvää silmä-käsi-koordinaatiota. Sitä tarvitaan esimerkiksi kirjoittamisessa ja paperin taittelemisessa. (Kamii 1976, 288–289.)

4 LAPSI TAVOITTEEN ASETTAJANA

Yksi tutkimusongelmistamme käsittelee lapsen tavoitteiden asettamista. Tässä prosessissa lapselta vaaditaan itsearviointitaitoja, reflektointia ja tietoisuutta omasta minäkäsityksestään. Arvioinnin kannalta on tärkeää, että oppijalla on riittävä kognitiivisen ajattelun taso, metakognitiiviset taidot, riittävät kielelliset valmiudet ja tarpeeksi kehittynyt minäkäsitys (Martikainen & Savolainen 1995, 7). Jotta kehityskeskustelu olisi onnistunut, lapselta vaaditaan näitä kaikkia taitoja. Seuraavaksi käsittelemme metakognitiota, minäkäsitystä ja itsearviointia tarkemmin sekä esittelemme tutkimukseemme liittyvän Growin itseohjautuvuusmallin. Lopuksi tuomme esille muutaman tutkimustuloksen tilanteista, joissa aikuisten lisäksi mukana on ollut myös lapsi.

4.1 Metakognitio, ajattelun ajattelua

Metakognitiossa on kyse siitä, että yksilö itse tiedostaa omat ajatuksensa ja ajatusprosessinsa. Ajattelu voi muodostua siitä, mitä henkilö tietää (metakognitiivinen tieto), mitä henkilö on sillä hetkellä tekemässä (metakognitiivinen taito) tai millainen henkilön sen hetkinen kognitiivinen tai affektiivinen tila on (metakognitiivinen kokemus) (Hacker 1998, 3; Flavell 1979, 906). Metakognitiiviset ajatukset eivät synny henkilön välittömästä ulkoisesta todellisuudesta, vaan ne on sidottu henkilön omiin sisäisiin malleihin todellisuudesta. Niitä voivat olla muun muassa henkilön oma tieto omista sisäisistä malleistaan, niiden toiminnasta ja siitä, miltä ne hänestä tuntuvat. (Hacker 1998, 3.) Metakognitiivinen tieto on sisäistynyttä vasta silloin, kun lapsi oivaltaa tiedon merkityksen omalle älylliselle toiminnalleen ja pyrkii sitä myös omassa toiminnassaan soveltamaan (Vauras & Silvén 1985, 71).

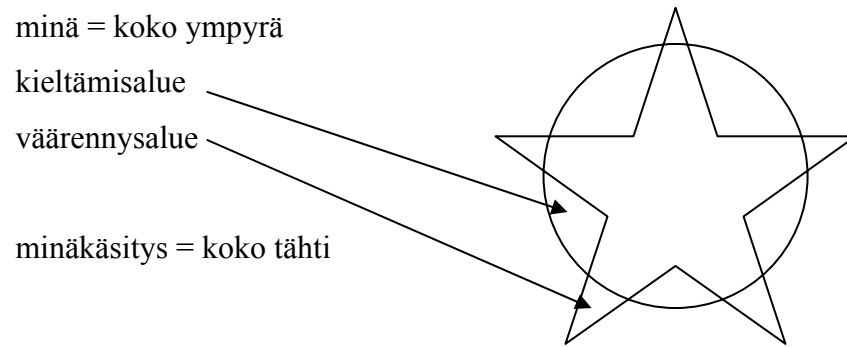
Metakognitiiviset ajatukset ovat harkittuja, suunnitelmallisia, tavoitteellisia ja tulevaisuuteen suuntaavia sisäisiä toimintamalleja, joita voidaan käyttää kognitiivisia tehtäviä suorittaessa (Hacker 1998, 3). Omaa tavoitettaan kehityskeskustelussa asettaessaan lapsi joutuu pohtimaan, mikä olisi hänelle kaikista eniten kehitystä vaativa taito sillä hetkellä. Metakognitiivisten ajatusten avulla hän

voi sen löytää ja muodostaa sisäisiä toimintamalleja, joilla se voidaan saavuttaa. Wellman (1977; 1978) huomasi tutkimuksissaan, että jopa alle 6-vuotiaat ovat tietoisia muistiin ja muihin kognitiivisiin prosesseihin vaikuttavista tekijöistä, jos vain kyseinen tilanne on lapselle riittävän yksinkertainen ja tuttu. Myös Vauras, Rauhanniemi ja Kinnunen (1994) havaitsivat, että lapsilla on jo koulutulokkaina ja myöhemmin ensimmäisellä luokalla runsaasti tietoa kognitiivisista prosesseista. Tutkimuksessa mukana olleiden lasten metakognitiivinen tieto oli kuitenkin vielä ensimmäisen luokan lopussa suhteellisen alkeellista. Edellä esiteltyjen tutkimustulosten perusteella alkuopetusikäisellä on jo metakognitiivisia taitoja, mutta voidaan miettiä, ovatko ne jo niin kehittyneitä, että lapsi pystyy kehityskeskustelun aikana prosessoimaan oppimistaan tarvittavalla tavalla.

4.2 Minäkäsitys ohjaa tavoitteen asettamista

Käsitteistö, jolla kuvataan ihmisen käsitystä itsestään ja kyvyistään, on hyvin monitahoinen. Jotkut tutkijat pitävät minäkäsitystä, minäkuva ja itsetuntoa toistensa synonyymeinä, mutta toiset taas eivät tätä rinnastusta täysin hyväksy. Tässä tutkimuksessa pidämme Ahon (1996) tavoin minäkäsitystä ja minäkuva toistensa synonyymeinä, yksilön kokonaisnäkemysnä itsestään. Käsite sisältää sen, millaisena yksilö pitää itseään taustaltaan, asenteiltaan, ulkonäöltään, arvoiltaan, ominaisuuksiltaan ja tunteiltaan. Minäkäsitykseen kuuluvat paitsi ihmisen tiedot (kognitiivinen puoli) itsestään, myös hänen affektiivinen ja arvioiva suhtautuminen itseensä. (Aho 1996, 9.)

Yksilön minä ja minäkäsitys eivät ole sama asia, tosin ne ovat ainakin osittain päällekkäisiä. Ihmisen kehityksen kannalta olisi kuitenkin sitä parempi, mitä enemmän minäkäsitys vastaisi todellista minää. Minään kuuluu aina niin sanottuja kieltämisalueita, tiedostamattomia osia. Näillä tarkoitetaan niitä ominaisuuksia, jotka yksilö torjuu tai joita hän ei havaitse itsellään olevan. Minäkäsitykseen puolestaan kuuluu niin sanottuja väärennysalueita, jotka ovat niitä ominaisuuksia, joita ihminen kuvittelee itsellään olevan, mutta joita hänellä ei kuitenkaan todellisuudessa ole. (Aho 1996, 13–14.) Seuraava kuvio havainnollistaa näiden käsitteiden suhdetta.



KUVIO 1. Minän ja minäkäsityksen välinen suhde (Aho 1996)

Ihmisen minäkäsitykselle on siis luonteenomaista sen subjektiivisuus. Fenomenologisen näkemyksen mukaan ihminen on aktiivinen olento, jonka toimintaa voidaan ymmärtää vain hänen omien kokemustensa kautta. Tämä subjektiivinen näkemys on hänen todellisuuttaan ja meillä jokaisella on oma todellisuutemme. (Aho 1996, 10.) Kehityskeskustelussa lapsi arvioi itseään oman minäkäsityksensä kautta. Hänen oma kuvansa itsestään ei siis voi olla ”väärä”, vaan se on lapsen tämänhetkinen totuus itsestään.

Minäkäsitys määrää ihmisen käyttäytymistä. Ihminen toimii sen mukaan, mikä hänen käsityksensä itsestään on, eikä sen mukaan, millaiset hänen todelliset ominaisuutensa ovat. (Aho 1996, 11.) Tämä on tärkeä ottaa huomioon koulumaailmassa. Jos oppilas kokee olevansa huono matematiikassa, hän tuskin asettaa siihen liittyviä tavoitteitaan kovin korkealle tai lähtee yrittämään vaikeiden tehtävien ratkaisemista, vaikka todelliset kyvyt sen ehkä mahdollistaisivatkin. Nykyisen käsityksen mukaan minäkäsitys on hyvin pitkälti opittu. Samalla kun oppilas oppii jonkin taidon, hän myös oppii jotain itsestään. (Törmä 1998, 64.) Sosiaaliset vuorovaikutussuhteet ja niissä välittyvät viestit, erityisesti muilta saatu palaute, määräävät ratkaisevasti sen, minkälainen minäkäsitys ihmiselle muodostuu (Aho & Laine 1997, 24).

Oppilaan itsetuntemus kehittyy, kun häntä rohkaistaan omien tavoitteiden asettamiseen, itsenäiseen opiskeluun sekä oman edistymisen arviointiin ja kuvailuun (Korpinen 1989, 197). Jos oppilaalla on realistinen minäkäsitys, realistinen tavoitteenasettelu on mahdollista, ja tällöin onnistumisen kokemukset ovat todennäköisempiä. Onnistuttuaan oppilas uskaltaa asettaa itselleen uusia tavoitteita ja hankkia lisää merkityksellisiä kokemuksia, jotka hän liittää minäkäsitykseensä.

(Korpinen 1989, 195.) Minäkäsitys ja sen heikkous tai vahvuus ohjaa siis hyvin pitkälti lapsen tavoitteenasettelua myös kehityskeskustelussa.

Pienten lasten minäkäsityksestä ja sen kehittymisestä tiedetään toistaiseksi melko vähän, koska sitä on vaikea luotettavasti tutkia (Aho 1996, 27; Measelle, Ablow, Cowan & Cowan 1998, 1556). Joka tapauksessa tiedetään, että minäkäsitys kehittyy jaksoittain aina siitä hetkestä lähtien, kun lapsi syntyy (Harter 1988, 46). Aho ja Laine (1997) toteavat, että minäkäsityksen kehitys jatkuu erityisen herkkänä aina 13 ikävuoteen asti, koska tällöin lapsen havainto- arviointi- ja päättelykyvyt ovat kehittyneet riittävästi. Lisäksi hän saa päivittäin systemaattista palautetta ympäristöltään koulunkäynnin ohessa. (Aho & Laine 1997, 24.)

Damon ja Hart (1986) ovat luoneet minäkäsityksen kehityksellisen mallin, jonka mukaan koulutulokas käsittää itsensä lähinnä fyysisen aktiivisuuden ja fyysisten piirteiden, sekä yksinkertaisten ajatusten ja tunteiden kautta (Damon & Hart 1986, 110–111). Myös Ahon ja Laineen (1997) mukaan lapsen minäkäsitys on vielä koulunkäynnin alkuvaiheessa jäsentymätön ja epärealistinen. Koulutulokas pystyy arvioimaan fyysiset ominaisuutensa melko tarkasti, mutta psyykkisten ominaisuuksien (esimerkiksi rehellisyyden, seurallisuuden, älykkyyden) arviointi tuottaa vaikeuksia. (Aho & Laine 1997, 26.)

Lapsen minäkäsitys on usein epärealistisen myönteinen. Reilusti yli 30 %:lla 6 - 7-vuotiaista suomalaislapsista on erittäin myönteinen asennoituminen itseensä. (Aho & Laine 1997, 24.) Myös Blatchford (1992) päätyi samanlaisiin tuloksiin englantilaisia lapsia tutkittuaan. Kun 7-vuotiaiden lasten omaa käsitystä menestymisestään ja osaamisestaan verrattiin standardisoiduista testeistä saatuihin tuloksiin, kävi ilmi, että lapset selvästi yliarvioivat oman osaamisensa. (Blatchford 1992, 41.) Jo toisesta kouluvuodesta lähtien minäkäsitys kuitenkin alkaa muuttua selvästi negatiivisemmaksi (Aho & Laine 1997, 26; Measelle ym. 1998, 1556).

Koulutulokkaalle on tyypillistä myös joko-tai -ajattelu oman osaamisen suhteen, lapsi yleistää jonkin myönteisen tai kielteisen ominaisuutensa muillekin osaluille. Lapsi ei vielä pysty eriyttämään osaamistaan ("Olen hyvä matematiikassa, mutta en kirjoittamisessa."). (Aho & Laine 1997, 26). Noin 8-vuotiaana lapsen kritiikki itseään ja toimintaansa kohtaan kuitenkin kasvaa, jolloin hän pystyy kertomaan sekä myönteisistä että kielteisistä luonteenpiirteistään. Lapsi ymmärtää myös sen, että hänellä voi samanaikaisesti olla sekä hyviä että huonoja puolia, ja että

ihminen voi samanaikaisesti tuntea sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita. (Harter 1996, 210–211, 216; Harter 1986, 138). Ensimmäisen luokan oppilaat ovat siis eräänlaisessa siirtymävaiheessa minäkäsityksen kehityksen suhteen. Samassa luokassa saattaa olla minäkäsityksen tasoltaan hyvinkin erilaisia lapsia.

4.3 Itsearviointitaidot tavoitteenasettelun edellytyksenä

Humanistisen ihmiskäsityksen ja itseohjautuvuuden periaatteen mukaan itsearviointi muodostuu oletuksesta, että ihminen kykenee itse ratkaisemaan itseään koskevia asioita (Räisänen 1995, 16). Perusopetuslain 22 pykälässä säädetään, että oppilaan itsearviointitaitoja tulisi kehittää. Itsearviointin avulla oppilas oppii asettamaan opiskelulle ja yhdessä toimimiselle tavoitteita, tiedostamaan asetetut tavoitteet, tarkastelemaan ja säätelemään oppimisprosessiaan sekä tunnistamaan omaa edistymistään (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 264). Itsearviointin tehtäväksi Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999, 12) määritellään itsetuntemuksen kasvun tukeminen, opiskelutaitojen kehittäminen sekä pyrkimys auttaa oppilasta ymmärtämään opiskelemansa syvällisesti. Oma toimintansa ja käytöstään arvioimalla oppilaasta tulee aktiivinen osapuoli, joka oppii kantamaan vastuuta omasta työstään, tuntemaan itsensä paremmin ja ymmärtämään, että ongelmiin voi itse vaikuttaa (Kilpinen, Salmio, Vainio & Vanne 1995, 8, 10). Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999) mainitaan arviointikeskustelut yhtenä keinona oppilaan itsearviointitaitojen kehittämiseen.

Itsearviointin avulla oppilas oivaltaa, että hänen toimintansa on merkityksellistä ja tärkeää. Hän voi osallistua suunnitteluun toisten kanssa ja oppia siinä samalla tuntemaan paremmin itseään ja kehittämään maailmankuvaansa. (Myller & Patrikainen 1993, 63.) Oppimista pohtiessaan oppilas huomaa, mitä hän osaa tehdä, mitä vahvoja ja heikkoja puolia hänen taidoissaan on, miten hän edistyy tehtävissään, millaisia oppimiseen ja yhteistyöhön liittyviä taitoja hän osaa sekä miten hän voisi kehittää itseään oppijana (Kupila 2000, 84; Martikainen & Savolainen 1995, 6). Kehityskeskustelussa oppilaalla on mahdollisuus keskustella omasta tilanteestaan vanhempien ja opettajan kanssa. Hän saa itse määrittellä omat vahvuutensa ja heikkoutensa, ja niiden pohjalta muiden keskusteluun osallistujien myötävaikutuksella asettaa itselleen seuraavan kehitystavoitteen. Oppilas saa oman

äänensä kuuluville ja ilmaista mielipiteensä muille. Itsearviointi onkin ainutlaatuinen arviointimuoto edellä mainitun seikan vuoksi (Eloranta 2000, 75). Kehityskeskusteluihin itsearviointi kuuluu oleellisena osana, kun lapsi arvioi arviointikeskustelujen tapaan omaa aikaisempaa toimintaansa. Kehityskeskustelussa arvioinnilla on kuitenkin laajempi merkitys, koska oppilas luo nykytilan kartoituksen pohjalta tulevaisuuteen tähtäävän tavoitteen (Hongisto 2000, 93, 112).

Alkuopetusikäisten kyvyistä arvioida itseään on saatu erilaisia tutkimustuloksia. Korpisen, Jokiahon ja Tikkasen (2003) lukuvuoden kestäneessä tutkimuksessa havaittiin, että esi- ja alkuopetusikäiset oppivat arvioimaan omaa oppimistaan, jos heitä tukien ja kuunnellen niiden taitojen käyttämiseen ohjataan. Viidentoista 6 - 7-vuotiaan lapsen itsearviointitaitoja, minäkuvan rakentumista ja itsetunnon kehittymistä tutkittiin yhdistetyssä esi- ja alkuopetusluokassa haastatteluin, kasvunkansioihin liitettyjen itsearviointiharjoitusten sekä itsetuntoleikkien avulla. Tutkimustulosten mukaan lapset tunnistivat tekijöitä, jotka vaikuttavat oppimiseen. Tämän lisäksi he osasivat eritellä tunteitaan sekä asettaa itselleen perustellusti tavoitteita. Tutkimuksen mukaan lapsi oppii vertailemalla muodostamaan eriytyneemmän, tarkentuneemman ja realistisemmän minäkuvan.

Korpisen ym. (2003) kanssa samanlaiseen tutkimustulokseen on päätynyt myös Aho (1996, 28; 1997, 25) minäkäsitystä tutkiessaan. Seikkulan (2000) väitöskirjassa sen sijaan kyseenalaistetaan lapsen kyky arvioida itseään. Hänen mukaansa arviointilanteessa lapselta saatetaan vaatia taitoja, joita hänellä ei vielä ole. Kertoessaan omista asioistaan hän toistaa usein aikuisen sanat, jotka hän on aiemmin kuullut. Seikkula esittää, että lapsen on saatava aikuisilta sanat, jotta voi tulla ymmärretyksi ja kertoa itsestään muille. (Seikkula 2000, 213–214.) Harter (1996; 1988) on tutkimuksissaan saanut samankaltaisia tutkimustuloksia kuin Seikkula. Harter toteaa, että kognitiivisesta kehityksestä johtuen lapsella ei ole vielä 5 - 7-vuotiaana taitoja arvioida itseään realistisesti. Lapsi arvioi olevansa taitavampi kuin oikeasti on. Hänellä ei myöskään ole vielä pysyvää käsitystä itsestään, vaan se vaihtelee tilanteesta toiseen (Harter 1988, 48–49.) Lapsi arvioi itseään tässä vaiheessa vertailemalla toimiaan toisten tekemisiin ja muodostaa sen kautta oman minäkuvansa (Harter 1996, 232). Jos lapsella ei ole taitoja arvioida itseään, niin miten hän voi asettaa itselleen tavoitteita? Ovatko alkuopetusikäiset vielä liian kehittymättömiä kehityskeskusteluihin?

Tutkimuksissa on todettu, että ala-asteen oppilaiden kyky arvioida itseään vaihtelee paljon myös samassa ikäluokassa (Korpinen ym. 2003, 75; Martikainen & Savolainen 1995, 91; Harter 1988, 64). Ensimmäisen luokan oppilaat ovat Piaget'n kehitysvaihteorian mukaan siirtymässä esioperationaalisesta vaiheesta konkreettiseen. Tällöin oppilaan ajattelu muuttuu konkreettisemmaksi ja hän kykenee myös arvioimaan omaa käytöstään. Lapsi alkaa luokitella ja järjestellä asioita, mikä koskee myös hänen omia ominaisuuksiaan. (Inhelder & Piaget 1964, 281.) Siirtymävaiheesta johtuen ensimmäisen luokan oppilaiden kognitiiviset taidot voivat olla hyvinkin erilaiset ja sen vuoksi osa voi arvioida toimiaan totuudenmukaisesti, kun taas toisilta se ei onnistu lainkaan. Fyysisen ja psyykkisen kehityksen ohella arviointikykyyn vaikuttaa se, miten paljon oppilaita on ohjattu arviointiin sekä miten usein heille annetaan siihen mahdollisuus. Oppilas luo usein käsityksen omasta osaamisestaan opettajalta saadun palautteen ja muihin oppilaisiin kohdistuvan vertailun kautta. (Korpinen ym. 2003, 74; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 86–87.) Harterin (1996, 232; 1988, 61) mukaan lapsen itsearviointitaidot kehittyvät itseen kohdistuvan arvioinnin tiedostamisen ja toisten vertailun myötä vähitellen kohti muista riippumatonta itsetutkistelua.

Monet alan asiantuntijat ovat sitä mieltä, että oppijalle tulisi luoda tilanteita, joissa hän voisi pohtia omaa ajatteluaan, reflektoida oppimisprosessejaan sekä etsiä syitä oppimisen onnistumiselle tai epäonnistumiselle (Tikkanen 1996, 99–100; Martikainen & Savolainen 1995, 6; Koppinen ym. 1994, 88–89). Kehityskeskustelut antavat lapselle mahdollisuuden arvioida itseään turvallisessa ja lapsen parasta ajattelevassa ympäristössä. Hän voi arvioida omaa edistymistään sekä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin että aiempiin omiin suorituksiinsa (Martikainen & Savolainen 1995, 12). Kehityskeskusteluissa tähän voidaan pyrkiä tuomalla lapsen aiemmat työt sekä edellisessä keskustelussa asetettu, paperille kirjattu tavoite tilanteeseen mukaan. Tällöin voidaan tämänhetkistä kehitystasetta peilata lapsen aiempaan. Alkuopetusikäinen voi itsekkin olla mukana arvioinnissa, kun hän näkee konkreettisesti sekä aiempia että viimeisimpiä töitään. Niitä tarkastelemalla hän näkee erot ja havaitsee mahdollisen kehityksen. Keskustelu ilman esillä olevia materiaaleja estää lapsen mukaan tulon, koska hän ei kehitystasonsa mukaan kykene vielä ensimmäisellä luokalla abstraktiin ajatteluun. (Piaget 1976, 9–10.)

4.4 Itseohjautuvuuden kehittyminen

Kehityskeskustelun aikana on tärkeää, että opettaja muuttaa oman johtamistapansa lapsen kypsyys- ja valmiustason mukaiseksi. Opettajan rooliin kuuluu lapsen itseohjautuvuustason tunnistaminen ja hänelle ominaisen toiminnan ohjaaminen siten, että lapsi saa itse toimia mahdollisimman aktiivisena osallistujana kehityskeskustelussa. Lehtisen ja Jokisen kirjassa (1996, 35–37) esitellään Growin college-ympäristössä kehittelemä ohjaamisteoria, jossa olennaista on, että aikuiset kehittyvät oppijoina vaiheittain riippuvuudesta itseohjautuvuuteen. Sama kehitys on huomattavissa myös lapsilla (Tikkanen & Kosunen 2000, 103–104). Koska kehityskeskustelussa korostuu lapsen kyky asettaa itselleen tavoitteita, esittelemme Growin mallia mukailevat itseohjautuvuustasot myös siitä näkökulmasta.

Riippuvalle lapselle tärkeintä olisi kehittyä oman elämäntilanteen arvioinnissa sekä pohtia omia oppimistarpeitaan. Lapsen ohjaamisessa käytetään sisällöltään spesifejä ja strukturoituja ja tiettyjen taitojen oppimiseen tähtäviä tehtäviä. Lasta tulisi ohjata vahvuuksiensa tiedostamiseen itseohjautuvuuden edistämiseksi. (Lehtinen & Jokinen 1996, 36.) Opettaja ohjaa riippuvan lapsen tavoitteenasettelua hyvin vahvasti, koska tavoitteen määrittämiseen tarvittava arviointikyky ei ole lapsella riittävän kehittynyt. Lapsen olisi opittava ensin tarkastelemaan tämänhetkistä tilannetta ja vasta sen jälkeen hän pystyy suuntaamaan ajatuksensa tulevaan, tässä tapauksessa tavoitteen asettamiseen.

Kiinnostuneelle lapselle tärkeimmät kehitystehtävät ovat omien tavoitteiden asettaminen, sopivien menetelmien valinta niiden saavuttamiseksi sekä oppimisstrategioiden pohdinta (Lehtinen & Jokinen 1996, 36–37). Ohjaajan tehtävänä on vuorovaikutuksen myötä edistää lapsen tietoisuutta omasta oppimisestaan ja siten edistää lapsen itseohjautuvuutta. Kehityskeskustelussa kiinnostuneen tason lapsi on hyvin otollisessa vaiheessa, koska hän pystyy ohjauksen avulla määrittelemään oman tavoitteensa ja oppimiskeinonsa.

Sitoutunut lapsi kykenee itsenäiseen työskentelyyn ja kokee itsensä oman oppimisensa tekijäksi. Opettajan kanssa sovittavat kriteerit ja oppimissopimukset auttavat lasta oman kehityksen arvioimisessa ja seuraamisessa. (Lehtinen & Jokinen 1996, 37.) Lapsi kykenee omatoimisesti asettamaan tavoitteen,

mutta hän tarvitsee vielä ohjaajan tukea. Pyrkimyksenä on vahvistaa lapsen itsetuntoa ja rohkaista siten yhä omatoimisempaan itseohjautuvuuteen.

Itseohjautuva lapsi ottaa täyden vastuun oppimisestaan. Hän kykenee asettamaan tavoitteensa, suunnittelemaan ajankäyttöään sekä arvioimaan oppimistaan. Ohjaaja antaa tilaa oppijan itsenäisyydelle, mutta on silti tarvittaessa kannustamassa. (Lehtinen & Jokinen 1996, 37.) Kehityskeskustelussa itseohjaava lapsi esittää ohjaajalle tavoitteensa ja toimintastrategiansa. Lapsi voi saada ohjaajalta asiantuntevaa ja kannustavaa palautetta.

Mallin pohjalta nousee kysymys, minkä verran opettajan on tuettava lapsen itseohjautuvuutta kehityskeskustelussa. Jotta lapsi saa itse määrittellä oman tavoitteensa, opettaja ei saa liian innokkaasti esittää omia ajatuksiaan. Jos lapsi ei itse kykene arvioimaan omaa nykyistä tasoaan tai määrittelemään tulevaan suuntaavaa realistista tavoitetta, niin silloinhan opettajan on vanhempien kanssa väistämättömästi autettava lasta. Tavoitteen on aina oltava sellainen, että se tukee lapsen kehitystä.

4.5 Lapsi arviontitilanteessa

Lapsen asemasta keskustelutilanteessa on saatu eri tutkimuksissa samansuuntaisia tuloksia. Tourusen ja Vaismaan (1999) pro gradu -tutkielmassa tutkittiin arviointikeskustelua opettajan, oppilaiden ja vanhempien näkökulmasta. Tutkimusaineisto koostui 12 arviointikeskustelusta, joita oli pitänyt neljä eri opettajaa. Oppilaat olivat 2.–5.-luokkalaisia. Aineisto kerättiin haastatteluin, videoinnein sekä kyselylomakkeella. Tutkimusongelmana oli selvittää opettajan käyttöteorioita, miten opettajat toteuttavat arviointikeskusteluja, miten arviointikeskusteluun suhtaudutaan sekä millaista opettajan, oppilaan ja vanhempien välinen vuorovaikutus on.

Tourusen ja Vaismaan (1999) tutkimuksen mukaan oppilaat kokivat arviointikeskustelut myönteisinä sekä haastattelun että kyselyn perusteella. Opettajilla ja vanhemmilla oli suuri lukumäärä puheenvuoroja keskustelun aikana ja oppilas hyväksyi oman osallisuutensa pienemmän roolin. Kyselyn perusteella oppilaat haluavatkin olla passiivisia arviointikeskustelutilanteessa. Suurin osa oppilaista toivoi, että opettaja ja vanhempi olisivat puhuneet hänen asioistaan

mieluummin, kuin hän olisi itse niistä joutunut puhumaan. Oppilaan ja vanhempien välistä vuorovaikutusta näkyi videoiduissa tilanteissa vain vähän. Tourunen ja Vaismaa (1999) havaitsivat puheenvuorokuvioita tarkastellessaan, että keskusteluille oli tyypillistä vuoropuhelun painottuminen opettajan ja oppilaan välille. Vaikka puheenvuoroja oppilaan ja opettajan kesken oli eniten, niin silti heidän mielestään opettajan ja vanhemman välinen keskustelu oli luontevinta. Oppilas pääasiassa vain vastaili opettajan kysymyksiin, kun taas vanhemmat osallistuivat keskusteluun aloitteellisemmin.

Seikkulan (2000) väitöskirjassa tutkittiin dialogisella analyysillä kymmenen vanhempaintapaamista, joissa yhtenä osapuolena oli mukana myös alkuopetusikäinen lapsi. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ja selittää, millaista vuorovaikutus on kodin ja koulun välillä vanhempaintapaamisissa. Tutkimuksessa todettiin, että opettajat puhuivat lapsille suoraan useammin kuin vanhemmat, jotka eivät juuri lainkaan keskustelleet lastensa kanssa. Vanhemmat eivät ottaneet lasta mukaan keskusteluun, vaan lapsen oma ääni kuului useimmiten vanhempien kannanottojen kautta. Opettaja esitti lapselle usein rajatun kysymyksen, johon lapsi vastasi myöntämällä sen todeksi. Silloin, kun lapsen ja opettajan vuorovaikutus oli ollut välitöntä ja suoraa, lapsi oli ollut aloitteen tekijänä. (Seikkula 2000, 212–214.)

Sosiaalista kieltä tarkastellessaan Seikkula huomasi, että lapsi ymmärtää sekä koulussa että kotona käytävää sosiaalista kieltä. Tästä johtuen hän pystyi vanhempaintapaamisissa seuraamaan keskustelua ilman kysymyksiä, toistoja ja tarkistuksia. Lapsen sosiaalisen kielen erilaisuus tuli esille abstrakteja asioita käsitellessä. Lapsi käsitti termit hyvin konkreettisesti, kun taas vanhemmat ja opettaja puhuivat niistä yleisemmällä tasolla. Koska lapsen kieli on hyvin konkreettista ja toiminnallista, hän ei pysty ilman hänelle annettuja sanoja ymmärtämään omaa toimintaansa tai kertomaan siitä muille. Lapsi on riippuvainen aikuisen kielestä, ja ilman äänen lausuttuja sanoja hän ei kykene kommunikoimaan aikuisten kanssa. (Seikkula 2000, 213, 217.)

Myös Riihelä (1996) on tehnyt aiheeseen liittyvän väitöskirjan, jossa hän on tutkinut lapsi- ja aikuisinstituutioita ja huomannut, että lapsi ja vanhemmat ovat ammattilaisen suhteen alisteisessa asemassa. Näkemyksemme mukaan kehityskeskustelutilanteessa tämä tarkoittaisi sitä, että opettajalla on kaikkein hallitsevin rooli. Riihelän mukaan lapsi on kuitenkin myös siinä mielessä alisteinen,

että häntä ei aina edes mielletä asiakkaaksi, vaan asiakkaita ovat hänen vanhempansa. Usein oletetaan, että kasvatuksellinen työ rakentuu vain aikuisten päätöksenteolle, ja lapset ovat ammatinharjoittajien muokattavissa olevaa ”ainesta”. Lapsilta ei yleensä odoteta, että he osallistuvat päätöksentekoon tai tiedon tuottamiseen. Lapsia varten luoduissa instituutioissa, kuten esimerkiksi päiväkodeissa ja kouluissa, järjestetään ja kehitetään luovaa työtä, johon lapset osallistuvat. Tämän lasten luovan työn ei kuitenkaan katsota rikastuttavan toimintaa. (Riihelä 1996, 183–184.) Voidaankin ajatella, että lapsen ajatukset kehityskeskustelussa eivät voi paljoakaan muuttaa arkipäivän koulutyön käytäntöjä tai kehittää niitä.

5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA ONGELMAT

Tutkimusongelmamme jakautui kolmeksi suuremmaksi osaksi: 1) kehityskeskustelun vaiheiden tarkasteluun, 2) lapsen rooliin ja 3) tavoitteen asetteluun keskusteluissa. Näiden kysymysten pohjalta muodostimme muutamia tarkentavia alakysymyksiä.

- 1) Kehityskeskustelun vaiheet
 - Miten eri vaiheet näkyvät keskustelussa?
 - Millainen rooli lapsella on eri vaiheissa?
 - Millä Growin itseohjautuvuustasolla lapsi on?

- 2) Lapsen rooli
 - Miten lapsen päärooli tulee esille keskustelussa?
 - Miten opettaja tukee lapsen pääroolia?
 - Miten vanhemmat tukevat lapsen pääroolia?

- 3) Tavoitteen asettaminen
 - Kuka tavoitteen asettaa?
 - Mille Bloomin taksonomian alueelle tavoite kuuluu?
 - Millaisen prosessin kautta tavoitteeseen päädytään?

Kehityskeskustelujen vaiheita tarkastelimme Tuiskun (2000, 49) kolmivaihemallin pohjalta, ja erityisesti kiinnitimme huomiota siihen, miten lapsen rooli vaihteli eri vaiheiden aikana. Pyrkimyksenämme oli myös tutkia, mille Growin mallin (Lehtinen & Jokinen 1996, 35–37) itseohjautuvuustasolle lapsi kuului. Tämän tarkemman vaiheiden ja itseohjautuvuustason tarkastelun teimme yhdestä keskustelusta. Koska kehityskeskusteluissa päähenkilönä tulisi olla lapsi (Tuisku 2000, 59), tutkimme miten se tuli ilmi eri keskusteluissa. Viimeinen laajemmista tutkimusongelmista liittyi tulevaisuuteen tähtääviin oppimistavoitteisiin, jotka ovat olennainen osa kehityskeskustelua. (Hägg & Kuoppa 1997, 86–88; Tuisku 2000, 49). Tutkimme, kuka tavoitteen asetti, mille Bloomin taksonomian (1976b, 39) laajennetun mallin alueelle se kuului, sekä miten tavoitteeseen päädyttiin.

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Aineiston keruu

Valitsimme tapaustutkimuksemme kohteeksi yhden ensimmäisen luokan kehityskeskustelut. Olimme molemmat tehneet päättöharjoittelun tässä luokassa edellisenä syksynä, joten opettaja ja oppilaat olivat meille entuudestaan tuttuja. Mielestämme oppilaiden tuntemus oli meille tutkimusta tehdessämme etu, sillä oppilaiden ja meidän välille kehittyi jo harjoittelun aikana luottamuksellinen suhde. Kehityskeskustelu saattaa olla siihen osallistuville osapuolille jännittävä tilanne, joten tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin tärkeää, että havainnoijat eivät aiheuta osapuolille ylimääräisiä paineita (Eskola & Suoranta 2000, 101; Tynjälä 1991, 392).

Tapaustutkimusta tehdessä valitaan yksi tai useampi tapaus, jota aletaan syvällisesti tutkia. Tapauksena voi toimia yksittäinen lapsi, tai kuten omassa tutkimuksessamme koko luokka, mutta myös tietty tapahtuma. Valittava tapaus on ainutlaatuinen ja sitä tutkitaan yrittäen ymmärtää sen moninaisuus ja omalaatuisuus. (Stake 2000, 435–436.) Tapaustutkimuksen tarkoituksena on edustaa nimenomaan tutkittavaa tapausta, ei löytää yleismaailmallisia ”totuuksia” (Gall, Gall & Borg 2003, 165–166; Stake 2000, 448). Tapauksen luonne on riippuvainen sen hetkisestä tilanteesta sekä useista erilaisista tapahtumista, jotka siihen vaikuttavat (Stake 2000, 439–440). Tutkimuksemme tulokset koskevat siis ainoastaan tätä kyseistä ensimmäistä luokkaa, eikä niiden perusteella voida luoda yleistyksiä muita luokkia koskien. Mikäli keskustelut olisi käyty esimerkiksi ennen joulua tai jossakin muussa tilassa, tulokset olisivat voineet olla erilaisia.

Stake (2000) jakaa tapaustutkimukset kolmeen ryhmään, mutta käsittelemme tässä vain sisäistä (intrinsic) tapaustutkimusta, koska oma tutkimuksemme on sellainen. Sisäisessä tapaustutkimuksessa tutkija haluaa ymmärtää mahdollisimman hyvin tutkittavaa erityistapausta. Tarkoituksena on selvittää mahdollisimman tarkasti tutkimuskohteena oleva tapaus ilman, että sen avulla pyritäisiin muodostamaan teoriaa tai tehtäisiin yleistyksiä samankaltaisista tapauksista (Stake 2000, 437.) Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole

suoranaista vaikutusta eikä merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. Aineisto toimii apuna muodostettaessa käsitteellistä ymmärrystä tutkimuskohteesta. (Eskola & Suoranta 2000, 61–62.)

Tapaustutkimuksessa tarkastellaan sekä sitä, mikä on yleistä tutkimuskohteessa, että tutkimuskohteen erityispiirteitä (Gall ym. 2003, 439; Stake 2000, 438–439). Omassa tutkimuksessamme halusimme selvittää, miten kirjallisuudessa esitetyt kehityskeskustelun yleiset vaiheet näkyvät yksittäisessä keskustelussa. Lisäksi tarkastelimme näihin tiettyihin keskusteluihin osallistuvien lasten rooleja sekä sitä, millaiset tavoitteenasettamisprosessit niissä käydään. Paneuduimme yhden kehityskeskustelun pohjalta tarkemmin myös oppilaan, vanhemman ja opettajan ajatusmaailmaan liittyen lapsen asemaan keskustelussa.

Aarnos (2001) kehottaa tutkijaa miettimään, tarvitaanko tutkimusongelman ratkaisemiseen mahdollisimman tyypillinen, vai mahdollisimman erikoinen tapaus. Tutkijan on osattava perustella, miksi juuri tämä tapaus on sopiva ja käyttökelpoinen. Hyvin valittu tutkimuskohde saattaa kertoa tutkittavasta ilmiöstä muidenkin puolesta. (Aarnos 2001, 151–152.) Mielestämme tämän luokan valitseminen tapaustutkimuksen kohteeksi oli luontevaa, koska tiesimme tekevämme luokassa päättöharjoittelun. Lisäksi toinen tutkijoista oli ollut tekemisissä joidenkin lasten kanssa jo edellisvuonna. Vaikuttavana tekijänä oli myös se, että tiesimme opettajan käsityksen kehityskeskustelusta vastaavan suurin piirtein kirjallisuudessa esitettyä. Tutkijan olisikin hyvä valita sellainen tutkimuskohde, jolta saadaan merkittävää tietoa asiasta (Gall ym. 2003, 165).

Kysyimme alustavaa lupaa luokan opettajalta jo hyvissä ajoin syksyllä 2003. Sen saatuamme otimme yhteyttä koulun rehtoriin, joka antoi meille virallisen luvan tutkimuksen tekoon. Joulukuussa jaoimme oppilaiden vanhemmille tutkimuslupakyselyt, joissa pyysimme lupaa kehityskeskustelujen seuraamiseen ja videoimiseen tutkimusmielessä (LIITE 1). Annoimme jokaiselle perheelle mahdollisuuden osallistua tutkimukseemme, mikä on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Kuten Gall ym. (2003, 69) toteavat, tutkija ei itse saisikaan valita aineistoaan, vaan sen tulisi muodostua vapaaehtoisista tutkittavista. Viittä oppilasta lukuun ottamatta kaikki palauttivat kyselyn määräpäivään mennessä. Näille viidelle oppilaalle laitoimme vielä uusintakyselyn, joista neljä saimme takaisin.

Luokassa oli yhteensä 19 oppilasta ja saimme luvan videointiin 11 perheeltä. Joissakin tapauksissa saimme luvat kehityskeskustelun seuraamiseen, mutta emme videointiin. Luotettavuuden kannalta pidimme kuitenkin tärkeänä sitä, että pystyimme tarkistamaan havaintojamme videonauhoituksesta ja sen vuoksi jätimme nämä tapaukset pois tutkimuksesta. Tutkimusaineisto koostui siten aluksi 11 kehityskeskustelusta. Jouduimme jättämään kaksi pois, sillä toisessa lapsi ei ollut lainkaan paikalla ja toisessa lapsi ei halunnut keskustelua kuvattavan. Lopullisista tutkittavista poikia oli neljä ja tyttöjä viisi.

Tutkimusaineiston kiinnostavuus lisääntyy, kun kysytään tutkimusaiheeseen liittyviä kysymyksiä usealta osapuolelta. Tällöin halutaan saada selville heidän ajatuksiaan ja käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä. (Aarnos 2001, 156.) Sen vuoksi, ja lisätäksemme tutkimuksemme kiinnostavuutta ja syvyyttä, teimme yhteen keskusteluun liittyen haastattelun erikseen lapselle, vanhemmille sekä opettajalle (LIITE 2). Halusimme lisätietoa nimenomaan siitä, miten eri osapuolet kokivat lapsen roolin keskustelussa. Emme nauhoittaneet keskusteluja, jotta tilanne olisi mahdollisimman luonnollinen, vaan kirjoitimme muistiin, mitä eri osapuolet kertoivat. Oli kuitenkin mahdotonta ehtiä kirjoittaa vastaukset täydellisinä jokaista sanaa myöten ja siksi esitimme osapuolten vastaukset yhteenvedon omaisesti. Haastattelut kirjoitettiin puhtaaksi mahdollisimman pian niiden jälkeen, koska asiat olivat silloin vielä tuoreessa muistissa.

Keskustelimme useaan otteeseen opettajan kanssa kehityskeskustelun periaatteista jo päättöharjoittelun aikana. Lisäksi keskustelujen jälkeen haastattelimme opettajaa saadaksemme lisätietoja tutkimusta varten. Videoidun haastattelun ja opettajan kanssa käytyjen keskustelun pohjalta teimme yhteenvedon opettajan käsityksistä kehityskeskustelusta (LIITE 3). Mielestämme oli tärkeää saada tietoa opettajan käsityksistä liittyen kehityskeskustelun kulkuun, luonteeseen ja erityispiirteisiin, sillä opettajan kehityskeskusteluun liittyvällä käyttöteoriolla on suuri merkitys sille, millaisiksi keskustelutilanteet muodostuvat. Haastattelu nauhoitettiin, jotta asioihin olisi tarpeen tullen mahdollista palata myöhemmin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastattelumuoto ei ole tarkasti strukturoitu, koska tutkijan tavoitteena on saada haastateltavat ilmaisemaan omat ajatuksensa tutkittavasta asiasta. Omassa tutkimuksessa käytimme standardisoitua avointa

haastattelua, jota varten laadimme kysymykset etukäteen. (Ks. Gall ym. 2003, 239–240.)

6.2 Havainnointi tutkimusmenetelmänä

Kehityskeskustelut käytiin heti tammikuussa 2004 viikoilla 3-5. Olimme molemmat havainnoimassa kaikkia keskusteluja ja videoimisen lisäksi teimme muistiinpanoja keskustelun kuluessa. Havainnointia tutkimusmenetelmänä on varsin yleisesti sovellettu laadullisessa tutkimuksessa ja erityisesti tapaustutkimuksissa (Uusitalo 1991, 89). Menetelmänä havainnointi on kuitenkin varsin suuritöinen, joten siihen ryhdytään vain perustellen (Grönfors 2001, 129). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkimuskohdetta ei irroteta ympäristöstään, vaan tutkimuskohteen ja ympäristön suhteen havainnointi on osa tutkimusta (Uusitalo 1991, 89). Tutkimuksen kannalta tärkeää olikin, että olimme paikan päällä seuraamassa keskustelujen kulkua. Pystyimme muodostamaan tilanteista kokonaisvaltaisen kuvan ja näimme, mitä tapahtui ennen keskustelua ja sen jälkeen.

Emme osallistuneet keskusteluihin, vaan istuimme luokan toisella puolen muistiinpanovälineidemme kanssa ja kirjasimme havaintojamme ylös. Toinen meistä kirjoitti yleiskuvausta tilanteesta (millainen ilmapiiri, miten vuorovaikutus jakaantui, miten eri osapuolet huomioitiin), kun taas toinen keskittyi kuuntelemaan puhetta ja kirjaamaan tärkeimmät lauseet muistiin. Gall ym. (2003, 272) ovatkin sitä mieltä, että hyvien muistiinpanojen tulee sisältää kuvailevaa ja tulkitsevaa tietoa havainnointikohteesta. Vaikka muistiinpanoja tehdessään olisi kuinka huolellinen, kuvaukset eivät koskaan voi vastata täysin todellisuutta. Muistiinpanojen merkitys onkin lähinnä se, että ne saattavat jälkeempään vielä palauttaa jotain kirjaamatonta tutkijan mieleen. (Törrönen 1999, 229.)

Havainnointi kohdistuu aina yhteen asiaan kerrallaan eli siihen, mitä milläkin hetkellä tapahtuu. Tutkija ei havainnoidessaan voi pysähtyä yhteen tapahtumaan tai puheenvuoroon kovin pitkäksi aikaa, koska tilanteet muuttuvat ja etenevät koko ajan. Havainnointiin tuleekin valmistua huolellisesti etukäteen, jotta tutkija pystyy varsinaisessa havainnointitilanteessa katsomaan omaa tutkimuskohdetta ”oikein” ja kiinnittämään huomiota tutkimuksen kannalta olennaisiin asioihin. (Aarnos 2001, 146.) Tutkijan ei ole koskaan mahdollista luoda

täydellistä kuvausta havainnoinnin kohteesta (Friebertshäuser 1997, 523). Halusimme tutkia mahdollisimman luonnollisia kehityskeskusteluja eli emme halunneet itse osallistua niihin “ylimääräisinä” henkilöinä. Paras tapa tutkia onkin, kun omaksuu sellaisen osallistumisen tason, josta saa mahdollisimman tarkoituksenmukaista tietoa tutkittavasta kohteesta (Patton 1990, 209).

Grönfors (2001, 129) erottaa havainnoinnissa neljä eri astetta sen mukaan, miten läheinen tai etäinen tutkijan ja tutkimuskohteen välinen suhde on. Omassa tutkimuksessamme toimimme osallistuvina havainnoijina, jolloin tarkoituksena on saada sisäpuolisen näkökulma tutkittavaan asiaan. Toisinaan toimitaan osallistujana, toisinaan havainnoijana. (Friebertshäuser 1997, 520–521; Patton 1990, 206–207.) Osallistuvassa havainnoinnissa voidaan olla enemmän joko tutkijan (havainnoija osallistujana) tai toimijan (osallistuja havainnoijana) roolissa (Metsämuuronen 2003, 191). Oma roolimme oli pääosin edellisen kaltainen.

Osallistuvassa havainnoinnissa voidaan samanaikaisesti yhdistää asiakirjojen tutkiminen, haastattelu, suora osallistuminen ja havainnointi. Jos havainnoija on vain sivustaseuraajan roolissa, hän ei voi tehdä yhdistettyjä havaintoja haastattelusta ja havainnoinnista, vaan ne molemmat on pidettävä erillään. Osallistuva havainnoija taas voi yhdistää näitä molempia. (Patton 1990, 207.) Tutkimuksessa yhdistimme luontevalla tavalla osallistumisen, havainnoinnin, lapsen oman kansion tarkastelun sekä haastattelun. Kuvauksiimme ja tulkintoihimme ovat luultavasti vaikuttaneet aiemmat kokemuksemme ja tietomme lapsista. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija havainnoi ja on vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, mutta ei osallistu kaikkein keskeisimpiin toimintoihin (Gall ym. 2003, 268). Emme osallistuneet varsinaisesti kehityskeskusteluihin, mutta ennen sitä ja sen jälkeen puhuimme lasten, vanhempien ja opettajan kanssa ja olimme siten osallisina tässä prosessissa.

Havainnointia voi tarkastella myös jakamalla se kolmeen ryhmään sen mukaan, millaisiin asioihin huomio kohdistuu ja millainen havainnointiprosessi on. Kuvailevassa havainnoinnissa (descriptive observation) pyritään kuvailemaan lähestulkoon kaikkea ilmiöön liittyen. Jos tutkija kuitenkin lähtee ajatuksesta, että on olemassa enemmän ja vähemmän oleellisia asioita, on kyseessä keskittynyt havainnointi (focused observation). (Angrosino & Mays de Pérez 2000, 677.) Tämä edellyttää sitä, että tutkija on perehtynyt tutkimuksen kannalta oleellisiin asioihin tai

käsitteisiin (Patton 1990, 216). Systemaattisin havainnoinnin muoto on valikoiva havainnointi (selective observation), jossa tutkijan tavoitteena on löytää erilaisten toimintojen tyypillisiä tuntomerkkejä tai ominaisuuksia. (Angrosino & Mays de Pérez 2000, 678.) Havainnoidessa pyrimme löytämään vastauksia nimenomaan tutkimusongelmiimme. Olimme pääosin keskittyneitä havainnoijia, mutta laaja-alaisen kuvailujen myötä voisimme kuvata itseämme myös kuvaileviksi havaintasijoin. Kuvailut sisälsivät myös sellaisia asioita, jotka eivät varsinaisesti liittyneet tutkimusongelmiimme, mutta auttoivat silti ymmärtämään tilannetta paremmin.

Keskustelujen aikana kirjoittamamme tilannekuvaukset ovat tulkintaamme tilanteesta, joten sen vuoksi oli hyvä, että meitä oli kaksi havainnoijaa. Saimme verrata tulkintojamme ja tehdä niiden ja videoiden katselun jälkeen yhteenvedon keskusteluista. Havainnoinnin onnistumista voidaan edesauttaa juuri lisäämällä havainnoijien määrää. Kaksi havainnoijaa näkee tietysti kaksi kertaa enemmän asioita kuin yksi. Myös kahden tutkijan välinen keskustelu auttaa tutkimusprosessissa huomattavasti. (Aarnos 2001, 146.)

Mikäli tutkimuksen luonne sallii, videointia kannattaa käyttää havainnoinnin apuna. Kun alkuperäiset tilanteet on videoitu, ne voidaan palauttaa yhä uudelleen tarkasteltaviksi. (Grönfors 2001, 128.) Videointi saattaa kuitenkin erityisesti lapsista tuntua jännittävältä ja vaarana voi olla se, että lapsi ei toimi videoidussa tilanteessa samalla tavalla kuin täysin luonnollisessa tilanteessa. Tällöin on hyvä, jos lapset ovat jo harjoitelleet videoitavana oloa ja mahdollisuuksien mukaan tottuneet videokameran läsnäoloon. (Aarnos 2001, 147.) Muutamat lapset kiinnittivät videokameraan ylimääräistä huomiota, vaikka lapsia oli syksyn aikana useaan otteeseen videoitu, ja kamera oli ollut luokan perällä useita päiviä ennen kehityskeskusteluja. Tutkijoina pidimme erityisen tärkeänä, että saimme videoida keskustelut. Niihin oli helppo palata ja tarkistaa asiat. Videoinnin avulla saimme huomattavasti lisättyä tutkimuksemme luotettavuutta.

6.3 Tutkimuksen analysointi

Syventääksemme keskusteluista saamaamme tietoa valitsimme yhden keskustelun tarkemman analysoinnin kohteeksi. Valinnan perusteena oli se, että keskusteluun

osallistuivat molemmat vanhemmat ja osallistujat puhuivat selkeästi ja kuuluvalla äänellä. Lisäksi pystyimme haastattelemaan jokaista osapuolta, koska keskustelu oli sinä päivänä viimeinen ja kenelläkään ei ollut kiire. Litteroimme tämän nimenomaisen keskustelun kokonaan ja analysoimme siitä, miten kirjallisuudessa esitellyt kehityskeskustelun vaiheet (taulukko 1) tulevat siinä ilmi. Analyysissä yhdistimme oman tutkimuksemme kannalta olennaisia piirteitä kahdesta eri analyysitavasta (ks. Apo 1990, 64–66; Raevaara 1997, 75). Apuna käytimme muun muassa keskustelujen sekventiaalista rakennetta, sisältöselostusta ja tapahtumarakenteiden yksiköiden määrittelyä.

Tämän yhden keskustelun analysoinnin aloitimme jakamalla sen pienempiin eripituisiin osiin (LIITE 4). Jakoperusteina käytimme keskustelussa olevia taukoja, selkeästi eteenpäin vieviä lausahduksia (”Seuraavaksi lähdetään eteenpäin...”, ”Ja seuraavaksi...”) tai kysymyksiä (”Entä seuraava, voiko jo?”, ”Mitäs sä seuraavaks aiot kertoa?”) sekä täysin uuteen aiheeseen siirtymistä (esimerkiksi yökoulusta jutteleminen jälkeen siirryttiin keskustelemaan viime syksyn projekteista). Osia oli yhteensä 12 ja yksittäinen osa yleensä sisälsi useampia käsiteltäviä aiheita. Vertailimme Tuiskun (2000) mallin vaiheita ja keskustelun osia toisiinsa ja tämän vertailun pohjalta teimme kuvion 2. Lisäksi tutkimme, miten lapsen rooli vaihteli eri vaiheissa sekä sitä, mille Growin (Lehtinen & Jokinen 1996, 35–37) itseohjautuvuustasolle lapsi kuului.

Lapsen roolin analysointiin käytimme neljää tapaa: videoiden katselua, kvantifiointia, teemoittelua ja osallistumiskehikon soveltamista. Aluksi katsoimme kaikki videot läpi useaan kertaan, jonka jälkeen jaoimme kehityskeskustelut ryhmiin sen mukaan, miten lapsen ääni tuli niissä esille. Teimme ensin alustavan jaottelun, jota kuitenkin muutimme katselukertojen lisääntyessä. Joitakin lapsia siirsimme toiseen ryhmään, koska huomasimme heidän kuuluvan paremminkin siihen. Analyysin edistyessä myös ryhmiinjakokriteerit tarkentuivat.

Kehityskeskusteluja ryhmiin jakaessa käytimme apuna kvantifioinnin (ks. Eskola & Suoranta 2000, 164) kautta saatuja tietoja. Analysoimme aineistoa määrällisesti siten, että laskimme videolta opettajan oppilaalle esittämien kysymysten ja vanhempien lapselleen kohdistaman vuorovaikutuksen määrän. Lisäksi mittasimme keskustelujen kestot ja suhteutimme ne opettajan esittämien kysymysten määrään. Näistä tiedoista muodostimme taulukon 2. Kvantifioimalla keskusteluista

nousevia asioita pyrimme antamaan tutkimuksen lukijalle mahdollisimman tarkan kuvan tutkimuksesta. Lukijalle onkin annettava mahdollisuus omien johtopäätösten ja arviointien tekemiseen (Eskola & Suoranta 2000, 166). Kvantitatiivinen mittauksemme videoaineistosta myös ryhdyttää ja havainnollistaa tutkimusta Laadullista ja määrällistä tutkimusotetta voidaan yhdistää, mutta järkevää on valita toinen niistä pääasialliseksi tutkimusotteeksi. (Metsämuuronen 2003, 208.)

Teemoittelun kautta nostimme esiin keskeiset aiheet ja tutkimusongelmia valaisevat teemat. Valitsimme keskusteluista kuvaavia sitaatteja ja tilannekuvauksia, jotka järjestimme teemoittain. Näitä tekstikatkelmia käytimme kuvaamaan aineistoa ja perustelemaan omia tulkintojamme. (Ks. Eskola & Suoranta 2000, 174–175.) Sitaatit ja tilannekuvaukset antavat myös lukijalle mahdollisuuden arvioida sitä, miten totuudenmukaisia tutkijan tekemät tulkinnat ovat. Teemoittelun jälkeen jatkoimme analyysiä pidemmälle ryhmittelemällä aineiston tyypeiksi eli selviksi ryhmiksi samankaltaisia tapauksia. (Eskola & Suoranta 2000, 180–181.) Tutkijan on tärkeää selittää tarkasti ne seikat, joiden perusteella ryhmittely on tehty (Friebertshäuser 1997, 524).

Lapsen pääroolia analysoidessa käytimme apuna myös teoriaa Goffmanin osallistumiskehikosta, jonka mukaan kaikki vuorovaikutuksen osapuolet ovat yhtä tärkeitä. Kukin henkilö saa vaihtelevia diskurssi-identiteettejä keskustelun aikana ja näistä vaihtelevista puhetilanteen rooleista muodostuu osallistumiskehikko. Keskustelutilanne on yleensä hyvin monimutkainen kokonaisuus, jossa osallistujat voivat tehdä samalla muutakin kuin vain puhua, ja myös heidän keskittymisensä voi vaihdella. Diskurssi-identiteettiä säätelee muun muassa se, millainen pääsy (access) kullakin osallistujalla on käsiteltävään aiheeseen. (Seppänen 1997, 156–161.)

Tutkimusaineistoa analysoimme osallistumiskehikon kolmen eri puhujan kautta: esittäjän, tekijän ja toimeksiantajan. Esittäjällä (animator) tarkoitetaan henkilöä, joka tuottaa lausuman ääneen. Ilmausten auktori eli tekijä (author) kertoo omin sanoin omia ajatuksiaan. Kolmas puhujamuoto on toimeksiantaja (principal), jonka ajatuksia ja arvoja puhe ilmaisee, vaikka hän ei niitä itse ääneen lausukaan. (Seppänen 1997, 157–158.) Osallistumiskehikon avulla saimme syvyyttä analyysiimme sekä pystyimme erittelemään lapsen puhujaroolia entistä tarkemmin.

Kolmanneksi teimme yhteenvetoa siitä, millaisia tavoitteita kehityskeskustelussa asetettiin ja kuka nämä tavoitteet pääasiassa asetti. Tavoiteprosessin analysointia varten litteroimme tarvittavat kohdat videokaseteilta. Lisäksi jaoin ne ryhmiin sen mukaan, miten tavoitteet asetettiin. Asetetuista tavoitteista teimme ympyrädiagrammin (kuvio 3), jonka analysoinnissa käytimme apuna Bloomin (1976b, 39; Kamii 1976, 286–293) taksonomian laajennetun mallin mukaista jaottelua.

7 TULOKSET

Ennen tutkimustulosten esittelyä on paikallaan tarkastella opettajan käsityksiä kehityskeskustelusta, koska ne liittyvät oleellisesti siihen, millaiseksi keskustelutilanne ylipäättään muodostuu. Keskustelimme useaan otteeseen luokanopettajan kanssa kehityskeskusteluun liittyvistä periaatteista. Hänen mukaansa keskustelussa oli tarkoitus luoda pieni katsaus taaksepäin ja kartoittaa nykytilanne. Tärkeintä oli kuitenkin keskustella siitä, miten jatkossa edetään. Sitä mietittiin yhdessä lapsen, vanhempien ja opettajan kanssa. Perheet olivat saaneet etukäteen kotiinsa kirjeen, jossa kerrottiin, mitä kehityskeskustelulla tarkoitetaan sekä kysymykset, joista toivottiin kotona puhuttavan. Kaikissa keskusteluissa esillä oli lapsen oma kansio, johon oli kerätty lapsen itsearviointeja sekä kuvia syksyn eri tapahtumista. Yhtä lukuun ottamatta kaikki keskustelut käytiin luokkahuoneessa sijaitsevan pyöreän pöydän ääressä. Myös tämä yksi keskustelu pidettiin samoissa tiloissa, mutta lapsi ja vanhempi istuivat tuolien sijasta sohvalla. Tiedyt teemat, kuten kaverisuhteet, koulussa jaksaminen, itsearvioinnit äidinkielestä ja matematiikasta sekä tavoitteen asettaminen, käytiin läpi lähes jokaisessa keskustelussa. Aloitamme tulosten esittelyn analysoimalla tarkemmin yhden lapsen keskustelun. Sen jälkeen tarkastelemme, miten lapsen päärooli ilmenee keskusteluissa. Lopuksi kuvailemme eri tavoitteenasetteluprosessit.

7.1 Kehityskeskustelun vaiheet

Kehityskeskustelun kolmivaihemallin (taulukko 1) mukaisen vaiheiden analyysin teimme yhdelle keskustelulle (LIITE 4). Jaoin Emilian keskustelun 12 osaan luonnollisten taukojen ja siirtymien mukaan. Usein näissä kohdissa esiintyi kysymys tai eteenpäin vievä lausahdus. Samalla tarkastelimme myös Emilian roolin vaihtelua eri vaiheissa. Seuraavassa tekstissä Emilian keskustelun eri *osia* peilataan siis Tuiskun (2000) mallin *vaiheisiin*. Ensimmäisessä vaiheessa tarkastellaan mennyttä aikaa, toisessa keskitytään tavoitteen asettamiseen ja kolmannessa mietitään tapoja, joilla tavoitteeseen päädytään (Tuisku 2000, 49). Esittelemme tulokset kahden tai

useamman osan kokonaisuuksina. Seuraavan tekstin lomaan sijoitetut suluissa olevat kirjaimet viittaavat Tuiskun kolmivaihemallin eri kohtiin (taulukko 1).

Emilian keskustelun kahdessa ensimmäisessä osassa tarkasteltiin pääasiassa kehityskeskustelua edeltänyttä aikaa katselemalla lapsen omassa kansiossa olevia kokeita ja itsearviointeja. Lapsi toimi tällöin oman toimintansa esittelijänä kertomalla omin sanoin tekemisistään ja oppimisestaan. Ensimmäisen osan pääpaino oli syksyssä, kun taas toisen joululoman jälkeisessä ajassa. Nämä kaksi ensimmäistä osaa, joissa kartoitettiin nykytilaa ja mennyttä, kuuluvat mallin ensimmäiseen vaiheeseen.

Kolmannesta osasta yhdeksänteen Emilia oli selvästi puheenjohtajan roolissa. Hän vei keskustelua eteenpäin kotiin lähetettyä lomaketta lukemalla. Kolmannen osan alussa käsiteltiin kouluviihtyvyyttä ja kaverisuhteita ja loppupuolella nostettiin esille arkojakin ongelmia, joita suhteissa oli ilmennyt. Tuiskun (2000) mallin mukaan ongelmien käsittely kuuluukin ensimmäiseen vaiheeseen (c). Neljännen osan aiheena oli yhteistyö parin ja ryhmän kanssa, kun taas viidennessä keskusteltiin enemmän itsenäisestä työskentelystä ja vastuusta sekä läksyjen teosta. Kuudes osa käsitteli keskittymiskykyä ja jaksamista. Näissä neljässä osassa puhuttiin selkeästi menneistä asioista ja tapahtumista eli osat kuuluvat mallin vaiheeseen yksi.

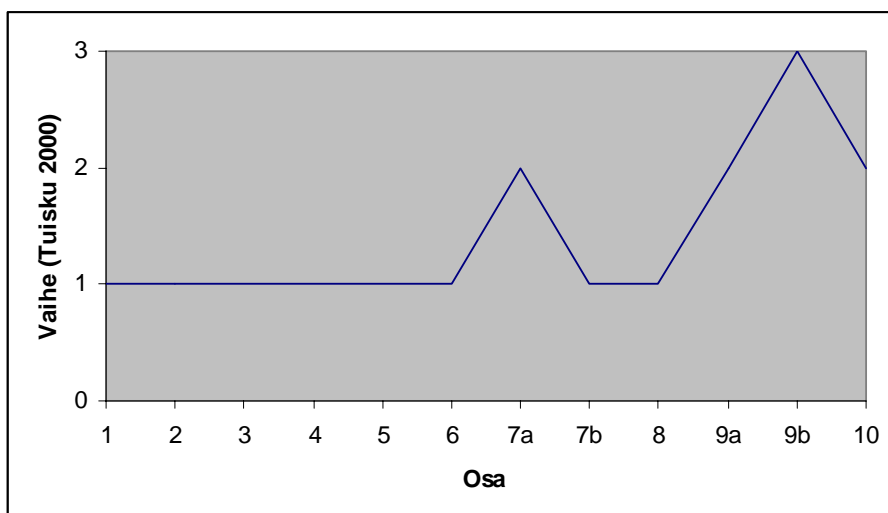
Seitsemännen osan alussa siirryttiin hetkellisesti vaiheeseen kaksi, kun alettiin puhua tulevaisuuden tavoitteista. Toisaalta heti luokan yhteisistä tavoitteista keskustelemisen jälkeen arvioitiin Emilian edistymistä matematiikassa ja äidinkielessä talven aikana. Tällöin palattiin takaisin menneen tarkasteluun eli vaiheeseen yksi. Seitsemäs osa kesti ajallisesti kauan, koska sen aikana käsiteltiin matematiikan ja äidinkielen asioita hyvinkin yksityiskohtaisesti. Kahdeksas osa aloitettiin keskustelemalla huolellisuudesta, josta siirryttiin Emilian kirjoitustaitoon. Tämä osa sisälsi kohdan, jossa puhuttiin kehityskeskustelun kannalta epäolennaisista asioista, kuten hauskoista tapahtumista kotona. Lopuksi keskusteltiin siitä, tarvitseeko Emilia erityistä tukea jollakin koulunkäyntiin liittyvällä alueella.

Yhdeksännessä osassa siirryttiin selvästi toiseen vaiheeseen, kun Emilia määritteli omat tavoitteensa keväälle. Tuiskun mallissa tämä tarkoittaa erityisesti vaiheen viimeistä kohtaa (h), jossa ehdotetaan seuraavia tavoitteita. Emilian tavoitteeseen opettaja totesi, että se on hyvin ajankohtainen ja sen käsittely

aloitetaan pikapuoliin. Tästä johtuen kolmas vaihe eli toimintasuunnitelman laatiminen jäi keskustelussa ainoastaan tämän toteamuksen mittaiseksi. Tukitoimia ja suunnitelmaa ei käyty läpi, mutta vaiheen viimeinen osa toteutui, kun opettaja kirjasi tavoitteen itselleen ylös (l).

Kolmessa viimeisessä osassa (10–12) lomake ei ollut enää keskustelua ohjaavana tekijänä. Keskeistä näissä osissa oli opettajan yhteenveto tilanteesta ja laajemmin lapsen koulunkäynnistä. Emilian rooli oli edelleen aktiivinen, mutta puhujan rooli siirtyi selvästi opettajalle. Kymmenennessä osassa opettaja antoi Emilialle palautetta koulunkäynnistä ja kehui, että asiat ovat kunnossa. Opettaja ehdottikin, että Emilia voisi pian siirtyä lauserakenteiden harjoitteluun, jolloin palattiin jälleen toisen vaiheen viimeiseen osaan (h). Osa 11 sisälsi jutustelua kouluun liittymättömistä asioista. Viimeisessä osassa (12) opettaja kysyi, tuleeko Emilialle tai hänen vanhemmilleen vielä jotain kerrottavaa mieleen. Ennen keskustelun loppua juteltiin, mitä kotona aiotaan illalla tehdä.

Kuvio 2 havainnollistaa, miten Tuiskun (2000) mallin mukaiset vaiheet näkyvät Emilian kehityskeskustelun eri osissa. Vaikka Emilian keskustelu sisälsi 12 osaa, kuvioon on merkitty vain kymmenen, koska kaksi viimeistä osaa eivät kuuluneet mihinkään Tuiskun mallin vaiheeseen. Mallista näkee hyvin, että keskustelu painottui ensimmäiseen vaiheeseen eli menneen tarkasteluun. Keskustelun seitsemäs ja yhdeksäs osa jaettiin kahteen pienempään osaan, koska niissä oli erotettavissa kahden eri vaiheen piirteitä. Kuviota tarkasteltaessa tulee muistaa, että osia ei ole jaettu ajallisesti keston mukaan.



KUVIO 2. Emilian kehityskeskustelun osat Tuiskun (2000) mallin mukaan

Kehityskeskustelussa pääpaino oli Tuiskun (2000) mallin ensimmäisessä vaiheessa, jossa tarkasteltiin mennyttä aikaa ja kartoitettiin sen hetkistä tilannetta (kuvio 2). Toiseen vaiheeseen liittyen Emilia asetti itselleen oppimistavoitteen. Myös opettajan ehdotus lauserakenteiden harjoittelusta kuului tähän vaiheeseen. Kolmas vaihe käytiin läpi lähinnä vain tavoitteen toteamisen ja kirjaamisen tasolla. Emilia oli aktiivinen osapuoli jokaisessa vaiheessa, erityisesti toisessa, jolloin hän asetti itselleen oppimistavoitteen. Myös muut osapuolet olivat innokkaasti mukana keskustelussa, mutta antoivat pääroolin lapselle. Emme kuitenkaan havainneet niin tarkkaa roolijakoa eri vaiheissa kuin Hägg ja Kuoppa (1997, 84–88) ovat esitelleet.

Kehityskeskustelun jälkeen tehdyt haastattelut lapselle, vanhemmille ja opettajalle vahvistivat havaintoamme lapsen pääroolista (LIITE 2). Emilia sai mielestään kertoa omista asioistaan ja hän koki tulleen kuulluksi keskustelun aikana. Vanhempien mielestä oli tärkeää, että opettajalla on keskustelurunko, jotta tärkeät asiat tulevat läpikäytyä. He totesivat, että Emilia oli ottanut keskustelussa ohjat käsiinsä. Opettajan mielestä ”tämän elokuvan päärooli oli lapsella.” Hän koki, että vanhemmat antoivat lapselle roolin ja pyrkivät kuuntelemaan, mitä sanottavaa lapsella oli. Opettaja tunsikin olevansa enemmänkin kuuntelijan roolissa, koska hänen mielestään muut halusivat kertoa itse asioista.

Samanaikaisuutta vaiheiden kestoissa ja sisällöissä on havaittavissa myös muissa kahdeksassa keskustelussa. Vaikka emme analysoineet niitä tarkasti, pystyimme havaitsemaan niiden rakenteissa samoja piirteitä kuin Emiliankin keskustelussa. Ajallisesti menneen tarkastelu korostui kaikissa tapauksissa, vaikka sisällöllisesti tärkeänä pidettiin tavoitteen asettamista vaiheen kaksi mukaisesti. Useimmissa keskusteluissa vaiheeseen kolme kuuluvat strategian valinta (i) ja tukitoimet (j) jäivät käsittelemättä, koska lapsen tavoite oli niin ajankohtainen, että sitä joka tapauksessa alettaisiin pian toteuttaa. Vaiheen kolme viimeinen osa (l) näkyi keskusteluissa käytännössä siten, että opettaja kirjasi yhteisesti sovitut tavoitteet itselleen muistiin. Näin keskustelussa päätetyt asiat saatiin dokumentoitua (ks. Hägg & Kuoppa 1997, 92).

7.2 Lapsen itseohjautuvuustaso

Emilian keskustelua analysoidessa huomasimme, että Growin mallin (Lehtinen & Jokinen 1996, 35–37) mukainen itseohjautuvuustason tarkka määrittely oli vaikeaa. Oivalsimme, että varmojen tulosten saamiseksi lasta tulisi havainnoida pidemmän aikaa. Seuraavaksi esitetyt tulokset pohjautuvat yhdestä kehityskeskustelusta saatuihin havaintoihin (LIITE 4), mutta tulkintoihimme vaikuttaa varmasti se, että tunsimme Emilian ennestään ja se, mitä tiesimme hänen työskentelytaidoistaan. Kehityskeskustelua analysoidessa huomasimme, että lapsi kykenee itsenäiseen työskentelyyn. Keskustelussa kävi ilmi, että Emilia oli tehnyt kotona useaan otteeseen omatoimisesti leluja itselleen muun muassa sinitarrasta ja laatikoista. Hän oli myös kehittänyt itselleen tavan selvittää ruuhkaisissa portaissa, mikä mielestämme osoittaa hyvin lapsen omatoimisuutta, suunnittelukykyä, sekä taitoa luoda toimintastrategioita.

Emilian itseohjautuvuutta äidinkielessä kuvastaa hyvin se, että lapsi oli kirjoittanut kotona ilman aikuisten apua useita kirjoja, kuvittanut ne ja nitonut ne yhteen. Lapsi ei kuitenkaan ollut osoittanut kiinnostusta saada lisää tietoa äidinkielen kielipöytä tai oikeinkirjoituksesta, vaikka hänellä olisi kehityksen puolesta mahdollisuus niitä oppia. Emilia ei siis vielä täysin tiedosta ajatusta itsensä jatkuvasta kehittämisestä ja nykytasoa vaativampien tavoitteiden asettamisesta, mikä olisi tärkeää jatkuvan oppimisen kannalta. Samaan viittaa myös lapsen itselleen asettama tavoite, vierasperäisten kirjainten oppiminen, mikä on Emilian tasoon nähden melko vaatimaton.

Näiden havaintojen perusteella voidaan todeta, että lapsi ei ole vielä Growin mallin korkeimmalla tasolla, koska tällä tasolle ominaista on täyden vastuun ottaminen omasta oppimisesta. Tulimmekin siihen lopputulokseen, että Emilia kuuluu sitoutuneen lapsen tasolle. Hän pystyy työskentelemään itsenäisesti ja suunnittelemaan omaa toimintaansa. Vaikka lapsen itsensä asettama tavoite oli helppo, tärkeää kuitenkin oli, että hän pystyi sen ilmaisemaan.

7.3 Lapsen rooli

Aloitimme keskustelujen tutkimisen määrällisesti siten, että mittasimme niiden keston, laskimme opettajan esittämien kysymysten määrän sekä sen, miten usein vanhempi tai vanhemmat olivat vuorovaikutuksessa lapsensa kanssa. Koska keskustelut olivat eripituisia, laskimme kysymysten ja keston välisen suhteen, jotta ne olisivat vertailukelpoisia keskenään. Nämä asiat on esitelty taulukossa 2. Lisäksi siitä näkee, montako vanhempaa keskustelussa oli mukana.

Keskustelujen kestot pyöristettiin minuuttien tarkkuuteen ja niiden keskiarvo oli 43 minuuttia. Niiden pituudet vaihtelivat hyvin paljon: lyhyin keskusteluista oli 26 minuuttia ja pisin 59 minuuttia. Laskiessamme opettajan esittämiä kysymyksiä otimme huomioon ne, joissa esiintyi selvästi kysymyssana ja jotka oli muotoiltu kysymykseksi. Opettajan esittämät toteamukset, joiden funktiosta ei ollut varmaa tietoa, jätimme huomiotta. Myös kysymysmäärät vaihtelivat. Taulukkoa tarkastelemalla huomaa, että vähiten kysymyksiä esitettiin Henrille (25 kappaletta) ja eniten taas Matiakselle (86 kappaletta). Ilonan sarakkeeseen (taulukko 2) on merkitty kaksi lukua, koska keskustelussa käytiin lyhyt opetustuokio, jonka aikana opettaja esitti Ilonalle tiiviiseen tahtiin 16 kysymystä. Sarakkeesta näkyy sekä opettajan Ilonalle esittämien kysymysten kokonaismäärä, että niiden kysymysten määrä, josta on vähennetty opetustuokion kysymykset (suluissa). Suhde laskettiin jakamalla kysymysten määrä keskustelun kestolla. Suhteita analysoimme tarkemmin lasten roolikuvailuissa.

Tutkimme vanhempien ja lapsen välistä vuorovaikutusta laskemalla vanhempien lapsille esittämien kysymysten määrän ja ne lauseet, jotka vanhempi kohdisti suoraan lapselle. Laskuissa emme huomioineet katseita tai kosketuksia, koska niitä oli mahdotonta huomata tarkasti. Taulukosta käy ilmi, että erot olivat yllättävän suuret. Viidessä keskustelussa kontaktien määrä oli kymmenen tai sen alle. Muissa keskusteluissa kontaktien määrä vaihteli huomattavasti, mutta määrät olivat hyvin suuret verrattuna edellä mainittuihin. Eniten puhetta lapselleen kohdistivat Emilian vanhemmat (45 kontaktia) ja vähiten Matiaksen vanhemmat (5 kontaktia).

Keskusteluun osallistuneiden vanhempien määrät selviävät tarkastelemalla taulukon 2 viimeistä saraketta. Kuudessa keskustelussa molemmat vanhemmista olivat paikalla, kun taas kolmessa oli mukana vain toinen. Taulukkoa

tutkiessa huomaa, että vanhempien lukumäärä ei vaikuttanut säännönmukaisesti vanhempien ja lapsen välisen vuorovaikutuksen määrään. Sannan keskustelussa yksi vanhempi oli kontaktissa lapseensa 21 kertaa, kun taas Henrin vanhemmat yhteensä 29 kertaa.

TAULUKKO 2. Vuorovaikutus keskustelussa

Oppilas	Kesto (min)	Kysymysten määrä	Suhde (kys./min)	Vuorovaikutus (vanh.->lapsi)	Vanhempien määrä
1 Jari	44	39	0,87	38	2
1 Sanna	26	36	1,38	21	1
2 Emilia	52	30	0,58	45	2
2 Henri	34	25	0,74	29	2
2 Kalle	41	66	1,61	6	1
3 Ilona	59	75 (59)	1,27 (1,00)	10	2
3 Eeva	45	35	0,78	6	2
4 Matias	50	86	1,72	5	2
4 Anneli	33	77	2,33	8	1

Videoita katsoessa ja analysoidessa huomasimme keskusteluissa yhteneväisiä piirteitä. Jaoin tutkimusaineistomme lapsen roolin mukaan neljään eri ryhmään: 1) *osallistuja muiden joukossa* (n=2), 2) *lapsi puhujana* (n=3), 3) *aikuisten asiantuntijapalaveri* (n=2) ja 4) *lapsi vastaajana* (n=2). Jaottelun teimme laskemalla opettajan tekemien kysymysten määrän, tarkkailemalla lapsen puheen määrää ja sisältöä sekä vuorovaikutuksen suuntautumista erityisesti opettajan ja oppilaan sekä vanhemman ja oppilaan välillä. Lisäksi käytimme analyysissä apuna Goffmanin osallistumiskehikkoa (Seppänen 1997), jonka mukaan osallistuja voi olla esittäjän, tekijän tai toimeksiantajan roolissa. Esittäjä on henkilö, joka tuottaa lausuman ääneen, tekijä kertoo asioistaan omin sanoin. Toimeksiantaja on henkilö, jonka ajatuksia ja arvoja puhe ilmaisee, vaikka hän ei välttämättä itse ole puhujana. Tarkastelimme myös, millainen pääsy (access) kullakin osallistujalla on käsiteltävään asiaan. (Seppänen 1997, 157–161.)

Seuraavaksi kuvailemme ryhmiin jaon ja yksittäiset keskustelut tarkemmin tuoden esille niille ominaiset piirteet. Tuloksia esitellessä käytämme lapsien nimistä oikeiden nimien sijaan keksittyjä, jotta osallistujia ei voida tunnistaa

(ks. Friebertshäuser 1997, 526; Gall ym. 2003, 72–73). Havaitsimme, että lapsen sukupuolella ei ole merkitystä sille, mihin ryhmään lapsi kuuluu. Jotta lapsia ei voitaisi tunnistaa, muutimme nimet siten, että tuloksissa esitetty tapaus voi olla joko poika tai tyttö nimestä riippumatta. Tuloksien lomaan on kirjoitettu suoria lainauksia elävöittämään tekstiä ja lisäämään tulosten luotettavuutta. Lainausten edessä olevista kirjaimista O tarkoittaa opettajaa ja V vanhempaa. Lapsen puheenvuoron edessä oleva kirjain vaihtelee lapsen etunimen mukaan.

7.3.1 Osallistuja muiden joukossa

Tälle kehityskeskustelujen ryhmälle oli tyypillistä kaikkien osallistujien tasa-arvoinen rooli. Kukin toimi vuorollaan osallistumiskehikkoanalyysin (Seppänen 1997, 157–161) mukaisena *esittäjänä*. Kukaan ei ollut erityisen hallitsevassa roolissa, vaan kaikki toivat esille mielipiteitään ja pääosin puhe keskittyi lapseen ja hänen koulunkäyntiinsä liittyviin asioihin, joihin lapsilla oli *pääsy*. Toisin sanoen *toimeksiantajana* oli näissä keskusteluissa useimmiten lapsi. Toisessa keskustelussa tosin oli piirteitä myös asiantuntijapalaverista, minkä vuoksi lapsella ei välttämättä ollut *pääsyä* siihen, mutta niissäkin tilanteissa myös lapsi vaikutti seuraavan keskustelua. Puhuessaan omista asioistaan lapsi oli *tekijä*.

Jari oli hiljainen keskustelun aikana mutta seurasi koko ajan sen kulkua. Tämä näkyi muun muassa siinä, että hän katsoi puhujaan päin eikä touhuillut omiaan tai katsellut seinille. Ominaista keskustelulle oli se, että vanhemmat kyselivät koulunkäynnistä useaan otteeseen omalta lapseltaan. Taulukkoa 2 tarkastelemalla huomaa, että vanhempien ja lapsen kontaktien yhteenlaskettu määrä oli 38. Verrattuna muiden lasten keskusteluihin, kontakteja oli paljon. Opettajien esittäminen kysymysten määrä ei noussut kovin suureksi (ks. taulukko 2). Kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee, *Jari* vastasi kysyttäessä mutta ei tuonut omia ajatuksiaan ilmi oma-aloitteisesti.

V: Mitä mieltä olit vierailuista? ... Onko niistä joku jäänyt mieleen? Oliko niissä kiva käydä?

J: Joo.

V: Onks joku ollu erityisen hauska?

J: Ne kaikki.

Kehityskeskustelun alkupuolella vanhemmat ja opettaja kävivät hyvin ammattimaista keskustelua. He käyttivät muun muassa seuraavanlaisia käsitteitä: reflektio, operoiminen, dikotomia ja välinetaidot. Näihin asioihin lapsella ei luultavasti ollut *pääsyä* ja lapsi istuikin sillä välin hiljaa paikallaan. Tämä vaihe oli kuitenkin hyvin lyhyt ja suurimman osan ajasta lapsi huomioitiin tasavertaisena osallistujana. Opettaja yritti ottaa lapsen muutaman kerran mukaan kysymällä häneltä muistatko - kysymyksen. Vanhemmat ja opettaja puhuivat suoraan lapselle käyttäen sä-muotoa ja katsoen häntä silmiin. He halusivat kuulla lapsen oman vastauksen ja antoivat hänelle tilaa puhua. Jari kertoikin keskustelun loppupuolella hyvin monisanaisesti askartelun teosta ja lupautui opettamaan sen muille oppilaille seuraavana päivänä. Keskustelun aiheet pyörivät suurimmaksi osaksi Jarin koulunkäynnin ympärillä. Läsnaolijoiden välinen keskustelu on hyvin luontevaa ja kaikki aikuiset ovat täysillä mukana (Havainnointimuistiinpanot 15.1).

Jarin kanssa samaan ryhmään kuului *Sanna*. Sannan keskustelun aikana vuorovaikutus jakaantui tasaisesti kaikkien osallistujien kesken. Hän seurasi katsellaan opettajaa ja vanhempaa heidän keskustellessaan. Sekä opettaja että vanhempi keskustelivat kuitenkin paljon myös lapsen kanssa esimerkiksi puhelimen käyttämisestä, ja loivat samalla katsekontaktin häneen.

[Vanhempi on kertonut, että kotona on seinällä lista, jossa on kaikkien luokan lasten puhelinnumerot.]

V: Sieltä sä soitit...Kellekkä sä soititkaan?

S: Petralle. [nimi muutettu]

O: Onko vielä jotain, josta haluaisit puhua?

S [nyökkää]: Että mitä täällä tehdään?

V: Sanna oli illalla miettinyt sitä.

O: Kysyinkö vaikeita asioita? [Sanna pyörittää päätään.]

O: Oliko tämä jännittävää? [Sanna nyökkää.]

Lapsi kertoo omatoimisesti omista asioistaan (Havaintomuistiinpanot 27.1). Kuten seuraava ote Sanna kehityskeskustelusta osoittaa, muut kuuntelevat niitä kiinnostuneesti ja kommentoivat niihin.

S: Kerran ku me tehtiin matikan kirjaa, ni se oli väärissä, niin mä panin väärin päin numeroita, niin piti kumittaa ja panna oikein päin.

O: Ihan totta!

7.3.2 Lapsi puhujana

Lapsi puhujana -ryhmän kehityskeskusteluille oli ominaista se, että opettajan ei tarvinnut houkutella lapsia puhumaan kyselemällä paljon, vaan he puhuivat usein oma-aloitteisesti. Lapsilla oli runsaasti puheenvuoroja ja ne olivat useamman lauseen pituisia. Lapsi oli osallistumiskehikon (Seppänen 1997, 157–161) mukaisesti sekä monisanainen *tekijä*, *toimeksiantaja* että *esittäjä* ja hänellä oli *pääsy* esillä oleviin asioihin.

Emilian keskustelua kokonaisuudessaan kuvaa hyvin ote tutkijan muistiinpanoista (16.1) keskustelun ajalta:

Äiti ja isä juttelevat Emilian kanssa spontaanisti ja vuorovaikutteisesti. Kaikki on hyvin keskustelussa mukana. Isä ja äiti kertovat Emilian [kotona] kertomia asioita ja Emilia korjaa niitä tarpeen mukaan. Opettaja kuuntelee kiinnostuneesti ja kommentoi.

Taulukosta 2 ilmenee, että vanhempien lapselleen osoittaman vuorovaikutuksen määrä oli todella runsas (45 kontaktia). Keskustelun runkona oli lomake, jonka opettaja oli antanut kotiin, jotta vanhemmat ja lapsi voisivat jo hieman etukäteen valmistautua keskusteluun. Isä oli kysellyt Emilialta asioista, ja kirjoittanut hänen vastauksensa ylös. Lapsi otti itselleen puheenjohtajan roolin lukemalla paperista yhden kohdan kerrallaan, josta sitten keskusteltiin. Uuteen asiaan siirryttiin hyvin usein Emilian aloitteesta, ja opettaja teki kysymyksiä muihin keskusteluihin verrattuna hyvin vähän (suhde: 0.58).

E: [avaa paperin] Ja seuraavaksi...

O: Seuraavaksi... Lähdetään eteenpäin.

E: [lukee] ”Yhteistyö parin kanssa.” ”Pari: hyvä, ryhmä: hyvä.”

Keskustelun aikana vallitsi hyvin leppoisa ja avoin ilmapiiri (Havaintomuistiinpanot 16.1). Aikuiset kävivät välillä myös omaa vuoropuheluaan, mutta he antoivat kuitenkin pääroolin selvästi lapselle. Lapsen huomioonottaminen näkyi myös juteltaessa yleisesti vanhempien näkemyksistä yökouluun liittyen.

V¹: Kyllä meidän puolesta. [Emilia saa osallistua.]

V²: Joo.

V¹: Vai mitä Emilia? Saanko antaa luvan?

E: Joo.

V²: ...sunki puolesta.

Emilia kertoi itsestään ja asioistaan useaan otteeseen hyvin monisanaisesti. Esimerkiksi syntymäpäivälahjaksi saatu kalenteri osoittautui hänelle tärkeäksi.

E: Joo. Tänäänki mä kirjotin minun lahjaksi saamaan kalenteriin, kun minä sain eilen sellasen kalenterin lahjaksi...
 O: Ahaa.
 E: ...johon mä kirjoitin: ”Emilian kalenteri. Aikuisilta pääsy kielletty.”
 O: Aha. Onko se sun tämmönen, mihin sä sit kirjotat asioista sinne?
 E: Joo.
 O: Joo. Joo.
 V: Seinäkalenteri. [nauraa]

Kuten Emiliakin keskustelussaan, myös *Henri* otti alusta alkaen puheenjohtajan roolin. Hän alkoi lukea ääneen opettajan antamaa joulukirjettä mutta käski pian vanhempiaan jatkamaan. Keskustelu eteni lapsen omassa kansiossa olevien itsearviointiväitteiden mukaisesti siten, että Henri luki väitteen ja siitä keskusteltiin. Henri oli hyvin innokas viemään keskustelua eteenpäin ja opettaja joutuikin välillä hillitsemään hänen innokkuuttaan. Tästä kertoivat muun muassa seuraavat lapsen ilmaisemat lausahdukset:

H: Eiköhän sitte pistetä tää käyntiin, tää toinen.
 O: (...) Se on hyvä, kun sä oot sen huomannu, koska nyt sitte sä tiität, miten siihen suhtautua et sillon...
 H [keskeyttää]: Nyt mä taas jatkan.
 O: Ootakko vähän. Tää asia loppuun...

Henri kertoi omasta toiminnastaan ja oppimisestaan tarkasti, eritellysti ja monisanaisesti useamman kerran. Esimerkiksi matematiikassa hän toivoi opiskelutahdin olevan nopeampi.

O: Mitä sä toivoisit, et ois enemmän?
 H: Kaikkee on ihan tarpeeks, mut voitasko edetä joskus vähän nopeammin?
 O: Ahaa. Missäs asiassa sä ajattelit?
 H: Niinku... Niinku matikassa, koska se on aika hidasta.
 (...)
 H: Äiti... Entä jos mä näytän sulle matikan kirjasta, niin et miten mä oon edenny?
 V: Lopuks sitten.

Opettaja esitti suhteellisen vähän kysymyksiä lapselle (ks. taulukko 2). Molemmat vanhemmat osoittivat lapselle huomiota koskettamalla, katsomalla lapsen ja kohdistamalla puheen suoraan hänelle. Myös opettaja oli sitä mieltä, että Henri oli aktiivinen osapuoli, ja hän sanoikin sen Henrille.

O: Sä johdit hienosti keskustelua, Henri. Saitko sä jutella sellasista asioista, joista halusitkin?

H: Joo.

O: Sä olit pääroolissa tässä.

Lapsi puhujana -ryhmään kuului myös *Kalle*. Keskustelu oli enimmäkseen Kallen ja opettajan välistä vuoropuhelua, vanhempi otti heti alusta alkaen passiivisemmän roolin. Vanhempi oli kyllä koko ajan läsnä tilanteessa, mikä oli nähtävissä istumapaikasta ja nyökyttelystä. Hän oli hiljaa ja seurasi keskustelua katsoen vuoroin lapseen ja opettajaan (Havaintomuistiinpanot 20.1). Kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi, Kalle ei arastellut puhua omista asioistaan ja hän vastasi opettajan kysymyksiin kokonaisilla lauseilla.

O: Mites täällä koulussa, minkälaista työtä sä haluat ihan yksin tehdä rauhassa?

K: Joskus mä haluan tehdä, esimerkiks maalata rauhassa täällä ku, ettei... Jos vaikka vahingossa tönäsee nii se saattaa läiskähtää siitä se vesi. Ja sit siitä joutuu siivoamaan.

Kallelle ei välttämättä tarvinnut edes esittää kysymystä, hän saattoi jutella ihan oma-aloitteisestikin:

[Katsellaan kuvia Kallen kansiota.]

O: Tossa olikin siitä, kun sä puhuit siitä, että sä haluat mieluummin parin kanssa tai ryhmässä...

K: Mmm.

O: Joo.

K: Ku se on sitten hausempi, kun sitten voi neuvoo, jos ei muista.

Vanhempi oli sisäistänyt hyvin idean, että lapsi on keskustelun päähenkilö. Myös opettaja oli sitä mieltä, että Kalle oli ollut aktiivinen keskustelussa ja antoikin hänelle tästä palautetta:

O: [kysyy vanhemmalta]: Mitäs kun tuota, jouluna katselitte tuota [kansiota] yhdessä, niin miltäs ne tuntu ne Kallen omat arvioinnit? Juttelitteks te niistä? Oliko niistä joistain asioista enemmän keskustelua?

K: Ei.

V: Eipä juuri.

O: Tuntuko siltä, että ne...

V: Kyllä ne varmaan. Kallen mielipidettähan siinä kysyttiin. [naurahtaa]

O: Nii.

O: Tosi hienosti vastasit kaikkiin mun kysymyksiin ja kertoilit itse myös asioista.

7.3.3 Aikuisten asiantuntijapalaveri

Asiantuntijapalaverin piirteitä omaavissa kehityskeskusteluissa tärkein kriteeri oli vanhempien ja opettajan välinen tiivis vuorovaikutus, jossa lapsi jäi sivusta seuraajaksi. Lapsi tuntui olevan suurimman osan ajasta omassa maailmassaan. Osallistumiskehikon (Seppänen 1997, 157–161) mukaan vanhemmat olivat pääasiassa *esittäjiä*. *Toimeksiantajana* oli usein lapsi, mutta välillä myös vanhempi. Lisäksi keskustelussa käytettiin paljon käsitteitä, jotka ovat abstrakteja ja todennäköisesti lapselle liian vaikeita ymmärtää. Lapsilla ei usein ollutkaan *pääsyä* käsiteltäviin asioihin.

Ennen keskustelun alkua *Ilona* laski laskuja matematiikan kirjasta omalla pulpetillaan. Siirtyessään keskustelupaikalle hän otti kirjan mukaansa ja jatkoi sen tekemistä lähes koko keskustelun ajan. Ilonan huomio kiinnittyi suurimmaksi osaksi kirjaan, eikä hän näyttänyt seuraavan vanhempien ja opettajan juttelua kovinkaan tarkasti. Opettajan esittämiin kysymyksiin hän vastaili niukkasanaisesti, usein kirjaan samalla tuijottaen. Keskustelun alkupuolella opettaja esitti Ilonalle kysymyksiä, mutta ei saanut niihin juurikaan vastauksia. Aluksi opettaja pyrki saamaan vastauksia avointen kysymysten kautta, mutta kuten seuraavasta sitaatista ilmenee, hän ryhtyi sen jälkeen esittämään suljettuja ja yksityiskohtaisia kysymyksiä.

O: Mikä sun mielestä siinä on ollu kaikkein mukavinta?

I: En tiedä.

O: Onks sulla semmonen asia, joka on tuntunu vähän tylsältä tai tyhmältä? [Ilona pudistaa päätään.]

O: Onks jotain semmosta, Ilona... Mäpä lähden kertoon sulle, kysymään semmosia, että tykkäätsä lukemisesta? [Ilona nyökyttää.]

O: No sehän on itsestäänselvyys. Tykkäätsä kirjottamisesta? [Ilona nyökyttää.]

O: Tykkäätsä laskemisesta?

I: Vähän.

Keskustelun edetessä opettajan ja vanhempien välinen kommunikointi lisääntyi huomattavasti. Huomionarvoista oli myös vanhempien lapsen kohdistaman vuorovaikutuksen määrä. Vaikka tilanteessa oli mukana kaksi vanhempaa, huomiota kohdistettiin lapseen vain 10 kertaa. Ilona teki rauhassa omia tehtäviään pöydän ääressä polvillaan lattialla istuen, ihan kuin yrittäisi ”pakoon” kameraa (Havaintomuistiinpanot 26.1). Sillä välin aikuiset puhuivat erilaisista oppimiseen ja

opettamiseen liittyvistä asioista käyttäen käsitteitä, jotka todennäköisesti olivat lapselle vieraita, eli lapsella ei ollut niihin *pääsyä*. Näitä olivat muun muassa oppimisstrategia, assosiaatio, eriyttäminen, yhteistoiminnallinen oppimiskausi, normatiivinen.

Keskustelun loppupuolella Ilonan keskittyminen alkoi herpaantua ja kiinnostus kadota. Ilona vastaili opettajan esittämiin kysymyksiin välittömästi ja ”konemaisesti”, eikä todennäköisesti ehtinyt harkita vastaustaan. Tavoitteen asettamisen jälkeen Ilona muuttui mielestämme entistä väsyneemmän oloiseksi. Välillä hän heilutteli kirjaa ja selaili sen sivuja, välillä taas katseli seinille tai tuijotti ikkunasta ulos. Opettajakin näytti tiedostaneen sen, että lapsen rooli oli jäänyt melko vähäiseksi:

O: Sä ootki pääosassa, sun piti olla. Me taidettiin välillä kyllä ottaa sitä pääosaa.

Toinen tapaus aikuisten asiantuntijapalaverissa oli *Eevan* kehityskeskustelu. Etenkin sen alku ja loppu olivat pelkästään vanhempien ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Ensimmäiseen ja viimeiseen viiteen minuuttiin Eeva ei osallistunut keskusteluun lainkaan, kun opettaja ja vanhemmat keskustelivat oppimiskäsityksistä, huolellisuusasioista ja eri maiden koulujärjestelmistä. Hyvin todennäköisesti Eevalla ei ollut *pääsyä* käsiteltäviin asioihin, koska puhuttaessa käytettiin muun muassa seuraavia käsitteitä: dikotomia, tiedonkäsitys, verbaalilahjakkuus ja hiilihydraatti. Opettaja kyseli Eevalta kysymyksiä, mutta hän ei oikein tuntunut osaavan vastata, tai sitten hän vastaili hyvin lyhytsanaisesti. Vanhemman mielestä siinä ei ollut mitään ihmeellistä, koska hänen mielestään Eeva on aina tällaisissa tilanteissa hieman arka. Vanhempi puhui muutenkin melko paljon lapsensa puolesta. Seuraavassa esimerkissä hän ihmettelee erästä kohtaa Eevan itsearviointinnissa.

V: Tätä mä ihmettelin. ”Olen ystävällinen toisille.” ”Joskus.”

O: Mmm.

V: Sitä mä ihmettelin, kun Eeva on ihan ystävällinen. Mä oisin laittanu tohon: ”Usein.”

Keskustelun aikana vuorovaikutus suuntautui lähinnä siten, että toinen vanhemmista oli hiljaa ja sanoi vain silloin tällöin muutaman keventävän kommentin. Opettaja puhui sekä Eevalle että vanhemmille, kun taas toinen vanhempi puhui lähinnä Eevan ”yli” opettajalle. (Havaintomuistiinpanot 29.1) Taulukon 2 mukaan vanhempien

lapselle kohdistama vuorovaikutus jäikin keskustelussa hyvin vähäiseksi (6 kontaktia). Kuten esimerkistä käy ilmi, Eeva kuitenkin puhui asioistaan myös monisanaisesti, erotuksena neljänteen ryhmään, jossa lapset vastailivat enimmäkseen yhdellä tai kahdella sanalla.

O: Miten sä ajattelet siitä, et minkälaisissa tilanteissa sä tunnet vähän yksinäisyyttä?

E: No silloin kun ne [kaksi parasta kaveria] leikkii joittenkin toistenkin kaa, niin silloin mul ei oo ketään muuta kaveria.

O: Mmm.

V [katsoo Eevaan]: Et sä jäät vähän ulkopuolelle silloin. [siirtää katseen opettajaan] Se voi olla, et Eeva ei oikein sit semmoisissa tilanteissa... Arvelee, ettei oikein uskalla mennäkään sit siihen.

O [katsoo Eevaan]: Olisko sulla haluja mennä siihen, muitten kanssa sitte siihen isompaan porukkaan leikkimään? [Eeva nyökyttää.]

O: Mut sä et oo tohtinu sitten mennä. Vai ooksä kysyny, että saisit sä mennä?

E: No mä oon kysyny, mut ne ei päästä.

Etenkin keskustelun loppupuolella Eeva alkoi mielestämme vaikuttaa melko väsyneeltä ja pitkästyneeltä. Tämä ilmeni toistuvana haukotteluna, paikallaan kääntyilynä ja vaatteiden nyppimisenä. Välillä hän keskittyi siirtelemään verhoja ja tuijottelemaan ulos ikkunasta.

7.3.4 Lapsi vastaajana

Näissä keskusteluissa huomiota herättävää oli opettajan esittämien kysymysten runsas määrä sekä lasten vähäsanaiset vastaukset niihin. Lapselta saatiin tietoa, mutta se saatiin kysymällä suljettuja kysymyksiä, joihin lapsi vastasi kyllä-, ei- ja en tiedä -sanoin. Lapsi ei kertonut oma-aloitteisesti itsestään mitään. Tarkasteltaessa keskusteluja osallistumiskehikon (Seppänen 1997, 157–161) pohjalta, havaitsimme, että tässä ryhmässä lapset olivat kaikista vähiten *esittäjän* roolissa. *Esittäjän* osa oli pääasiassa opettajalla, joka johti ja ohjasi keskustelua kysymysten avulla. Lapsella oli *pääsy* asioihin, mutta hän oli niukkasanainen *tekijä*, joka vastasi opettajan kysymyksiin.

Matias vastasi keskustelun aikana useaan opettajan esittämään kysymykseen, jonka avulla hänen ajatuksiaan pyrittiin selvittämään. Kysymysten ja ajan suhdetta kuvaava luku olikin yksi tutkimusaineiston suurimmista (1.72). Seuraava katkelma osoittaa, että lapsen ääni tuli kyllä kysymysten avulla kuuluville, mutta lähinnä kyllä-, ei-, en tiedä- ja en muista -vastausten kautta.

O: (...) Mikä koulussa on sun mielestä se kaikkein, sulle niinku se kaikkein mukavin juttu?
 M: En tiää.
 O: Onks kaverit tärkeitä?
 M: On.
 O: Onks sulla kavereita paljon?
 M [mieltii pitkään]: Mmm, joo.
 O: Mmm. Pitkän harkinnan tulos. Onko sellasia kavereita, jotka niinku semmosia parhaita kavereita?
 M: O.

Keskustelua kokonaisuudessaan kuvastaa hyvin havaintomuistiinpanoista (22.1) otettu lainaus: ”Ope kysellee, Matias vastailee, aivan niin kuin kyselytenti.” Pisimmät lauseet, jotka lapsi sanoi keskustelun aikana, olivat neljän tai viiden sanan pituisia:

O: No mites muuten? Miten koulutyö on maittanu?
 M: Hyvin.
 O: Onks aamulla helppoo lähtee tänne?
 M: Joskus vähän väsyttää.
 O: Eli olis kiva nukkua vähän pitempään.
 M: Mmm. [nyökkää]

Vuorovaikutus keskustelun aikana oli lähinnä opettajan ja lapsen sekä opettajan ja vanhempien välistä. Kommunikointi vanhempien ja lapsen välillä oli vähäistä, mitä kuvastaa hyvin vuorovaikutuksen määrää, kuten taulukosta 2 käy ilmi (5 kontaktia).

Lapsi vastaajana -ryhmään kuului myös *Anneli*. Hänen keskustelulleen oli tyypillistä useiden kysymysten kasautumat, jolloin opettaja esitti lapselle kysymyksiä kysymysten perään. Taulukkoa 2 tarkastelemalla huomaa, että kysymysten ja ajan suhde oli todella suuri (2.33). Anneli vastasi useimmiten mm-äänteellä, jolla hän totesi opettajan esittämän väitteen todeksi tai vastasi myöntävästi kysymykseen.

O: Oliko joulun jälkeen kiva tulla takasi kouluun?
 A: Oli.
 O: Oliks loma tarpeeksi pitkä?
 A: Mm.
 O: Ehti levätäkki.
 A: Mm.

Anneli ei kertonut omatoimisesti omista asioistaan, vaan sai äänensä kuuluville vastaamalla opettajan esittämiin kysymyksiin. Seuraava katkelma osoittaa, että opettaja piti lapsen hyvin keskustelussa mukana ja antoi lapselle aikaa pohtia vastauksia.

O: Onks jotain, mitä sä haluaisit muuttaa koulussa?

A: Ei.

O: Päivät on ihan sopivan pituisia, läksyjä tulee ihan sopivasti ja... No entäs se mitä me tehhään tunneilla? Onks siä mitää semmosta, mitä haluaisit muuttaa?

A: Ei.

O: Onko jotain, mitä haluaisit tehdä enemmän?

A: Ei.

O: Eikä mitää, mitä haluaisit jättää pois?

A: Ei.

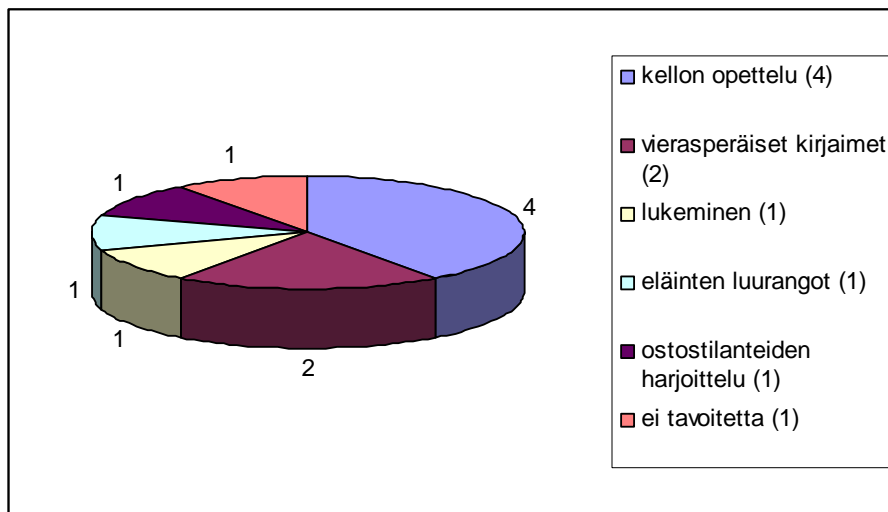
Keskustelun aikana vuorovaikutus suuntautui pääosin joko opettajan ja lapsen tai opettajan ja vanhemman välille. Opettaja toimi lähes poikkeuksetta aloitteellisena osapuolena ja käsiteltävät asiat olivat sellaisia, että lapsi ymmärsi ne. Vanhempi ja lapsi eivät kommunikoineet paljon keskenään (taulukko 2).

Lapsen päärooli tuli siis esille tutkimuskohteena olleissa keskusteluissa eri tavoin. Lapsi saattoi olla kysymyksiin vastaajana, sivusta seuraajana, tasavertaisena osallistujana muiden joukossa tai selkeästi johtavassa roolissa. Ilonan ja Eevan keskustelua lukuun ottamatta opettaja ja vanhemmat antoivat lapselle tilaa kertoa omista asioistaan ja tukivat siten lapsen pääroolia. Opettaja kohdalla tämä ilmeni muun muassa lapselle kohdistettuina kysymyksinä ja rohkaisevina katseina. Vanhemmat puolestaan olivat tiiviissä vuorovaikutuksessa lapsensa kanssa ja osoittivat kiinnostusta lapsen mielipiteisiin. Goffmanin osallistumiskehikon mukaan keskusteluja analysoidessa huomasimme, että opettajalla ja oppilaalla oli *pääsy* kouluasioihin, oppilaalla ja vanhemmilla kotiasioihin, kun taas opettajalla ja vanhemmalla vaikeisiin käsitteisiin, joita oppilas ei ymmärtänyt. Puhujan tärkeäksi tehtäväksi nousikin, että hän kykeni selittämään asiansa niin, että muut ymmärtäisivät sen, eli saisivat *pääsyn* asiaan. (Ks. Seppänen 1997, 158.)

7.4 Tavoitteen asettaminen

Kaikille keskusteluille oli yhteistä se, että lapsen omalle tavoitteenasettelulle annettiin mahdollisuus. Opettaja kohdisti jokaisessa keskustelussa kysymyksen suoraan lapselle ja odotti myös lapsen itse vastaavan siihen. Se, jos lapsi ei saanut tilanteessa asetettua tavoitetta, ei johtunut siitä, etteikö hänelle olisi annettu siihen tilaisuutta. Videoita katsellessamme havaitsimme neljä erilaista prosessia, joiden kautta tavoitteeseen päädyttiin: 1) *omatoiminen tavoitteenasettaminen* (n=4), 2)

lapsen tavoite vanhemman ilmaisemana (n=1), 3) *kaksi tavoitteenasettajaa* (n=1) ja 4) *tavoite ei tullut lapselle mieleen* (n=3). Viidessä keskustelussa lapsi osasi itse ilmaista tavoitteensa, mutta yhdessä niistä myös vanhemman ehdottama tavoite kirjattiin ylös. Kolme lasta ei osannut itse määritellä tavoitettaan, mutta kahdessa keskustelussa tavoite löytyi vanhemman muistutuksesta. Yhdessä tilanteessa vanhempi otti tavoitteen esille jo ennen kuin opettaja ehti sitä kysyä. Esittelemme jokaisesta tavoitteenasetteluprosessista yhden esimerkin. Tavoitteista teimme sektoridiagrammin (kuvio 3) ja tutkimme niiden jakautumista Bloomin (1976b) taksonomian laajennetun mallin mukaan.



KUVIO 3. Kehityskeskusteluissa asetetut tavoitteet

Kehityskeskusteluissa asetetuista tavoitteista neljä liittyi kellon opetteluun, eli tavoite sijoittuu loogisen tietoisuuden osa-alueelle, tarkemmin sanottuna ajan käsitteen ymmärtämiseen. Toiseksi suurin tavoitekokonaisuus (vierasperäiset kirjaimet ja lukeminen) liittyi tietoisuuteen kielestä merkkijärjestelmänä. Yhden oppilaan ilmaisema toive eläinten luurankoihin tutustumisesta kuuluu lähinnä fyysisen tietoisuuden alueelle, koska alue sisältää käsitykset erilaisten fyysisten asioiden ja esineiden ominaisuuksista (ks. Kamii 1976, 289). Ostostilanteissa toimiminen puolestaan on osa sosiaalista tietoisuutta, koska niihin liittyy tiettyjä sosiaalisia sääntöjä siitä, miten tilanteessa toimitaan (ks. Kamii 1976, 290).

Kaikki kehityskeskusteluissa asetetut tavoitteet ovat Bloomin taksonomian (1976b, 39) kognitiivisella alueella. Kognitiiviseen oppimiseen kuuluu fyysinen, sosiaalinen ja looginen tietoisuus, sekä tietoisuus symboleista ja kielestä merkkijärjestelmänä. Looginen tietoisuus voidaan puolestaan jakaa sarjoittamiseen, luokitteluun sekä tilan, ajan ja määrän ymmärtämiseen. (Kamii 1976, 284, 289–293.) Seuraavaksi esittelemme eri tavoitteenasetteluprosessit sekä jokaiseen liittyen yhden esimerkin.

Omatoiminen tavoitteenasettaminen. Jari, Emilia, Henri ja Sanna vastasivat itse opettajan esittämään kysymykseen. Tavoite tuli heiltä nopeasti ja ilman muiden apua. Kenenkään ei tarvinnut muistuttaa lasta hänen aikaisemmista toiveistaan koulunkäyntiin liittyen. Emilia oli jo kotona miettinyt tavoitetta, koska sitä kysyttiin opettajan antamassa lomakkeessa. Opettajan ei tarvinnut enää keskustelun aikana kysyä sitä uudelleen, vaan lapsi luki sen suoraan paperista. Henrin tapauksessa tavoitteenasettamisprosessi eteni seuraavanlaisesti:

O: Mutta se mitä mä ajattelin tässä, niin olis tää tämmönen lapsen oma ajatus siitä, että mä tiän, että sulla varmaan olis montaki tässä. Mutta nyt mun täytyy Henri pyytää, että sä oikein mietit tarkasti sitä, että mitä täällä koulussa on tähän asiaan mahdollisuutta. Elikkä mitä sä haluaisit seuraavaksi oppia? Mieti nyt, että ollaan koulussa, että...

H: Ainaki avaruustiede me ollaan jo päätetty kummitunneille.

O: Hmm.

H: Ja, ja mä tiän sen ja mä mietin kotona ja saat palautetta sitte, kun mä oon laittanu sen.

Vanhemmat kommentoivat lapsen sanomiseen muutamain sanoin. Henri jatkoi sen jälkeen ja kertoi oman tavoitteensa.

H: No ne vieraat kirjaimet. niinku b, c, f, g...

Kirjainluettelon väliin opettaja ja vanhempi kommentoivat seuraavasti:

O: Joo justiin. Elikkä sä haluaisit. Joo-o.

V: Sä taidat osata ne jo. [naurahtaa]

H: Joo, mut mä... ja viä ruotsalainen oo.

Tavoitteeseen liittyen opettaja ehdotti yhtenä esimerkkinä kirjainten kirjoittamisen harjoittelua. Henri jatkoi siihen sanomalla, että äänteen oppiminen olisi oleellista. Tämän jälkeen opettaja kertoi, että joku toinenkin lapsi oli asettanut itselleen saman

tavoitteen. Henrikin oli tiedostanut, mitä äidinkielessä oli opittu ja mitä ei. Vanhempi kysyi vielä Henriltä tavoitteisiin liittyen:

V: Onks jotain muuta, mitä sä haluaisit oppia koulussa?
H [pitkän harkinnan jälkeen]: No...Niitä tulee muussa vaiheessa.

Muita tavoitteita ei siis ainakaan tämän keskustelun aikana tullut hänen mieleensä, vaan hän totesi, että uusia tavoitteita saattaa tulla sitten myöhemmin. Henrin viimeinen lause kuvastaa hyvin, miten lapsi oli oivaltanut, että uusia tavoitteita asetetaan aina tilanteen mukaan.

Lapsen tavoite vanhemman ilmaisemana. Kallen keskustelussa tavoitteenasettamisprosessin kulku poikkesi muista siten, että vanhempi kertoi lapsen kotona ilmaiseman tavoitteen ennen kuin opettaja ehti sitä edes kysyä. Toive kellon oppimisesta oli Kallen itsensä keksimä, vaikka äiti lausui sen ensimmäisenä ääneen keskustelun aikana, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

V: Kalle on sanonu et, ihan joululomalla puhu, et äiti mä haluisin oppia kellon.
O: Onpa mukava. Onko sulla vielä semmonen ajatus että se kellon oppiminen ois semmonen tärkeä asia?
K: Joo.
O: Joo.

Tässä välissä keskusteltiin muista asioista. Loppupuolella opettaja kysyi vielä lapselta, olisiko hänellä muita tavoitteita yhden jo kirjatun lisäksi.

O: Oisko sulla mitään semmosta, Kalle, et sä oot ajatellu et sä haluisit oppia nyt ihan tässä vaikka keväällä tai tässä pikapuoliin? Onks sulla semmonen ajatus ollu et... Toi kello oli kyllä semmonen asia mikä nyt tuli ja josta sä olit jutellu. Onks sul jotain muuta asiaa?
K: Ei.
O: Tää on semmonen suuri asia tää kello. Se onkin iso asia se kellon oppiminen.

Kaksi tavoitteenasettajaa. Eevan keskustelu oli ainoa, jossa asetettiin kaksi tavoitetta. Erilaista oli myös se, että toinen tavoitteista tuli lapselta, toinen vanhemmalta. Lapsi kuitenkin hyväksyi empimättä toisenkin tavoitteen. Oman tavoitteensa Eeva ilmaisi seuraavanlaisesti:

O: Oisko sulla itsellä semmosta asiaa, mikä mikä sua kiehtois. Kiehtois niin paljon, että sä haluaisit oppia eli onko semmosta asiaa, mitä sä haluaisit seuraavaksi oppia. Se voi liittyä jollakin tavalla näihin niin kuin äsken sanoin näitä lukemista, kirjoittamista tai matikan asioita. Mut se voi olla ihan jotain muuta, mut semmoista ei ehkä nyt sitte sellaista, mitä me ei täällä oikein voida tehdä. Sen pitäs kuitenkin olla semmosta, mitä koulussa voi sitte opiskella.

E: Kaikkia muita kellonaikoja, mut ei puolta ja tasaa.

O: Eli sä haluaisit nyt tota jotain jo vähä niin ku vaille- ja yli-juttuja. Niinkö? [Eeva nyökkää.]

V: Joo niin.

Tämän jälkeen äiti ehdotti lisäksi ostostilanteita, erityisesti rahan käyttöä harjoittelun kohteeksi. Tarve rahalaskujen harjoitteluun oli syntynyt Eevan omasta elämästä (kaupassa käynti). Opettaja varmisti vielä Eevalta, että hän hyväksyi sekä kellonajat että rahalaskujen harjoittelun tavoitteeksi:

O: Mää laitoin nää molemmat tänne ylös. Sopiiks sulle tällöinen asia? [Eeva nyökkää.]

Tavoite ei tullut lapselle mieleen. Anneli, Matias ja Ilona eivät osanneet sanoa, mitä he haluaisivat oppia seuraavaksi. Annelin keskustelussa tavoitetta ei asetettu lainkaan, kun taas muissa se löytyi vanhemman muistuttavan vihjeen perusteella. Ilona istui koko tavoitteenasettelun ajan lattialla. Hän katsoi vanhempaansa silloin, kun tämä puhui, mutta otti hyvin harvoin katsekontaktia opettajaan. Ilonalla oli kynä kädessä ja hän täytteli kirjaa keskittäen suurimman osan huomiostaan siihen. Kuten seuraava katkelma osoittaa, opettajan kysymykseen tavoitteesta Ilona vastasi lyhyesti ja ytimekkäästi.

O: Onks sulla Ilona tullu mieleen itselläs, että haluaisiksä jotain tiettyä oppia seuraavaks? Jos sä saisit päättää, niin mitä haluaisit?

I: En tiedä.

Ilona vastasi hyvin jurolla äänellä. Vaikutti siltä, että häntä ei oikein edes kiinnostanut miettiä vastausta kysymykseen. Äiti yritti kuitenkin auttaa Ilonaa muistuttamalla, että he olivat kotona jutelleet asiasta.

V: Mulle sä ainakin sanoit mutta, sillon kun me katottiin sitä kyselylappua, mutta että se on varmaan nyt jo opetuksessa. Sä sanoit sillon että, muistatsä [kääntää katseensa Ilonaan] mitä sä, kun mä kysyin kotona? [naurahtaa] Se oli kellonajat.

O: Olitsä ajatellu et kellon voisit oppia? [Ilona nyökkää.]

O: Joo.

Opettaja kertoi, että sama tavoite oli jo tullut monelta lapselta. Opettaja ja vanhemmat jatkoivat juttelua kelloaiheesta. Lopuksi opettaja vielä varmisti, että oppilas halusi sen tavoitteekseen:

O: Laitanks mä tänne sen kellon sulle kuitenkin, et sä kellosta haluisit vielä oppia? [Ilona nyökkää huomaamattomasti.]

Ilona ei osannut itse asettaa tavoitetta. Vanhemman muistuttaessa, että Ilona oli puhunut kotona kellon oppimisesta, se päädyttiin kirjaamaan tavoitteeksi.

7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Pattonin (1990) mukaan tutkimuksen luotettavuus riippuu kolmesta erilaisesta, mutta toisiinsa liittyvästä osa-alueesta. Erityisen tärkeää on kiinnittää huomiota validiteettiin, reliabiliteettiin ja triangulaatioon. (Patton 1990, 461.) Tosin esimerkiksi Tynjälä (1991, 390) on ollut sitä mieltä, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen arviointikriteeriksi eivät välttämättä sovellu perinteiset käsitteet, koska sen avulla tuotetaan tietty näkökulma ilmiöstä, ei objektiivista totuutta. Hänen mielestään Lincolnin ja Guban (1985) muodostamat luotettavuuskäsitteet, totuusarvo, siirrettävyys, pysyvyys ja vahvistettavuus, sopivat paremmin kvalitatiiviseen tutkimukseen.

Totuusarvolla tarkoitetaan tutkimustulosten paikkansapitävyyttä (Lincoln & Guba 1985, 301–302). Tutkimuksessamme olisimme voineet kysyä osallistujilta, kokivatko he tilanteet sellaisiksi kuin olimme ne tulkinneet. Emme kuitenkaan tehneet niin, koska kehityskeskustelujen ja tulosten valmistumisen välillä oli useita kuukausia, ja arvelimme, että huhtikuussa tarkemmat muistikuvat tilanteesta olisivat luultavasti jo hävinneet. Siirrettävyyden kannalta on tärkeää kuvata aineisto ja tutkimusmenetelmät tarpeeksi yksityiskohtaisesti, jotta lukija voi pohtia tulosten soveltamista myös muihin konteksteihin (Lincoln & Guba 1985, 316). Tämän pyrimme tekemään tutkimusraporttia kirjoittaessa mahdollisimman hyvin.

Tutkimuksen pysyvyys on hyvä, jos toinenkin tutkija saa samansuuntaisia tuloksia. Tämä ei kuitenkaan ole koskaan täysin mahdollista, koska tapaustutkimuksissa tilannetekijät ja konteksti ovat aina erilaiset. Luotettavuuden kannalta onkin tärkeää pohtia, miten erilaiset ulkoiset tekijät ovat voineet vaikuttaa tutkimustilanteeseen. (Lincoln & Guba 1985, 317–318; Tynjälä 1991, 391.) Omassa tutkimuksessamme huomasimme, että useat lapset olivat väsyneitä kehityskeskustelujen aikana. Se on hyvin ymmärrettävää, kun lapsilla oli takana jo pitkä koulupäivä. Myös useat vanhemmat vaikuttivat kiireisiltä. Nämä seikat

saattoivat vaikuttaa keskustelijoihin siten, että he eivät ehkä jaksaneet keskittyä ja pohtia asioita niin huolellisesti ja syvällisesti kuin olisivat ehkä jossakin muussa tilanteessa tehneet. Vahvistettavuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkija on perustellut tulkintansa hyvin. Aineiston ja tulkinnan tulee olla samansuuntaisia. Jos ristiriitoja ei synny, tutkimus on luotettava. (Lincoln & Guba 1985, 322.) Pyrimme siihen, että omat tulkintamme olivat täysin aineistosta nousevia.

Triangulaation avulla pyritään lisäämään tutkimuksen luotettavuutta siten, että yhdistellään erilaisia tapoja tehdä tutkimusta. Näin saadaan poistetuksi mahdollisuus, että yhden epätarkan menetelmän tai virheellisen tulkinnan takia koko analyysi vääristyy. On olemassa neljänlaista triangulaatiota, menetelmä-, tutkija-, aineisto- ja teoriatriangulaatiota, joiden avulla voidaan vahvistaa laadullisen analyysin paikkansapitävyyttä. (Metsämuuronen 2003, 208; Patton 1990, 464.) Omassa tutkimuksessamme hyödynsimme kaikkia muita paitsi teoriatriangulaatiota.

Tutkimusmetodien ja tekniikoiden tulee olla tarkkoja ja tutkimusaineisto on analysoitava huolella. (Patton 1990, 461.) Omassa tutkimuksessamme käytimme menetelmänä pääasiallisesti osallistuvaa havainnointia, mutta kehityskeskustelut myös videoitiin. Yhden keskustelun kohdalla saimme lisätietoa myös haastatteleamalla mukana olleita osapuolia. Kun halutaan tarkastella sitä, saadaanko eri menetelmillä samanlaista tietoa tutkimuskohteesta, käytetään *menetelmätriangulaatiota* (Patton 1990, 464). Käytettäessä havainnointia tutkimusmenetelmänä tulee muistaa, että havainnot ovat aina tutkijan subjektiivisia näkemyksiä tilanteesta. Useaan kertaan videoita katsomalla pystyimme kuitenkin tarkentamaan ja varmistamaan tulkintojamme. Tarkoituksena oli löytää yksi näkökulma aiheeseen eikä yleismaallisia totuuksia. Tätä suuntausta, jonka mukaan eri yksilöillä on oma kokemuksensa ja totuutensa, kutsutaan relativismiksi. (Tynjälä 1991, 388.)

Luotettavuutta lisäsi omissa tutkimuksessamme kahden tutkijan havainnot sekä keskustelut niistä. Kun samaa asiaa on tutkimassa useita tutkijoita, on kyseessä *tutkijatriangulaatio* (Patton 1990, 468). Mikäli ainoastaan yksi tutkija kerää ja tulkitsee tutkimusaineistosta nousevia tietoja, saattavat tulokset vinoutua helpommin, kuin jos tutkijoita on kaksi (Friebertshäuser 1997, 525; Patton 1990, 468). Tutkimusaineistoa analysoidessamme huomasimme, että tulkintamme olivat

hyvin usein samansuuntaisia. Sen perusteella tutkimustulosta voidaan pitää reliabelina (Hirsjärvi 2004, 216).

Yhtä ja samaa metodologia käyttäen voidaan tutkia, antavatko eri tiedonlähteet samanlaista tietoa, jolloin puhutaan *aineistotriangulaatiosta* (Patton 1990, 467). Toisin sanoen yhdessä tutkimuksessa voidaan yhdistellä useammanlaisia aineistoja keskenään (Eskola & Suoranta 2000, 69). Aineistotriangulaatiota voidaan toteuttaa esimerkiksi vertailemalla havainnoimalla ja haastatteleamalla saatua tietoa tai sitä, mitä ihmiset puhuvat julkisesti tai yksityisesti. Voidaan vertailla myös samassa tilanteessa olleiden eri ihmisten näkökulmia. (Patton 1990, 467.) Teimmekin tutkimuksessamme haastattelut lapselle, vanhemmille ja opettajalle, jotta saimme selville osapuolten mielipiteet. Niiden lisäksi aineistomme koostui havainnointitilanteesta ja videoita katsottaessa tehdyistä muistiinpanoista. Videoita katsellessa tosin ongelmaksi nousi joidenkin osallistujien hiljainen puhe.

Tutkijan tulisi olla uskottava, mikä riippuu muun muassa hänen koulutuksestaan ja kokemuksestaan (Patton 1990, 461). Omat kokemuksemme havainnoinnista ja yleensäkin tutkimuksen tekemisestä olivat hyvin vähäiset, joten virhetulkintojen mahdollisuus on olemassa. Luimme jonkin verran kirjallisuutta havainnointiin liittyen, mutta emme kouluttautuneet sen tekemiseen.

Tutkimusta tehdessään tutkijan pitäisi osoittaa kykenevänsä holistiseen ajatteluun. Lineaarisia syy-seuraussuhteita täytyy välttää ja ilmiötä tulee käsitellä monimutkaisena kokonaisuutena, joka on enemmän kuin osiensa summa. (Patton 1990, 461.) Omassa tutkimuksessamme tämä olisi voinut tarkoittaa esimerkiksi sitä, että olisimme ottaneet huomioon osallistujien aiemmat kokemukset vastaavista tilanteista. Holistinen ajattelu jäi omassa tutkimuksessamme vähemmälle. Sen sijaan kiinnitimme tarkempaa huomiota nimenomaan keskustelutilanteesta nouseviin seikkoihin eli sovelsimme induktiivista ajattelua. Sillä tarkoitetaan syventymistä aineistossa ilmeneviin yksityiskohtiin, jolloin tutkija pystyy luomaan tärkeitä kategorioita ja havaitsemaan asioiden välisiä suhteita. (Patton 1990, 461.)

Tutkittavien tilanteiden on tapahduttava mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa, eikä tutkija saa manipuloida niitä (Patton 1990, 40, 461). Keskustelutilanteista pyrimme tekemään mahdollisimman luonnollisia siten, että emme itse osallistuneet niihin, vaan istuimme toisella puolella luokkaa. Videokameran läsnäolo kuitenkin selvästi häiritsi muutamia keskusteluja.

Esimerkiksi yksi lapsi kysyi kesken keskustelun, mikä se on. Emme myöskään voi tietää sitä, miten paljon videointi vaikutti eri osapuolten käytökseen. Tosin kukaan osallistujista ei tiennyt tutkimusongelmia etukäteen, joten he eivät voineet ainakaan tarkoituksenmukaisesti muuttaa toimintaansa rooliin tai tavoitteen asettamiseen liittyen.

8 LAPSILÄHTÖISYYS MAHDOLLISTA KEHITYSKESKUSTELUSSA

Tutkimusta aloittaessa halusimme lähteä etsimään arviointimenetelmää, joka olisi aiempaa lapsilähtöisempi ja ottaisi huomioon lapsen omat ajatukset ja toiveet oppimisesta. Yhdeksi uudeksi arviointitavaksi on viime aikoina noussut kehityskeskustelu, jota kirjallisuuden perusteella pidetään lapsen äänen esille tuovana tapana. Ajatuksena onkin, että lapsi pohtii omaa oppimistaan ja asettaa itselleen tulevaisuuteen tähtäävän oppimistavoitteen. Omassa tutkimuksessamme halusimme tutkia, miten tämä näkyi ensimmäisen luokan oppilaiden kehityskeskusteluissa.

8.1 Paljon mennyttä, vähän tulevaa

Tutkiessamme tarkemmin yhtä kehityskeskustelua havaitsimme, että siinä näkyi Häggin ja Kuopan (1997, 84–92) ja Tuiskun (2000, 49) määrittelemät vaiheet, mutta ne eivät edenneet järjestyksessä. Erityisesti painottui kolmivaihemallin ensimmäinen vaihe eli menneen ajan tarkastelu (kuvio 2). Tähän vaiheeseen palattiin myös huomattavasti lyhytkestoisempien toisen ja kolmannen vaiheiden välissä. Toinen vaihe tarkoitti tässä tapauksessa pääasiassa vain tavoitteen asettamista, kun taas kolmas vaihe eli toimintasuunnitelman tekeminen käytiin läpi opettajan toteamuksen muodossa. Mielestämme kahden viimeisen vaiheen lyhyys johtui lapsen asettaman tavoitteen ajankohtaisuudesta, jonka vuoksi sen toteuttamiseen ei tarvinnut laatia tarkempaa toimintastrategiaa. Lapsen oma oppimistavoite tulitaisiin toteuttamaan luokassa joka tapauksessa lähitulevaisuudessa. Vastaavia vaiheisiin liittyviä havaintoja teimme myös muista kehityskeskusteluista, vaikka emme analysoineet niitä yhtä perusteellisesti. Lasten rooli ei vaihdellut kehityskeskustelujen vaiheiden mukaan, vaan rooli pysyi samana koko keskustelun ajan: hiljaiset olivat hiljaisia ja puheliaat puheliaita. Häggin ja Kuopan (1997) mallin mukainen roolin muuttuminen eri vaiheissa ei siis toteutunut ainakaan näissä keskusteluissa.

Growin itseohjautuvuusmallin (Lehtinen & Jokinen 1996, 35–37) tarkastelun totesimme vaikeaksi pelkästään yhden yksittäisen tilanteen perusteella. Jotta pystyttäisiin tarkempaan analyysiin, lasta tulisi havainnoida säännöllisesti pidemmän aikaa. Tutkimamme tapauksen perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että alkuopetusikäinen lapsi on jo sen verran itseohjautuva, että hän pystyy tuomaan

oman panoksensa keskusteluun. Näin ollen ensimmäisen luokan oppilaan mukana olo keskustelussa vaikuttaisi olevan perusteltua ja tarkoituksenmukaista. Mielestämme täytyisi kuitenkin muistaa, että tämän ikäiset ovat vielä lapsia, eikä heiltä tule edellyttää täyden vastuun ottamista omasta oppimisestaan. Kasvatusvastuun tulee edelleen säilyä vanhemmilla ja opettajalla.

8.2 Lapselle tilaa päähenkilön osaan

Yksi tärkeimmistä piirteistä kehityskeskustelussa on se, että lapsi on tilanteessa päähenkilönä (Tuisku 2000, 59). Omassa tutkimuksessamme lapsille annettiin lähes kaikissa keskusteluissa tämä rooli, mikä ilmeni niissä kolmella eri tavalla. Lapsi saattoi olla osallistujana muiden joukossa, jolloin hän puhui omista asioistaan, mutta ei ollut johtavana osapuolena. Osa lapsista sen sijaan toimi runsassanaaisina puhujina ohjaten keskustelun kulkua. Päärooli ilmeni myös siten, että lapsi pelkästään vastasi opettajan esittämiin kysymyksiin niukkasanaisesti, eikä puhunut oma-aloitteisesti. Hiljaisten lasten kohdalla tämä oli ainoa tapa saada heidän äänensä kuuluville. Riihelä (1996) on kuitenkin kritisoinut aikuisten lapselle esittämiä kysymyksiä, koska hänen mielestään ne ovat kiusallisia ja rajoittavat lasten omien ajatusten kehittelyä. Hän huomauttaa, että sillä tavalla on harvoin mahdollista selvittää lapsen asioita, koska ei ole varmuutta siitä, mihin kysymykseen lapsi vastaa. (Riihelä 1996, 183.) Mielestämme on kuitenkin parempi, että lapsen ääni saadaan edes jollakin tavalla esille. Jos parempaa keinoa kuin kysymysten esittäminen ei löydetä, miksi niitä ei voisi käyttää? Olisiko parempi, jos kehityskeskustelussa istuttaisiin aivan hiljaa ja kuunneltaisiin opettajan yksinpuhelua? Siinä tilanteessa lapsi ei ainakaan olisi päähenkilönä.

Mielestämme opettajan olisi hyvä miettiä, miten hiljaisenkin lapsen saisi aktiivisemmin osallistumaan keskusteluun. Vaikka sekä vanhemmat että opettaja ovat lapselle hyvin tuttuja ja läheisiä ihmisiä, monille lapsille kehityskeskustelu on ainakin aluksi jännittävä tilanne. Millä tavalla lapsen äänen voisi ”houkutella” esille? Pitäisikö tilanteesta pyrkiä tekemään leikinomaisempi? Kehityskeskustelu voisi alkaa esimerkiksi pienellä yhteisleikillä tai käsinukkien juttelulla lapsen, vanhempien ja opettajan kesken. Joka tapauksessa kehityskeskustelun alussa olisi hyvä pyrkiä luomaan vapautuneempaa ja rennompaa

ilmapiiriä jonkinlaisen konkreettisen toiminnan kautta. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että jokainen lapsi on erilainen persoonaltaan ja temperamentiltaan; jotkut ovat hiljaisempia kuin toiset, mikä on tietysti täysin hyväksyttävää.

Omassa tutkimuksessamme lapsen päärooli jäi saavuttamatta kahdessa tapauksessa. Näissä ”aikuisten asiantuntijapalaverissa” vanhemmat ja opettaja olivat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään ja lapselle jäi sivustaseuraajan rooli. Seikkula (2000, 212–214) huomasi omassa tutkimuksessaan, että lapsen oma ääni kuului usein vanhempien kannanottojen kautta. Teimme samansuuntaisia havaintoja näistä kahdesta keskustelusta. Lisäksi aikuiset keskustelivat oppimisesta asiantuntevin käsittein ja käyttivät kieltä, jota lapsi ei ymmärtänyt. Näyttäisikin siltä, että kehityskeskusteluissa asiat voivat aikuisten innostuessa helposti lähteä harhapoluille, joten kaikkien keskusteluun osallistuvien pitäisi sisäistää ajatus lapsesta keskustelun päähenkilönä ja pysyä puhuessaan lapsen kehityksen mukaisella tasolla. Itse koemme tämän haasteeksi omassa työssämme tulevana luokanopettajina.

Toinen tärkeä kehityskeskustelulle ominainen piirre on tavoitteen asettaminen ja nimenomaan se, että lapsi asettaa sen itse (Hongisto 2000, 93). Havaitimme, että tavoitteen voi asettaa neljän erilaisen prosessin avulla. Itsenäisesti tavoitteen osasi asettaa viisi lasta yhdeksästä. Yhden tapauksen kohdalla emme voi olla aivan varmoja siitä, miten lapsi olisi opettajan kysymykseen vastannut, sillä vanhempi ehti ottaa lapsen aiemmin ilmaisevan tavoitteen esille jo ennen opettajaa. Kahdessa keskustelussa tavoitteeseen päädyttiin vanhemman muistutuksesta, mutta yhden lapsen kohdalle ei kirjattu minkäänlaista tavoitetta. Voimmekin miettiä, miksi osa lapsista ei pystynyt asettamaan omaa tavoitettaan. Syynä voi olla outo ja uusi tilanne tai opettajan esittämän kysymyksen vaikea ymmärrettävyys. Mahdollista voi olla myös, että lapsi on mielestään saavuttanut sillä hetkellä niin paljon, että uuden oppiminen ei tunnu ajankohtaiselta, vaan hän haluaa vahvistaa juuri oppimiaan asioita.

Tutkimiemme lasten tavoitteet sijoittuivat Bloomin (1976b) taksonomian laajennetun mallin kognitiiviselle alueelle. Suurin osa tavoitteista oli hyvin ajankohtaisia ja liittyivät lasten kannalta tärkeisiin opittaviin asioihin. Kirjoja selailemalla lapset olivat saattaneet huomata, että tietyt asiat ovat vielä käymättä läpi tai tulevat kirjassa seuraavaksi, mikä luultavasti suuntasi heidän tavoitteenasetteluaan. Tavoitteet olivat mielestämme hyvin harkittuja, lapset

suhtautuivat tavoitteen asettamiseen vakavasti ja näyttivät todella miettivän opettajan kysymystä. Kaikki lasten tavoitteet olivat tiedollisia, eivätkä liittyneet esimerkiksi käyttäytymiseen, huolellisuuteen tai taito- ja taideaineisiin. Voidaankin miettiä, korostuuko kognitiivinen oppiminen alkuopetuksessa niin paljon, että lapset tiedostamattaan toivovat kehittyvänsä nimenomaan niissä taidoissa. Lapset eivät selvästikään miettineet opettajan kysymystä lähikehityksen vyöhyke -idean näkökulmasta siten, että olisivat asettaneet tavoitteen oman taitotasonsa ylärajoille, vaan asettivat sen pikemminkin sen mukaan, mikä tuntuisi mukavalta seuraavaksi oppia. Mielestämme tulisi muistaa, että vastuu oppimisesta on alkuopetusikäisten kohdalla kuitenkin selvästi opettajalla, joka tuntee opetussuunnitelman ja sen mukaan tietää, mitä vuoden aikana tulisi oppia. Siitä huolimatta tärkeää on myös huomioida lapsen oma mielipide ja osoittaa, että hänen sanoilleen annetaan arvoa.

Alkuopetusikäisen itsearviointiin ja minäkäsitykseen liittyvissä tutkimuksissa (Seikkula 2000; Harter 1988; 1996) ja kannanotoissa (Keltikangas-Järvinen 2004) on todettu, että tämänikäiset lapset eivät vielä pysty arvioimaan luotettavasti itseään ja että heidän minäkuvansa on hyvin jäsentymätön. Täten voitaisiin ajatella, että lasten osallistuminen kehityskeskusteluihin olisi täysin turhaa, koska heillä ei ole siihen vaadittavia taitoja. Omassa tutkimuksessamme havaitsimme kuitenkin, että lapset osasivat asettaa itselleen realistisia tavoitteita, jotka liittyivät hyvin oleellisesti heidän tämänhetkiseen koulunkäyntiinsä. Samansuuntaisia havaintoja ovat tehneet myös Korpinen ym. (2003) ja Aho (1996; 1997) omissa tutkimuksissaan. Mielestämme olisi tärkeää, että itsearviointitaitojen harjoittelu aloitettaisiin jo nuorena, jotta ne kehittyisivät. Ei voida olettaa, että nuori yllättäen myöhemminä kouluvuosina oppii arvioimaan itseään, jos hän ei ole aiemmin saanut sitä harjoitella. Kehityskeskustelut tarjoaisivat mielestämme turvallisen ympäristön, jossa näitä taitoja voisi alkaa aikuisten tuella opetella.

8.3 Katse kohti tulevaa

Kehityskeskustelujen tutkiminen on ollut Suomessa hyvin vähäistä. Tutkijat ovat keskittyneet lähinnä arviointikeskusteluihin, jotka kuitenkin poikkeavat kehityskeskusteluista muutamien olennaisten piirteiden osalta (Hongisto 2000, 92–93; Tuisku 2000, 44; Vuorinen 2000, 7). Näissä tutkimuksissa pääpaino on ollut

vanhempien tai opettajan käsitysten ja kokemusten tarkastelussa. Omassa tutkimuksessamme mielenkiinto kohdistui erityisesti lapsen asemaan. Koimme sen hyvin tärkeäksi; käydäänhän kehityskeskusteluja nimenomaan lapsen parasta ajatellen. Oma tutkimusaineistomme oli melko pieni, minkä vuoksi tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia alkuopetusikäisiä. Tutkimustulokset koskevat vain yhden opettajan pitämiä kehityskeskusteluja. Toisen opettajan pitämät kehityskeskustelut olisivat luultavasti olleet toisenlaisia, koska eri opettajilla on erilaisia periaatteita ja käytäntöjä niihin liittyen. Omat tuloksemme olivat kuitenkin linjassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa tuoden lisävalaisua lapsen rooliin kehityskeskustelussa.

Aiheen tutkimista voisi jatkaa pitkittäistutkimuksena siten, että seurattaisiin tavoitteiden toteutumista arkipäivän koulutyössä. Mielestämme olisi oleellista tutkia, miten opettaja ja vanhemmat tukevat lasta tavoitteen saavuttamisessa, ja millä tavoin ja miten intensiivisesti lapsi itse tavoitteeseen pyrkii. Tutkimuksen kohteeksi sopisi myös kehityskeskustelun jälkeinen aika, jolloin voitaisiin tarkastella kehityskeskustelun prosessiluontoisuutta Winnen ja Hadwinin (1998) kehämallin mukaisesti. Growin mallin (Lehtinen & Jokinen 1996) mukainen itseohjautuvuustason tarkastelun koimme vaikeaksi yhden tilanteen perusteella. Jotta itseohjautuvuustasoa pystyisi luotettavasti tutkimaan, lasta tulisi tarkkailla säännöllisesti pidemmän aikaa. Mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde olisikin se, millainen yhteys tavoitteenasettamisella ja lapsen itseohjautuvuustasolla on.

Meitä luonnollisesti kiinnostaa se, miten me tulevana luokanopettajina voisimme ottaa arviointitilanteessa lapsen huomioon siten, että se parhaalla mahdollisella tavalla tukisi lapsen kehitystä. Tutkimuksemme edetessä tulimme siihen tulokseen, että kehityskeskustelu on lapsilähtöinen arviointimenetelmä, jos vanhemmat ja opettaja sen mahdollistavat. Kehityskeskustelun avulla lapsi voi itse kertoa omasta koulunkäynnistään ja toimia aktiivisena osapuolena suunnittelemassa omaa oppimistaan. Mielestämme kehityskeskustelua suunniteltaessa tärkeintä olisi huomioida lapsen ikä, kehitystaso ja persoonalliset piirteet, jotta tilanne voidaan luoda mahdollisimman miellyttäväksi ja luontevaksi. Tämä on erityisen tärkeää alkuopetusikäisten kohdalla, koska heillä ei ole vielä kokemusta keskusteluista, mikä todennäköisesti lisää tilanteen jännittävyyttä.

Mielestämme kannattaisi miettiä myös sitä, mikä olisi paras paikka kehityskeskustelun pitämiseksi. Luokkatila saattaa korostaa liikaa opettajan roolia,

joten jokin toinen lapselle ennestään tuttu ympäristö voisi olla parempi vaihtoehto. Kun tilanne on lapselle tarpeeksi tuttu, myös alkuopetusikäinen kykenee pohtimaan omaa oppimistaan (Wellman 1977; 1978). Mitä useammin keskusteluja pidetään, sitä helpompaa lapsen on olla siinä mukana. Koulu yhteisöissä olisikin syytä pyrkiä tekemään kehityskeskusteluista vakiintunut käytäntö, ja varata niiden järjestämiseen riittävät resurssit.

Lapsen oppimistaipaleelle mahtuu raskaita mäkiä, kierrettäviä kiviä ja välillä myös kulkua helpottavia polkuja. Lapsi muodostaa mielessään kuvaa tulevasta maastosta, joka saattaa välillä tuntua pitkältä ja mahdottomalta kulkea. Kaukana, monen vuoden päässä, siintää maali, jota kohti lapsi vaeltaa. Tätä taivalta helpottamaan tarvitaan kompassin ja karttamerkkien apua sekä maastoon rasteja, jotka suuntaavat kulkua ja antavat uskoa siihen, että maaliin on mahdollista päästä. Lapsella maalina on se päivä, jolloin peruskoulu on ohitse. Kehityskeskusteluissa voidaan asettaa matkan varrelle tavoitteita eli rasteja, jotka opettajan ja vanhempien avulla voidaan saavuttaa. Lapsi saa niitä itse kasvattajien tukemana asettaa, ja tuntee samalla olevansa tärkeä henkilö oman oppimistaipaleensa suunnittelijana ja toteuttajana. Kasvattajien antaessa tilaa lapsen äänen esilletulo on mahdollista kehityskeskustelussa.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–157.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Opetus & Kasvatus -sarja. Helsinki: Edita.
- Aho, S. & Laine K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Angrosino, M. V. & Mays de Pérez, K. A. 2000. Rethinking observation: From method to context. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative reseach. California: Sage, 673–702.
- Apo, S. 1990. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 62–80.
- Blatchford, P. 1992. Academic self assessment at 7 and 11 years: its accuracy and association with ethnic group and sex. British Journal of Educational Psychology 62, 35–44.
- Bloom, B. S. 1976a. A view of education. Teoksessa B. S. Bloom, J. T. Hastings & G. F. Madaus (toim.) Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: Mc Graw-Hill book company, 5–18.
- Bloom, B. S. 1976b. Defining educational objectives. Teoksessa B. S. Bloom, J. T. Hastings & G. F. Madaus (toim.) Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: Mc Graw-Hill book company, 19–41.
- Damon, W. & Hart, D. 1986. Stability and change in children's self-understanding. Social Cognition 4, 102–118.
- Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus, 64–83.
- Engquist, A. 1990. Utvecklingsamtal som förändringsinstrument. Teoretisk och empirisk analys. Uppsala studies in education 36.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Flavell, J. H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive- developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906–911.
- Friebertshäuser, B. 1997. Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. Teoksessa B. Friebertshäuser & A. Prengel (toim.) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa Verlag, 503–534.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. 2003. *Educational research. An introduction*. Boston: Allyn and bacon. 7th ed.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–141.
- Hacker, D. J. 1998. Definitions and empirical foundations. Teoksessa D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (toim.) *Metacognition in educational theory and practise*. London: LTA, 1–24.
- Harter, S. 1986. Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotions and the self. *Social Cognition* 4, 119–151.
- Harter, S. 1988. The developmental processes in the construction of the self. Teoksessa T. D. Yawkey & J. E. Johnson (toim.) *Integrative processes and socialization. Early to middle childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 45–79.
- Harter, S. 1996. Developmental changes in self-understanding across the 5 to 7 shift. Teoksessa A. J. Sameroff & M. M. Haith (toim.) *The five to seven year shift. The age of reason and responsibility*. Chicago: The university of Chicago, 207–236.
- Hedberg, K. 2004. Anna lapsen kasvaa rauhassa. *Savon sanomat* 24.1.2004, Päivyri, 15.
- Hirsjärvi, S. 2004. Tutkimuksen reliiäabelius ja validius. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi, 216–218.

- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus, 86–116.
- Hägg, K. & Kuoppa, S. M. 1997. Professionell vägledning –med samtal som redskap. Lund: Studentlitteratur.
- Inhelder, B. & Piaget, J. 1964. The early growth of logic in the child. Classification and seriation. Käänt. E. A. Lunzer & D. Papert. London: Routledge and Kegan Paul.
- Kamii, C. K. 1976. Evaluation of learning in preschool education: Socio-emotional, perceptual-motor, cognitive development. Teoksessa B. S. Bloom, J. T. Hastings & G. F. Madaus (toim.) Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: Mc Graw-Hill book company, 281–344.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Näkemyksiä kehityskeskustelusta. Email Liisa.keltikangas-jarvinen@helsinki.fi 27.1.2004.
- Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A. 1995. Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Opetushallitus.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.
- Korpinen, E. 1989. Minäkäsitys kasvatuksellisena käsitteenä ja koulun merkitys sen kehittämisessä. Kasvatus 3, 193–200.
- Korpinen, E., Jokiaho, E. & Tikkanen, P. 2003. Miten esi- ja alkuopetusikäiset lapset arvioivat itseään ja oppimistaan? Kasvatus 1, 66–78.
- Kupila, P. 2000. Itsearviointi kasvatus- ja opetustyön osana. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Esiopetus. Nyt! Journal of Teacher Researcher. Jyväskylä: Tuope, 83–87.
- Landsdown, G. 1994. Children's rights. Teoksessa B. Mayall (toim.) Children's childhoods observed and experienced. London: The Falmer Press, 33–44.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Juva: WSOY.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. California: Sage.
- Martikainen, M. & Savolainen, S. 1995. Itsearviointi –arviointimuotojen kuningas? Kolmas-, neljäs- ja kuudesluokkalaiset itsearvioijina sekä opettajien ja

- vanhempien käsityksiä itsearvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A. & Cowan, C. P. 1998. Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development* 69, 1556–1576.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International nethelp ky.
- Myller, L. & Patrikainen, R. 1993. Itsearviointi oppijan työvälineeksi. Teoksessa M. Suortamo & R. Valli (toim.) *Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistuminen*. Porvoo: WSOY, 60–74.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. California: Sage.
- Peale, N. V. 1998. 366 positiivista päivää. Kannustavia ajatuksia vuoden jokaiselle päivälle. Suom. T. Mård. 6. painos. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet. 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Piaget, J. 1976. Piaget sampler: an introduction to Jean Piaget through his own words. Teoksessa S. F. Campbell (toim.) New York: John Wiley & Sons.
- Raevaara, L. 1997. Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 75–92.
- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia 66. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Räisänen, A. 1995. Itsearvioinnin käsite ja luonne. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio & A. Vanne (toim.) *Itsearvioinnin teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Opetushallitus, 15–22.
- Seikkula, T. 2000. Alkuopetuksen vanhempaintapaamisen sosiaaliset kielet. *Journal of Teacher Research*. Jyväskylä: Tuope.
- Seppänen, E.-L. 1997. Osallistumiskehikko. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 156–176.

- Stake, R. E. 2000. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative reseach. California: Sage, 435–454.
- Tikkanen, P. 1996. Oppilas arviointinsa pääroolissa. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnankylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 95–105.
- Tikkanen, P. & Kosunen, A. 2000. Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen itseohjautuvuus käsitöissä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Esiopetus. Nyt! Journal of Teacher Researcher. Jyväskylä: Tuope, 88–106.
- Tourunen, S. & Vaismaa T. 1999. Opettaja, oppilas ja vanhemmat arviointikeskustelussa. ”Se lapsi on siinä keskipiste ja kaikki puhalttaa yhteen hiileen...” Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tuisku, P. 2000. Keskustelun kiemurat – miten selviytyä niistä ja kehittyä? Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS- kustannus, 43–63.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387–398.
- Törmä, E. 1998. Verbaalinen arviointi osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Teoksessa E. Törmä (toim.) Aina ajankohtainen arviointi – opettaja avain arvioinnin kehittämisesssä. Journal of Teacher Researcher. Jyväskylä: Tuope, 60–76.
- Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Atena: Jyväskylä, 218–231.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Porvoo: WSOY.
- Vauras, M., Rauhanniemi, T. & Kinnunen, R. 1994. Metakognitiivisen tiedon arviointi. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.) Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailta ja 1. luokan oppilailta. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisuja 3, 37–53.
- Vauras, M. & Silvén, M. 1985. Metakognition kehittyminen kouluiässä. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 75.
- Vuorinen, J. 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS- kustannus.

- Wellman, H. M. 1977. Pre-schoolers' understanding of memory-relevant variables. *Child Development* 48, 1720–1723.
- Wellman, H. M. 1978. Knowledge of the interaction of memory variables: a developmental study of metamemory. *Developmental Psychology*, 14 (1), 24–29.
- Winne, P. H. & Hadwin, A. F. 1998. Studying as self-regulated learning. Teoksessa D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (toim.) *Metacognition in educational theory and practise*. London: LTA, 277–304.

LIITE 1: Tutkimuslupakysely

Hyvät vanhemmat,

tämän syksyn kuluessa olemme olleet harjoittelemassa lapsenne luokassa, saaneet opettaa häntä ja tutustua muutenkin. Olemme saaneet olla mukana lapsen koulupäivässä sekä ohjaamassa tietojen ja taitojen oppimista. Olimmekin tyytyväisiä huomatessamme, miten lasten luottamus meihin kasvoi harjoittelun kuluessa. Opintomme ovat edenneet nyt lopputyövaiheeseen ja haluaisimme tutkia tämän luokan lasten kehityskeskusteluja. Tarkoituksenamme on tutkia kehityskeskustelun kulkua yleisesti: mitä kehityskeskustelussa tapahtuu ja miten se etenee. Kaikki keskustelussa esille tuleva tieto on ehdottoman luottamuksellista, eikä kenenkään nimi tule julki lopputyössä. Pyytäisimme nyt Teiltä lupaa saada tulla seuraamaan lapsenne kanssa käytävää kehityskeskustelua tutkimusmielessä. Mikäli mahdollista, haluaisimme myös videoida sen. Tämä olisi tärkeää tiedon luotettavuuden kannalta, sillä voisimme tarvittaessa katsoa uudelleen mahdolliset epäselvät kohdat.

Jos Teitä mietityttää jokin asia, niin ottakaa rohkeasti yhteyttä!

Avusta kiittäen

Maria Alho

Anne Husso

Luokanopettajaopiskelijoita

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos

----- Leikkaa tästä -----

Annan luvan kehityskeskustelun **seuraamiseen tutkimusmielessä** sekä

videoimiseen

Annan luvan kehityskeskustelun **seuraamiseen tutkimusmielessä**

En anna lupaa kehityskeskustelun tutkimiseen

Allekirjoitus sekä nimen selvennys

Palautathan lapun 17.12 mennessä opettajalle! KIITOS!

LIITE 2: Yhteenveto haastatteluista

Emilian haastattelu:

Miltä tuntui olla kehityskeskustelussa?

”Ei mitään. Olen esiintynyt ennenkin.”

Onko aiempia kokemuksia vastaavasta?

”On. Useita. Eskarissa on ollut.”

Saitko omasta mielestäsi kertoa omista asioistasi?

”Joo.”

Oliko joku asia, jonka olisit vielä halunnut sanoa?

”Ei.”

Kuunneltiin sinua kehityskeskustelussa?

”Kyllä.”

Vanhempien haastattelu:

1. Miltä tuntui olla tilanteessa?

Tilanne tuntui vanhempien mielestä hyvältä, he olivat aiemminkin olleet vastaavanlaisessa tilanteessa. Vanhemmat kokivat kehityskeskustelut tärkeiksi huolimatta siitä, oliko lapsen koulunkäynnissä ongelmia vai ei. He olivat sitä mieltä, että ilman kehityskeskusteluja olisi vaikeampi tietää ”missä mennään”.

2. Millaiset roolit kehityskeskusteluun osallistuneilla oli?

Vanhemmat totesivat, että ”Emilia oli tapansa mukaan ottanut ohjat käsiinsä”, ja hän oli päähenkilönä. He tiedostivat, että opettajallakin on oma keskustelurunko ja tietyt asiat, jotka hän haluaa käydä läpi.

3. Onko mielestäsi hyödyllistä, että lapsi on tilanteessa mukana?

Kyllä, oppilas on itse mukana subjektina kertomassa omasta koulunkäynnistään.

Opettajan haastattelu:

1. Miltä tuntui olla tilanteessa?

Opettaja totesi, että hänellä oli ”hyvä ja turvallinen olo” keskustelun aikana. Kaikki osallistujat olivat hänelle ennestään tuttuja ja hänen oli helppo olla, kun tunsu vähän etukäteen osallistujien ajatusmaailmaa. Opettaja koki, että muut

osapuolet olivat enemmän äänessä ja kertoivat mielellään asioistaan, ja hän itse oli nimenomaan kuuntelijan roolissa.

2. Millaiset roolit kehityskeskusteluun osallistuneilla oli?

Opettajan mielestä vanhemmat ”antoivat lapselle roolin” ja pyrkivät kuuntelemaan, mitä hänellä oli sanottavana. Keskustelun kuluessa ilmeni, että vanhemmilla saattoi joihinkin asioihin liittyen olla tulkintaeroja Emiliasta, mutta Emilia kyllä korjasi, jos tuli väärinkäsityksiä. ”Tämän elokuvan päärooli oli lapsella.”

LIITE 3: Opettajan käsityksiä kehityskeskustelusta

1. Miten määrittelet kehityskeskustelun?

- Pieni luotaus taaksepäin, tilanteen kartoittaminen, tärkeintä mitä tulevaisuudessa
- Oleelliset asiat käsitellään. Erityisesti ne, mitkä vaikuttavat jatkossa
- Vanhempien, lapsen ja opettajan yhteistä suunnittelua

2. Miten valmistat lapsia ja vanhempia kehityskeskusteluun?

- Perheet saavat kotiin kirjeen, jossa kerrotaan, mitä kehityskeskustelulla tarkoitetaan
- Kirje sisältää kysymykset, joista kotona toivotaan keskusteltavan

LIITE 4: Tiivistetty litterointi kehityskeskustelun vaiheista

Osa 1:

[Aluksi tarkastellaan Emilian kansiota.]

O: [selittää itsearviointia]: Nää oli tämmösiä mitä, nyt kun harjotellaan... Ja sitten hyvin tämmönen yksioikoinen tietyllä tavalla, et on kaks vaihtoehtoo. Joka ei aina ollu kauheen helppoo.

E: [keskeyttää]: Tässä on mun koe.

V¹: Nii joo.

(...)

O: Se oli semmonen koonti näistä syksyn asioista.

E: [katselee paperia]: Joo, kyllä minä opin, kyllä. Ja sitten... Ei, minä en jätä tehtävää kesken, jos se on ikävä. Kyllä minä tiedän paljon asioita. Joskus... en, minä en puhu, en minä puhu. [lukee paperista] ”Minulla on hyvä muisti”. Joo, kyllä minulla on hyvä muisti. [lukee paperista] ”Minusta on helppo noudattaa opettajan ohjeita”. Kyllä on helppo. Minä teen läksyt oikeastaan heti, kun tulen koulusta, oikeastaan rupean heti ensimmäisenä tekemään läksyt.

Osa 2:

O: Mites se on, Emilia, tulitko joululoman jälkeen ihan ilosella mielellä takasin kouluun vai olisitko pitänyt vähän enemmän lomaa vielä?

E: No oikeestaan tosi ilosella, kun minusta se loma oli jo aivan liian pitkä.

O: Ihan totta? Ehdit tehdä jo kaikkea sellasta mitä olit ajatellutkin.

E: Joo, sit alko jo tuntua vähän tylsältä, että kun mä olin tehny jo kaiken mitä voi lomalla tehdä!

O: Ahaa. No mutta se oli sitten hyvä aika, kun sitten, sit kuitenkin koulu alko taas. No entäs nyt kun on tässä vietetty viikko, vähän reilu, niin mikäs se on ollut mukavinta tänä aikana?

E: Kun pääsi kouluun.

O: Yleisesti. Ahaa. No tekemisistä, kun ollaan tehty. Onks sulla mitään mielessä nyt?

E: Mieti mieti mieti... Noku, se kun me tehtiin sätkynalleja.

(...)

[Tutkitaan seinälle kiinnitettyjä sätkynalleja.]

V²: Musta nappinenä.

E: Joo, se on minun!

V²: No niin.

O: Ja mustat silmät. Siin on tämmöstä aika kuvaavaa kans Emilianki kohdalla se, että nyt oli tarjolla tollasia valmiita silmiä, kerrankin. Kerrankin jotain puolivalmista. Niin sitten kuitenkin haluttiin tehdä sellaiset, kuin itse haluaa.

V¹: Eikä valmiita, niin. Ku se, ihan niinku lelutki, niin pitää tehdä ite sinitarrasta. Et se on parasta.

Osa 3:

O: Joo. Mä katsoin et te ootte käyny ihan oikein kohta kohdalta läpi näitä. Mistähä...

V²: Me voidaan Emilian kans täs...

O: Joo, kertokaas hei! Kertokaas meille.

E: [lukee]: Koulussa viihtyminen. Viihdyn koulussa erittäin hyvin.

(...)

E: Mitä tossa lukee? [Emilia ei saa selvää vanhemman kirjoituksesta.]

V²: [lukee]: Suhde tovereihin ja opettajiin. Pitää kysyä kavereilta. Opettaja on hyvä.
[nauraa]

O: Kerroppas kavereista. Voiksä siinä vähän... Et onks niitä kavereita?

E: On niitä, mutta kun minä en tiedä. Mutta kun minä en tiedä, minkälainen se on.

O: Se suhde.

E: Nii.

V¹: Kyllähän me jutellaan siitä ihan oikeestaan päivittäin.

(...)

V¹: Tietysti joulun jälkeen nii... Oliks teillä jotaki, te olitte keskustellu? Etkös sä ihan tossa pari päivää sitte sanonu jotakin että... Selvitittekö te suhteita, ketäs teitä siinä oli? Sä sanoit jotakin semmosta, että nyt selvitit vähän suhteita, keskustelitte...

E: Eee....

V¹: Ja oliks siinä semmonen väärinymmärrys, vai mitenkäs se...?

E: En mä nyt ihan tiiä. Mä en muista siitä mitään.

(...)

O: Mmm. Mut sä puhuit väärinymmärryksestä elikkä oliko näin että molemmat toisistanne tykkäsitte, vaikka luulitte päinvastaista?

E: [nyökkää]: Mmm.

O: Mutta hienoa, kun asian otitte esille ja juttelitte siitä.

Osa 4:

E: Ja seuraavaksi...[avaa paperin]

O: Seuraavaksi... Lähdetään eteenpäin.

E: [lukee]: Yhteistyö parin ja ryhmän kanssa. Pari: hyvä, ryhmä: hyvä.

O: Mmm.

V¹: Niin, sehän näkyi täälläkin [kumartuu katsomaan kansiota]. Muistaakseni...

[lukee] Haluat tehdä töitä yleensä ryhmässä. Tässä just joo.

(...)

O: Joo, just. Ja siitä olikin pikkusen sillon syksystä jo, kun se oli meille hirveen uus tilanne, kun tullaan tänne...

V¹: Ylös, niin.

V²: Mmm.

O: ...Ja siellä hirveen määrä porukkaa tulee yhtä aikaa ja ainaki... Taas tietysti säästä riippuen, että kuinka nopeesti sieltä se, että... siellä voi olla jo iso lauma oven edessä odottamassa, et he tulee, ja sit menee ristiin sitä liikennettä, ja... Kyllä se meidän näistä tuntui, kun meillä oli se oma ovi josta tuli vaan kymmenen, niin se on vähän toisenlainen tilanne.

V¹: Niin, se oli kyllä semmonen, syksyllä tosiaan vaikee oppia siihen.

O: Vähän että mitä kautta mennään ja kummassa reunassa, ja sit kun se ei oo niinku ihan selvää, että sieltä tullaan oikeanpuoleista liikennettä kumminkin päin.

E: Sit mä oon kehittänyt oman tavan.

O: No mitäs, kerroppa!

E: No kun ne isot pojat ja ne ryntäilijät ei mee siellä reunoissa, niin mä meen reunassa.

Osa 5:

E: [lukee]: Itsenäinen työskentely ja vastuu omasta työstä. Hyvä. [kysyy vanhemmaltaan] Mitä tossa lukee?

V²: Hyvä. Ei anna kurkkia.

(...)

O: Mites sä sitten, tuo vastuu oikeestaan oli sitä, että mites, esimerkiksi jos ajatellaan läksyjä ja muuta, nii... Ainaki sä tossa jo kerroit, että läksyt teet tosi mielelläsi ja heti teet ne, nii onks ne tuntunu, ootsä kokenu, et ne ois ollu rasittavia?

E: Ei ne oo ollu rasittavia. Joskus vaan on semmosia, aika paljon läksyjä. Sillon että ”Voi että, voi jaksanks mä tehdä niitä” ja sitten tuntuukin, että ”Jee mä pääsen tekeen läksyjä!”. [nauretaan]

O: Et ei oo menny mahdottomiin aikoihin?

V¹: Ei, ei.

(...)

V¹ : [Kysyy Emialta läksyjenteosta]: Mites sä arvelet, kauanko sulla menee?

E: [mieltii]: Ainakin vähemmän kuin kymmenen minuuttia.

V¹: Nii, mää sanosin kans.

O: Vielä ollaan sitten ihan rajoissa, joo.

V²: Mulla kans oli kielen päällä, että viis minuuttia niinku.

Osa 6:

E: [Ottaa paperin ja katsoo sitä.]: Siis mikä seuraavaks?

V²: Dee. Eiku keskittymiskyky.

E: [lukee]: Keskittymiskyky ja jaksaminen, oikein hyvä.

O: Mmm... Eli päivät ei tunnu liian raskailta?

E: Ei.

V¹: Mites sul aamupäivällä, siit mä oon ihan välillä ollu huolissani, ku sä oot aina ollu niukkasyömänen aamulla, niin miten sulla se ruokailua ennen...

E: Hyvin jaksaa.

V¹: Ahaa.

Osa 7:

O: Mitäs sä seuraavaks aiot kertoa?

E: [lukee]: Tavoitteiden taso ja kiinnostus.

(...)

O: Oikeestaan tää ois semmonen missä voitais vähän pysähtyäkki. Että, tietyl tavalla mä oon nyt tähän laatinu tämmösen lappusen, muistilappusen, oppimissuunnitelman ikään, ja laittanu tähän... mul ois täs näitä useampi nii vois vaikka lukkee aikuiset

tuosta ja kaikki... mitä siellä on niinku koko luokan tavoitteeks asetettu tälle keväälle nyt sitten. Oppiaineista oikeestaan äidinkieli ja matematiikka siellä korostuu, koska ne on ne meidän välineaineet ja sitten tää muu ikään kuin tulee oppiaineesta riippumatta kaikissa. [pieni tauko] Hyvä. Lukutaito on hyvä, erittäin hyvä, ja sä käytät sitä ja tuota... Ja oikeestaan siinä vois ajatella, että siitä juteltaski.

(...)

V²: Mmm.[pieni tauko] Joo, kyl ne kirjat on Emiliaa...

V¹: Ne on, se on pienestä pitäen, ihan silloin...

V²: Monta vuotta...

V¹: Monta vuotta tehny niitä. Sit se nitojalla niitä sitte nipsuttelee yhteen. Piiskulaisen uni oli yhen kirjan nimi ja mitäs siellä oli?

V²: Ihania, semmosia tarinoita.

(...)

E: No niin ja seuraava.

V¹: Ei vielä...

O: Hei älkääpä vielä, katos pysähdytääs pikkusen ku siel oli sitte tämä... nää tavoitteet ja toinen oli sitte toi... Tää matematiikan osuus tietyl taval, mikä tässä voitais oikeestaan kattoo, et sehän... Vai mitäs itse ajattelet, sujuuko se?

E: Matikka, apua!

(...)

O: No onko ne tuntunu liian helpoilta, ne asiat?

E: No eiku se on tylsää.

(...)

O: Se on helppoo, tylsää, tiät kuinka monta on, lukujen hajottaminen. Tää on kuitenkin periaatteessa sellanen asia, että tätäkin me tullaan viä tätä lukujen hajottamista tekeen, Emilia tiiätkö?

E: Hmm.

Osa 8:

O: Mennäks me eteenpäin? Haluutsä lukea lisää?

E: Joo. Minä luen. Luettiinks me..

V²: Joo. Huolellisuus.

E: Huolellisuus. Jos on kiire, mutta... Mitä? Saat lukea ton. Mä en ymmärrä tekstistä mitää.

V²: Jos on kiire, mutta kyllä...

V¹: Et itsekään saa selvää.

V²: aika huolellinen siis olet. Etenkin kirjaimissa. Siis olet huolellinen yleensäkin ja etenki kirjaimissa.

O: Mmm. Mmm. Ne oot ottanu sellaiseksi sydämen asiaksi.

(...)

O: Joo. Kyllä. Se on yksi hirveen tärkeä asia, koska se on niin ku niitä meiän yksi kaikkein tärkeimpiä asioita tänä vuonna pohtia, ku sitte ajatellaan me lähetään opettelemaan niitä kirjoituskirjaimia. Joka, jos ei sitä muista, niitä ensin, missä ne entiset asuu ja totta kai ne toisiaan vahvistaa, kun ne on nykypäivänä hyvin pitkälle samassa [nauraa] samanlaiset, mutta kuitenkin niin, siinä pitää olla se taitoa ennen kuin siitä eteenpäin lähdetään.[Vanhempi myötäilee mm-äänteellä.]

V²: Musta tuntuu, et siinä on semmonenki juttu, et ne on sulle aika hyödyllisiä noi kirjaimet, ku sä kirjoittelet jotakin.

(...)

V¹: Tosiaan mä pyysin Emilialta siivousapua, ku se oli siinä...

O: Joo.

V¹: omassa huoneessa, ku mä meiän huonetta siivosin. Mä sanoin sit Emilialle, annoin jotain ohjetta, et siivoa sieltä sieltä huonettas ja näin ja sitte Emilia päpöpäpä ja ja sit sit sinne ilmesty ovelle lappu: lakko, ja se pisti oven kiinni. [Kaikki nauravat.] Mistä sää tiesit semmosen sanan ku lakko?

E: No ku uutisissä on aina, että plaplappaa ja dee aa tee, se ja se teki lakon.

O: Joka tarkoittaa, että. Mitäs se tarkoittaa, kun ne menee lakkoon?

E: Että ne ei enää tee työtä.

V¹: Niin. [Ope nyökkää.]

(...)

O: Hyvä. Mites muuten, jos mä kysyn vielä tosta, ku sä tykkäät tehdä läksyjä, niin sä muistatkin ne tehdä?

E: Joo.

O: Eikä niissä, sä ootki ne huolellisesti hoitanu. Joo. Liittyy tohon huolellisuuteen.

E [lukee]: Tuen tarve. (...)

O: Se oikeastaan tarkoittaa täällä koulussa Emilia sitä, että että tarvii niin ku apua jonkun tietyn asian oppimiseen tai tekemiseen.

E: En mä tartte kauheesti. [Pudistaa päätään.]

Osa 9:

E: Voinkos minä jo lukea sen?

O: Voit, vaikka heti.

E: Omat tavoitteet keväälle. Mitä lapsi haluaisi oppia? Uugia...

V²: Älä vitsaile mun s:llä.

E: Uusia [nauraa] sun s näyttää vitoselta, jolla ei oo lippalakkia päässä.

E: Uusia, uusia koulureptorikakirjaimia.

V²: Koukerokirjaimia.

O: Koukerokirjaimia. Sä saatat tarkoittaa tällä eräitä kirjaimia.

E: Joo. Niitä, niitä pikku x:ää, z:aa ja pikku ruotsalaista oota ja semmosta.

(...)

O: Tää matikan tahti on sopiva.

E: Joo.

O: Tätä tahtia sitte mennään ja sit jos tuntuu, niin aina voi siitä sitte sanoa muitaki mielipiteitä, mutta tällä mielipiteellä mennään. Mutta tuohon voin sanoa, että nuo uudet kirjaimet, joita sä oot kaivannu eli ne jotka on tuolla vielä, tuolta puuttuu tai jotka tuolla näkyy jo, mutta ei olla viä harjoiteltu, niin ne tulee kyllä täs ihan pika puoliin. Ihan nyt.

E: Kivaa.

O: Saadaan koko aakkosrivi valmiiksi.

V²: Joo.

O: Et sen, sen tavoitteen mä luulen, et me saavutetaan aika aikaseen tässä. Mut sit se on sitä, jos tulee niin ku uusia ajatuksia itselle niin, et, et, mitä mä haluaisin vielä oppia, niin ne, semmosia kans, mitä sä voisit sanoa sitte tässä ajan kanssa myöski, et ei vaan nyt tällä hetkellä.

V¹: Tuleeks sulle mitää muuta? [Emilia pudistaa päätään.]

O: Riittävästi on tekemistä.

E: Jooo-o. [Nyökyttää.]

Osa 10:

O: Hieno juttu. Mä en nyt tänne siis sinällään, ku lapsel, lapsel, lapsel eli Emilia sulla on, on niin ku hyvin pullat uunissa. Muistaksä mitä se tarkoitti?

E: Joo-o.

(...)

O: Asiat on kunnossa, et ne on niin ku valmisteltu ja tehty sillai, että ne on hyvin on pullat uunissa. On tehty, on tehty töitä ja hommia ja, ja niin ku sinun kohdallas. On kasvettu ja on opeteltu ja opittu hirveesti asioita ja siinä mielessä en niin ku eppuluokan, se mitä meiän pitäs oppia, niin ollaan hyvissä, hyvässä jamassa. Asiat on hyvin. Ja, ja tota mut sitte oli kiva, ku sulla oli tollanen oma juttu, joka sitte toisaalta aika läheisessä tulevaisuudessa tässä vielä tulee toteutumaan, että, et olit ajatellut, et vois opetella ne loputki kirjaimet, koska sä tykkäät niitä kirjaimia tehdä.

E: Mm.

O: Mut sitten se, että sulle tulee joku taas sen jälkeen, joku uusi tavoite, jota sä haluaisit, niin kerro se sit mulle. Jooko? [Emilia nyökyttää.] Että on sitä, ei se oppiminen siihen lopu. Kirjoittamisenkaan osalta. Sit sieltä tulee niitä uusia asioita millon on sen, se aika.

V²: Tavumerkkejä ja muita semmosia merkkejä.

O: Juu. Ja se, että niitä alkaa sit jo Emilian kohdalla tätä lauserakennetta. Lauserakennetta ollaan jo katsottu ja hän on kirjoittanu niitä lauseita ja ne tulee ihan selkeesti, tulee alkukirjain ja piste.

Osa 11:

O: Viime syksynä projektit sujui hyvin. Kuvataidekoulusta ei olla vielä niitä töitä saatu, mutta he lupasivat ne toimittaa meille ja nyt tossa tänään tilasin haju-, hajunäyttelyyn tonne käsityömuseolle juuri meille varasin aikaa, ku siä on tämmöset hauskat työpajat ja, ja tota erilaisia hajuja, tämmöstä.

V: Hajunäyttely.

O: Niin. Se on hyvin mielenkiinoista.

E: Joo-o. Meil on kotona hajunäyttely. [Kaikki nauravat.]

Osa 12:

O: Ei mulla tässä sen enempää. Tuleeko asioita mieleen?

V²: Sä voit Emilia kyllä sanoa jotain. Mä, ei tarvi sitte.

E: Ei tule mieleen.

V²: No niin.

O: Alkaako olla unta vaille?

E: Ei ku nälkä.