

”Joskus tuntuu ettei tiedä, mitä vaaditaan minkäkin arvosanan saamiseksi.”

**VANHEMPIEN KÄSITYKSIÄ, KOKEMUKSIA JA ODOTUKSIA
OPPILASARVIOINNISTA OSANA KOULUN JA KODIN
VÄLISTÄ YHTEISTYÖTÄ**

Elina Viisteensaari

Kasvatustiede

Pro gradu -tutkielma

Kevät 2010

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Viisteensaari, E. 2010. ”Joskus tuntuu ettei tiedä, mitä vaaditaan minkäkin arvosanan saamiseksi”. Vanhempien käsityksiä, kokemuksia ja odotuksia oppilasarvioinnista osana koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma, 78 s.

Tässä tutkielmassa selvitetään vanhempien käsityksiä, kokemuksia ja odotuksia oppilasarvioinnista. Pääpaino tutkielmassa on kodin ja koulun välisessä arviointiin liittyvässä yhteistyössä sekä arviointikeskusteluissa. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat 5.–6.-luokkalaisten vanhemmat viideltä eri koululta ja aineistona 44 vanhemman kyselyvastaukset sekä kolme haastattelua.

Vanhempien tiedot arviointikriteereistä poikkesivat paljon toisistaan; osa koki, että ei ole saanut minkäänlaista tietoa siitä, miten oppilaita arvioidaan. Vaihtelusta huolimatta luottamus opettajan ammattitaitoon oli korkea ja vain muutamissa vastauksissa esitettiin epäilyksiä arvioinnin suhteen. Arviointikeskustelut koettiin hyvinä tilaisuuksina keskustella oppilaan asioista, vaikka niistä löydettiin myös joitakin puutteita. Pääosin vanhemmat kokivat, että he saavat äänensä kuuluviin oppilaan asioita käsiteltäessä – osa kertoi voivansa esimerkiksi soittaa opettajalle aina tarvittaessa.

Oppilaan osallistuminen koulussa tapahtuviin arviointikeskusteluihin jakoi mielipiteitä, mutta osallistumisesta koettiin kuitenkin olevan enemmän etua kuin haittaa oppilaalle itselleen. Arviointikeskusteluiden vaikutukset kodin käytäntöihin olivat vaihtelevia ja niiden koettiin usein olevan lyhytkestoisia. Vanhemmat toivoivat, että opettajan antama arviointiin liittyvä palaute olisi mahdollisimman rehellistä huolimatta siitä, onko palaute myönteistä vai kielteistä. Lisäksi huomiota kiinnitettiin arviointikeskusteluiden pituuteen ja määrään – keskusteluita toivottiin järjestettävän useammin ja niiden toivottiin olevan kestoiltaan pidempiä.

Asiasanat: arviointi, arviointikeskustelu, kodin ja koulun yhteistyö, vanhemmat

Sisältö

1	JOHDANTO	5
2	ARVIOINTI	7
2.1	ARVIOINNIN MÄÄRITTELYÄ	7
2.2	VANHEMMAT JA OPPILASARVIOINTI.....	9
3	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ	13
3.1	KOTI JA KOULU YHTEISTYÖKUMPPANEINA	13
	3.1.1 Näkökulmia kodin ja koulun yhteistyöhön.....	13
	3.1.2 Kasvatuskumppanuus ja vanhempien rooli yhteistyössä.....	16
3.2	ARVIOINTIKESKUSTELU KODIN JA KOULUN VÄLISENÄ YHTEISTYÖMUOTONA	18
3.3	OPETTAJAN JA VANHEMPIEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS	21
3.4	TUTKIMUSHAVAINTOJA KODIN JA KOULUN VÄLISESTÄ YHTEISTYÖSTÄ	22
4	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
4.1	AIHEEN VALINTA JA TUTKIMUKSEN TAVOITE	27
4.2	TUTKIMUSKYSYMYSTEN MUOTOUTUMINEN	27
5	TUTKIMUSMENETELMÄT	29
5.1	AINEISTON KERÄÄMINEN JA KOHDEJOUKKO.....	29
	5.1.1 Kyselylomakkeen laadinta ja kyselyn toteutus.....	30
	5.1.2 Haastattelujen valinta ja haastatteluiden toteutus	31
5.2	AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYYSIMENETELMÄT.....	32
5.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	35
6	TUTKIMUSTULOKSET	38

6.1	KÄSITYKSET JA TIEDOT ARVIOINNISTA JA ARVIOINTIKRITEEREISTÄ ...	38
6.2	KOKEMUKSET ARVIOINTIKESKUSTELUISTA JA ARVIOINNIN LUOTETTAVUUDESTA.....	41
6.2.1	Arvioinnin luotettavuus ja oikeudenmukaisuus.....	42
6.2.2	Luottamus ja avoimuus arviointikeskustelun tukipilareina	44
6.2.3	Vanhempien äänen kuuluminen arviointikeskusteluissa	45
6.2.4	Vanhempien kokemukset arviointikeskusteluiden puutteista.....	46
6.2.5	Lapsen rooli arviointikeskustelussa.....	48
6.2.6	Keskusteluiden sisältö ja vaikutukset	52
6.3	ODOTUKSET JA TOIVEET ARVIOINTIA JA ARVIOINTIKESKUSTELUJA KOHTAAN	54
7	POHDINTA	57
7.1	TULOSTEN TARKASTELUA	58
7.1.1	Käsitykset ja tiedot arvioinnista ja arviointikriteereistä	58
7.1.2	Kokemukset arviointikeskusteluista ja arvioinnin luotettavuudesta.....	60
7.1.3	Odotukset ja toiveet arviointia ja arviointikeskusteluja kohtaan	63
7.2	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA JA ANTIA	65
7.2.1	Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä	66
7.2.2	Mitä tästä eteenpäin?	67
8	LÄHTEET	69
	LIITE.....	76

1 JOHDANTO

Opettajan ammattiosaamista on myös taito saada vanhemmat tukemaan lapsen oppimista. Lapsi tarvitsee sekä kodin että koulun kannustusta ja ohjausta. Kodin ja koulun yhteistyö on erityisen tärkeää silloin, kun koulunkäynnissä ilmenee ongelmia, ja oppilas tarvitsee erityistä tukea ja ohjausta. Vaikeuksiin tulee puuttua riittävän ajoissa. Opettajalta edellytetään taitoa tukea ja opastaa myös vanhempia. – – Tavoite on löytää yhdessä oppilaan kehitystä parhaiten tukevat muodot. Yhteistyö edellyttää vanhempien kuulemista ja kuuntelemista lapsen ja nuoren kehitykseen liittyvissä kysymyksissä. (Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto 18.1.2007)

Edellä oleva teksti on poimittu Opetusalan eettisen neuvottelukunnan 18.1.2007 antamasta kannanotosta. Teksti herättää pohtimaan, miten yhteistyö kodin ja koulun välillä todella toimii – saavatko vanhemmat koululta tarvitsemansa tiedot ja ohjeet lapsensa koulutyön tukemiseen? Tulevana opettajana koin tarvetta perehtyä tuohon yhteistyöhön erityisesti oppilasarvioinnin näkökulmasta.

Opetuksen ja arvioinnin yksilöllistämisen myötä vanhempien rooli opetuksen suunnittelussa ja tavoitteiden asettamisessa korostuu (Ihme 2009, 88). Alasuutari (2006, 84) toteaa, että kodin ja koulun välinen yhteistyö merkitsee vanhemmille osaa vanhempina toimimisesta ja opettajalle osaa hänen tavallisesta työstään. Yhteistyön yksi osa-alue on vanhempien osallistuminen arviointiprosessiin ja tällöin arviointikeskustelu toimii yhtenä tiedon jakamisen ja vaikuttamisen kanavana kodin ja koulun välillä.

Opettajan antama sekä suullinen että kirjallinen oppilasarviointi ovat aiheita, joita on tutkittu paljon eri näkökulmista. Esimerkiksi Atjonen (2007) on pureutunut arvioinnin etiikkaa koskeviin kysymyksiin ja Ihme (2009) arviointiin työvälteenä. Erityisesti arviointi- ja kehityskeskusteluita koskevaa tietoa on kuitenkin vielä toistaiseksi olemassa melko vähän ja esimerkiksi Suomessa ilmestynyt ensimmäinen aiheeseen liittyvä teos, Vuorisen toimittama Arviointi ja kehityskeskustelu, on julkaistu vasta vuonna 2000. Vanhempien kokemuksia ja käsityksiä oppilasarvioinnista ovat aikaisemmin tutkineet mm. Deslandes, Rivald, Joyal, Trudeau & Laurencelle (2009) sekä Rätty, Snellman, Leinonen ja Maksimainen (2000).

Tässä laadullisessa tutkimuksessa pyritään selvittämään vanhempien tietoja, kokemuksia ja odotuksia oppilasarvioinnista. Tutkin vanhempien käsityksiä arviointikriteereistä ja arvioinnin perusteista, heidän kokemuksiaan arviointikeskusteluista ja arvioinnista yleensä sekä vanhempien odotuksia ja toiveita arvioinnista saatavan tiedon suhteen. Tutkimukseen osallistujat olivat erään pienen maaseutukunnan 5.–6.-luokkalaisten oppilaiden vanhempia. Aineistona ovat 44 vanhemman kyselyvastaukset ja kolmelta vanhemmalta myös haastattelut. Käsittelem aineistoa sisällönanalyysin keinoin yhtenä kokonaisuutena, vaikka siihen kuuluu sekä kyselylomakevastauksia että haastatteluja. Tavoitteenani on saada konkreettista tietoa, jonka toivon tarjoavan sekä itselleni että muille opettajille työkaluja vanhempien kohtaamiseen arvioinnin tiimoilta.

2 ARVIOINTI

Arviointi on käsitteenä hyvin laaja ja sitä on vaikea määritellä yksiselitteisesti. Tässä tutkimuksessa keskityn nimenomaan siihen oppilasarviointiin tai arvioivaan palautteeseen, joka päättyy vanhempien tai huoltajien tietoon joko kirjallisessa muodossa tai suullisesti. Kirjallisella muodolla tarkoitan todistuksia, koepapereita ja mahdollisia muita oppilaan arviointia koskevia tiedotteita. Suullisesti saatua tietoa arvioinnista ja sen kriteereistä välittyy opettajan ja vanhemman välisissä keskustelutilanteissa – ennen kaikkea arviointikeskusteluissa, jotka kulkevat koulukohtaisesti myös nimillä kehityskeskustelu ja vanhempainvarti (rinnakkaisina termeinä tässä työssä). Lisäksi arvioinnista voidaan käydä keskustelua yleisellä tasolla myös vanhempainilloissa.

2.1 ARVIOINNIN MÄÄRITTELYÄ

Opetushallituksen (Opetushallitus 22.6.2009) mukaan arvioinnin tavoitteena on antaa monipuolista palautetta oppilaalle. Tämä tarkoittaa, että oppilaan käyttäytymistä, työskentelyä ja edistymistä arvioidaan sekä suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin että suhteessa kuvauksiin hyvästä osaamisesta. Arvioinnissa tulee siis saavutettujen tulosten lisäksi huomioida myös esimerkiksi tuntityöskentely ja kotitehtävien teko. Arviointi voi olla numeerista, sanallista tai molempia yhdistettynä. Arvosana ei kuitenkaan sellaisenaan kerro, mitkä osa-alueet ovat oppilaan vahvuuksia ja mitkä vaativat vielä lisää työtä ja siksi opettaja voi numeron sijaan tai sen lisäksi antaa oppilaalle tämän edistymistä, oppimista ja työskentelyä kuvaavan sanallisen arvion. (Opetushallitus 22.6.2009.)

Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1999) mukaan arviointi voi tarkoittaa jonkin asteikon avulla tapahtuvaa määrän tai laadun erittelyä, systemaattista tai epäsystemaattista jonkin tietyn kohteen havainnointia tai arvioinnin pysyvyyden ja luotettavuuden arviointia (meta-arviointi). Lyhyesti sanottuna arviointi on jonkin kohteen arvon määrittämistä ja sen tärkein tehtävä on oppimisen tukeminen ja edistäminen. (Koppinen ym. 1999, 8.) Atjosen (2007) määritelmän mukaan arviointi

tarkoittaa kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämistä, mikä tapahtuu yleensä vertaamalla esimerkiksi tuloksia asetettuihin tavoitteisiin. On tärkeää, että arviointi antaa jonkin arvon tarkasteltavalle asialle eli kertoo, onko suoritus hyvä, keskinkertainen vai heikko, ja millä perusteella näin voidaan väittää (Atjonen 2007, 19–20). Woods ja McCormick (2002, 2) taas määrittelevät arvioinnin tapahtumaksi, jossa vanhemmat ja ammattilaiset vaihtavat tietojaan toimiakseen lapsen parhaaksi.

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999) todetaan, että arvioinnin tulee tukea ja kannustaa oppilasta ja sen tulee kohdistua sekä oppimistuloksiin, työskentelyyn että koko oppimisprosessiin. Lisäksi myös oppilaan käyttäytymisen arviointi kuuluu koulun kasvatustehtävään. Arvioinnilla pyritään vaikuttamaan myönteisesti oppilaan persoonallisuuden kehittymiseen ja sosiaalistumiseen, opiskelu- ja työskentelytaitojen kehittymiseen, tiedolliseen ja taidolliseen kehittymiseen sekä valikoitumiseen jatko-opintoihin. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 8–9.) Lisäksi arviointi vaikuttaa oppilaan minäkuvan ja itsetunnon muodostumiseen (Törmä 2003, 123).

Valta ja vastuu liittyvät kiinteästi arviointiin. Atjonen (2007, 30) toteaa, että on voitava luottaa siihen, että arvioijalla on tehtävän edellyttämä koulutus ja pätevyys, jotta hän voi kantaa asiantuntijavastuunsa ja toteuttaa sitä oikeudenmukaisesti. Arvioinnin tulee olla linjassa opetussuunnitelmassa mainittujen tavoitteiden kanssa eikä siihen saa sisältyä piilotavoitteita – toisin sanoen arviointikriteerien tulee olla tiedossa. Säännöllinen osatavoitteisiin ja suorituksiin kohdentuvan tiedon saaminen (formatiivinen arviointi) omasta menestymisestä mahdollistaa arvioinnin ohjaavuuden, koska tällöin opiskelija voi seurata edistymistään ja parantaa suorituksiaan. Lisäksi hyvä arviointi motivoi oppimaan. (Atjonen 2007, 35, 68.) Atjosen (2007) mukaan palautteen saaminen on oppilaan oikeus ja sen antaminen opettajan velvollisuus, mutta tavoitteiden asettaminen ei kuitenkaan ole opettajan yksinoikeus. Ydinidea palautteessa on tunnistaa erotus toivotun ja nykyisen suorituksen välillä, jolloin sekä oppija että opettaja saavat tietoa siitä, miten tuon erotuksen saa kurottua umpeen. (Atjonen 2007, 76, 89.) Arviointi tulisi aina liittää

osaksi oppimista sen sijaan, että sitä tarkasteltaisiin irrallaan muusta pedagogisesta toiminnasta (Atjonen 2007, 20).

Turusen (1999) mukaan arviointi perustuu aina joihinkin olemassa oleviin kriteereihin. Yleensä nämä kriteerit ovat yhteydessä koulutuksen tavoitteisiin, jotka taas löytyvät opetussuunnitelmasta. Turunen huomauttaa myös, että arviointiperusteilla voi olla laaja tai suppea tausta – ne voidaan asettaa esimerkiksi oppilas- tai luokkakohteisesti, mutta toisaalta myös ikäryhmittäin tai kansainvälisesti. Oli arviointiperuste mikä hyvänsä, arvioinnin kohteella on oikeus tietää häneen itseensä kohdistuvista arviointimenettelyistä ja arvioinnin kriteereistä. (Turunen 1999, 69–72.)

Arviointi ei aina ole ongelmaton ja helppoa. Opettaja saattaa joskus hyväksyä puolittaisia vastauksia tai korjata virheet itse, koska ei halua pahoittaa oppilaan mieltä. Tällöin on vaarana, että virheelliset käsitykset jäävät elämään. (Atjonen 2007, 90–91.) Toisaalta arvioinnista saattaa tulla opettajalle vallankäytön väline. Jotta näin ei kävisi, jokaisen opettajan tulisi tarkkailla ja tutkia omia arviointikäytäntöjään ja pyrkiä aina eettisyyteen ja rehellisyyteen arvioinnissa (Atjonen 2007, 172).

2.2 VANHEMMAT JA OPPILASARVIOINTI

Kodin ja koulun yhteistyöhön kuuluu yhtenä osa-alueena oppilasarviointi, johon nykyään myös vanhemmilla on mahdollisuus osallistua eri tavoin. Arvioinnin avulla vanhemmat voivat saada tietoa lapsestaan ja vinkkejä siitä, miten lasta voi tukea asioissa, jotka kaipaavat erityistä huomiota.

Vanhempien oikeudet ja mahdollisuudet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 22) todetaan, että huoltajien mahdollisuus osallistua oppilaan koulutyön suunnitteluun ja arviointiin edistää kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Koulun tulee antaa huoltajille tietoa opetussuunnitelmasta, opetuksen järjestämisestä, arvioinnin perusteista ja mahdollisuuksista osallistua kodin ja koulun väliseen

yhteistyöhön. Lisäksi todetaan, että yhteistyön lähtökohtana tulee olla eri osapuolien kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22, 262.) Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999) arvioinnin yhdeksi tehtäväksi mainitaan tiedon antaminen huoltajille oppilaan edistymisestä ja tavoitteiden saavuttamisesta opinnoissa. Jotta arvioinnin oppilasta kannustava tehtävä toteutuisi, sekä oppilaan että huoltajan tulee saada tietää, miten oppiminen ja kasvu ovat edistyneet suhteessa niille asetettuihin tavoitteisiin. Lisäksi mainitaan, että arviointi on oppilaan, huoltajien ja opettajan yhteistyötä. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 9.)

Perusopetusasetuksen (20.11.1998/852) 13. §:n mukaan ”oppilaalla ja tämän huoltajalla on oikeus saada tieto arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta oppilaan arviointiin.” Samoilla linjoilla on myös Opetushallitus (23.6.2009) todetessaan, että yksi koulun tehtävistä on antaa huoltajille tietoa, jonka avulla he voivat edistää ja seurata lapsensa oppimista ja koulunkäyntiä. Oppilaan koulutyön onnistumisen kannalta kodin ja koulun yhteistyö on välttämätöntä ja varsinkin säännöllinen keskustelu kodin ja koulun välillä helpottaa asioiden hoitamista mahdollisissa ongelmatilanteissa. (Opetushallitus 23.6.2009.)

Koulujen tulisi toiminnassaan huomioida, että huoltajilla on oikeus saada tietää arvioinnin perusteet ja se, miten niitä on noudatettu (Merimaa 2000, 27). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan, että oppilaalle ja hänen huoltajalleen tulee antaa lukuvuositodistusten lisäksi riittävää ja monipuolista arviointipalautetta. Palautteen tulee sisältää tietoa oppilaan edistymisestä, vahvuuksista sekä kehitystä vaativista alueista. Palautetta voi antaa erilaisin tavoin: välitodistuksen avulla, erilaisilla tiedotteilla, arviointikeskusteluissa tai muilla tavoin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 263.)

Woodsin ja McCormickin (2002) mukaan antamalla mahdollisimman tarkkaa tietoa arvioinnista koulu auttaa vanhempia ymmärtämään arviointiprosessia ja tarjoaa samalla tarvittavat puitteet lapsenkoulunkäynnin tukemiseen. Arviointitiedosta tulee tarkoituksenmukaisten ja ymmärrettävien arviointitapojen sekä materiaalien avulla tehdä sellaista, että se on vanhempien saatavissa. Lisäksi pitäisi muistaa huomioida

vanhempien mahdolliset arviointiin liittyvät ennakkoasenteet. (Woods & McCormick 2002, 8.)

Woods ja McCormick (2002, 3) esittelevät viisi kohtaa sisältävän ohjeistuksen koskien vanhempien huomioimista arviointiprosessissa. Ohje on suunnattu ensisijaisesti esi- ja alkuopetukseen, mutta on mielestäni sovellettavissa myös ylemmillä luokilla.

1. Huomioi vanhemmat yksilöinä, joilla on omat mielipiteensä kasvatuksesta ja opetuksesta sekä vanhemman roolista.
2. Huomioi vanhemmat yhteistyökumppaneina ja ylimpinä päätöksentekijöinä.
3. Jaa tietoa ymmärrettävällä tavalla ja huomioi sopiva aika.
 - Varaa aikaa myös vanhempien kysymyksille ja vältä ammattikielen käyttöä.
 - Tarjoa tietoa jatkuvasti arviointiprosessin edetessä.
 - Selitä toimintatapojen hyödyt ja rajoitukset.
4. Esitä arviointi oppimisen mahdollisuutena.
 - Rohkaise vanhempia kertomaan lapsen taidoista ja käytöksestä kotona.
5. Identifioi tukitoimenpiteet perheelle sopiviksi.
 - Tarjoa tietoa lapsen kehityksestä, heikkouksista ja lainsäädännöstä.
 (Woods & McCormick 2002, 3.)

Arvioinnin informatiivisuus. Koulun arviointikäytäntö kertoo eri osapuolille erilaisia asioita. Arvioinnin tulee olla oppilaalle hyödyllistä ja antaa tietoa asioista, joita koulu pitää tärkeänä. Vanhemmille arviointitieto kertoo oppilaan edistymisestä ja tavoitteiden saavuttamisesta. Jotta arviointi olisi johdonmukaista, sen pitäisi liittyä kaikkiin opettamisen ja oppimisen eri vaiheisiin. (Eloranta 2000, 73.) Autio (1998) huomauttaa, että vaikka omalta lapselta voi saada tietoa tämän selviytymisestä koulussa, on opettajan näkemys lapsen osaamisesta ja koulunkäynnistä tärkeä, jotta vanhempi voi muodostaa mahdollisimman realistisen kuvan lapsen koulutyöstä ja osaamisesta. Arvioinnin avulla voi saada tietoa lapsen mahdollisesta tuen tarpeesta, mutta myös niistä päämääristä ja tavoitteista, jotka koulu on asettanut. (Autio 1998, 85.)

Brinkin (2002, 256) mukaan vanhempien osallistuminen arviointiprosessiin on merkityksellistä varhaiskasvatuksessa, koska sen myötä vanhemmat saavat tarkan kuvauksen lapsensa vahvuuksista ja tarpeista ja pystyvät paremmin edistämään niiden tarpeiden täyttämistä. Mielestäni tämä pätee myös alakoulun arviointikäytänteisiin ja -prosesseihin. Brink huomauttaa, että opettajien on hyväksyttävä se, että he eivät tunne lasta samalla tavalla kuin vanhemmat ja perheet tuntevat. Perheet voivat tarjota opettajalle lapsesta taustatietoa, joka auttaa ymmärtämään lasta paremmin. (Brink 2002, 256.) Deslandesin ym. (2009, 3) mukaan toisaalta myös vanhemmat hyötyvät opettajalta saamastaan tiedosta ja voivat sen avulla ymmärtää paremmin lapsen suoriutumiseen vaikuttavia tekijöitä.

3 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

On istuttava saman pöydän ääreen ihmettelemään yhdessä, kyselemään ja kuuntelemaan toinen toistaan. Aito yhteistyö tulee pikkuhiljaa mahdolliseksi. Parhaimmillaan syntyy uusi olemisen tila, jossa eri näkemysten parhaat ominaispiirteet toteutuvat käytännön toimintana ja toinen toistaan kunnioittavana läsnäolona. Yhdessä voimme muuttua ja kehittyä oppijoina, tovereina ja ihmisinä. Sanoista on aika siirtyä tekoihin. Tämän hetken unelma voi olla huomisen todellisuus. (Ihme 2009, 173)

Ihme (2009) ilmaisee yllä olevassa katkelmassa hyvin sen tavoitteen, johon kodin ja koulun yhteistyöllä tulisi pyrkiä – aitoon yhteistyöhön, jossa eri näkemysten parhaat piirteet toteutuvat käytännön toimintana ja osapuolet kunnioittavat toinen toistaan. Seuraavaksi käsittelemme tämän tavoitteen toteutumiseen vaikuttavia asioita ja esittelen aikaisempia kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, arviointikeskusteluihin ja vanhempien arviointitietoon liittyviä tutkimuksia.

3.1 KOTI JA KOULU YHTEISTYÖKUMPPANEINA

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä korostetaan nykyään enenevässä määrin ja siksi tuon yhteistyön toimivuuteen ja muotoihin on syytä kiinnittää huomiota. Yhteistyö ei koskaan ole mutkatonta, vaan siihen liittyy monenlaisia asioita. Eräänä tärkeänä onnistuneen yhteistyön edellytyksenä on opettajan ja vanhempien välinen luottamussuhde. Seuraavaksi esittelen muutamia näkökulmia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, sen tavoitteita ja hyötyjä sekä yhteistyötä lujittavia ja heikentäviä tekijöitä. Lisäksi käsittelemme kasvatuskumppanuuden käsitettä sekä vanhempien roolia yhteistyössä.

3.1.1 Näkökulmia kodin ja koulun yhteistyöhön

Epsteinin (1987) mukaan tutkijoiden ajattelua kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ohjaa kolme näkökulmaa: kodin ja koulun erilliset, jaetut ja peräkkäiset velvollisuudet. Erillisten velvollisuuksien näkökulman mukaan sekä koululla että

vanhemmilla on omat tavoitteensa ja velvollisuutensa, jotka täyttyvät parhaiten, kun nämä kaksi toimivat itsenäisesti. Jaetuissa velvollisuuksissa korostuu kodin ja koulun välinen yhteistyö ja ajatus siitä, että nämä kaksi instituutiota täydentävät toisiaan. Peräkkäisten velvollisuuksien näkökulma tuo esiin ajatuksen siitä, että varhaiset vuodet lapsen elämässä ovat kriittisiä myöhempää menestystä ajatellen ja siksi vanhemmilla on merkittävä tehtävä kasvattaa lastansa kohti kouluikää. (Epstein 1987, 121–122.) Tässä tutkimuksessa painottuu mielestäni jaettujen velvollisuuksien näkökulma ja se, miten kodin ja koulun välinen yhteistyö käytännössä toimii ja täydentävätkö nämä kaksi toisiaan, kun kyse on oppilaan arvioinnista ja sen perusteista.

Kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentamisen ja ylläpitämisen kannalta tärkein asia on Adamsin ja Christensonin (2000, 477) mukaan luottamus. Luottamuksen rakentamiseen vaikuttavat monet eri tekijät. Goddardin, Tschannen-Moranin ja Hoyn (2001) mukaan yksi vaikuttavista tekijöistä on opettajan pätevyys työhönsä – on vaikeaa luottaa henkilöön, jolla ei ole tehtävänsä vaadittavia taitoja. Luotettavana pidettävältä henkilöltä taas odotetaan johdonmukaista käyttäytymistä ja pelkkä hyvä tarkoitus ei silloin riitä. Yhtä lailla opettajan voi olla vaikeaa luottaa vanhempaan, joka ei ota asiaankuuluvaa vastuuta lapsen hyvinvoinnista ja kehityksen edistämisestä. (Goddard ym. 2001, 7.) Karilan (2006, 99) mukaan luottamukseen vaikuttaa myös opettajan vuorovaikutusosaaminen sekä vanhempien kuulluksi tuleminen tunne. Yhteistyö on ihanteellisimmillaan sellaista, että puolin ja toisin uskalletaan olla rehellisiä ja avoimia, Siihen ei liity pelkoa yhteistyön kääntymisestä lasta vastaan eivätkä vanhemmat ja opettaja asetu kilpailijoiksi vaan tukevat toistensa työtä lapsen hyväksi. Tämänkaltaisen yhteistyön toteutuminen edellyttää, että vanhemmat saavat tietoa koulussa tapahtuvista muutoksista, pedagogisista uudistuksista ja arviointitavoista. (Niemi 2000, 24.)

Yhteistyön päätavoite on Epsteinin (1992) mukaan parantaa oppilaan motivaatiota, saavutuksia ja koulumenestystä. Toiseksi tavoitteeksi Epstein nimeää sen, että vanhemmat saataisiin aktiivisesti mukaan oppilaan koulutyöhön. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi vanhemmille tulee tarjota tietoa lapsen kehityksestä, vanhempana olemisesta ja vuorovaikutussuhteista lapsen ja vanhemman, opettajan ja vanhemman

sekä vanhempien välillä. Kolmas kodin ja koulun yhteistyön tavoite on auttaa opettajaa rakentamaan opetusohjelmia, joiden avulla yhä useammalla oppilaalla on mahdollisuus menestyä. (Epstein 1992, 1141–1143.)

Kodin ja koulun yhteistyön toteuttamiseen on monia erilaisia mahdollisuuksia, mutta Metson (2004) tutkimuksen mukaan seitsemäsluokkalaisten vanhempien puheissa yhteistyö määrittyi useimmiten koululta tulevaksi informaatioksi tai vanhempainilloiksi. Tämän perusteella Metso toteaaakin, että yhteistyön sijaan voisi puhua yhteydenpidosta, koska varsinainen dialogi ja vastavuoroisuus jäävät helposti vähäisiksi. Metson tutkimuksessa koulu oli aktiivinen osapuoli ja oppilaat toimivat tiedonvälittäjinä vieden koululta saatuja kirjallisia viestejä koteihinsa. (Metso 2004, 118.) Hongisto (2000) on samoilla linjoilla ja toteaa, että vanhemmat tulevat usein koululle kuulemaan, mitä siellä tehdään ja miten siellä asiat sujuvat. Tällöin todellinen vuorovaikutus kodin ja koulun väliltä jää puuttumaan ja vanhemmat ovat ikään kuin kuunteluoppilaan roolissa. Koulun tulisikin huomioida yksilöllisemmin vanhempien merkitys ja vaikutus – ovathan he lapsensa parhaita tuntijoita ja ensisijaisia kasvattajia. (Hongisto 2000, 106.) Alasuutari (2006) lisää, että vanhempien ja opettajan välisen suhteen asymmetria saattaa aiheuttaa vanhempien vaikenemista ja toisaalta myös tyytymättömyyttä yhteistyöhön, kun heidän mielipiteensä eivät tule kuulluiksi suhteen yksisuuntaisuuden vuoksi. Tasaveroisen suhteen saavuttamiseksi keskusteluissa tulisi ottaa esille asioita, jotka koetaan yhteisiksi kasvatukseen liittyviksi kysymyksiksi. (Alasuutari 2006, 90.) Pelkkä ohjaava ja neuvova ote koulun puolelta ei edistä tasaveroista kanssakäymistä kodin ja koulun välillä.

Epstein (1987) listaa kodin ja koulun välisen yhteistyön hyötyjä viitaten aikaisempiin omiin tutkimuksiinsa. Hän toteaa, että yhteistyöllä on positiivista vaikutusta opettajan ja vanhempien välisiin suhteisiin. Jos opettaja ottaa vanhemmat mukaan lapsen opiskeluun, vanhemmat arvostavat opettajan ihmissuhde- ja opetustaitoja enemmän kuin jos näin ei tapahtuisi. Lisäksi oppilaiden koulusuorituksista voidaan Epsteinin mukaan päätellä, että kodin ja koulun yhteistyö tehostaa oppimista. Epstein toteaa, että opettajien välillä on suuria eroja sen suhteen, kuinka paljon he arvostavat

vanhempien osallistumista lapsen koulutyöhön ja millaiset kyvyt heillä on suhtautua vanhempiin yhteistyökumppaneina. (Epstein 1987, 134–135.)

Mannerheimin Lastensuojeluliiton entinen pääsihteeri Eeva Kuuskoski (2001) on muistuttanut Lapsen oikeuksien päivän seminaarissa, että kodin ja koulun välisessä yhteistyössä aikuisten – sekä vanhempien että opettajien – olisi nähtävä toisensa voimavaroina. Yhteistyön avulla voidaan tukea lapsen kehitystä ja kasvua ja sitä kautta vahvistaa myös aikuisten keskinäisiä suhteita. (Kuuskoski 2001, 5.) Opetusministeriön entinen ylitarkastaja Touko Hilasvuori (2001, 20) on samassa tilaisuudessa korostanut yhteistyösuhteen tasavertaisuutta – lapsen on saatava tuntee, että sekä koti että koulu toimivat yhdessä hänen parhaakseen ja ovat tukena mahdollisissa ongelmatilanteissa. Epstein (1992) huomauttaa, että kodin ja koulun välisessä yhteistyössä oppilas on aina pääosassa. Kun koulu ja koti tekevät yhteistyötä, oppilas kokee, että sekä vanhemmat että opettaja ovat valmiita uhraamaan aikaa ja resursseja auttaakseen häntä koulutyössä. Epstein lisää, että aikaisemmat tutkimukset viittaavat vahvasti perheiden tärkeään merkitykseen lapsen oppimisen ja koulussa menestymisen kannalta. Oppilaat ovat motivoituneita ja heillä on positiivisempi asenne koulua kohtaan, jos heidän vanhempansa ovat rohkaisevia, heillä on tietoa koulun toiminnasta ja he osallistuvat koulutyöhön. (Epstein 1992, 1141.)

3.1.2 Kasvatuskumppanuus ja vanhempien rooli yhteistyössä

Vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten välisestä vuorovaikutuksesta puhuttaessa käytetään termejä yhteistyö, tukeminen ja uusimpana kumppanuus. Kasvatuskumppanuuteen liittyvät mm. kasvatuksen arvopäämäärät, hyvän kasvatuksen menetelmät, hyvä lapsuus, vanhemmuus ja perheen tehtävät. (Karila 2006, 92–95.) Kumppanuusajattelu edellyttää opettajalta ja vanhemmilta yhteisymmärrystä kasvatukseen liittyvistä prosesseista ja tavoitteista. Lisäksi kumppanuusajatteluun liittyy tiedon avoin välittäminen, yhteinen päätöksenteko ja sitä kautta yhteisen asiantuntijuuden muodostuminen. (Karila 2005, 287.) Vaikka kasvatuskumppanuus käsitteenä liitetään usein nimenomaan päivähoidon puolelle, se

sopii mielestäni käytettäväksi myös kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä puhuttaessa.

Vasalammen (2008) tutkimuksen mukaan kasvatuskumppanuuden keskeisiä elementtejä ovat avoimuus, luottamus ja kunnioitus. Lisäksi kasvatuskumppanuuteen kuuluu yhteistyö ja sitä kautta yhteisten tavoitteiden asettaminen ja niihin sitoutuminen. (Vasalampi 2008, 36.) Yhteistyötä ja avointa vuorovaikutusta painottaa myös Eloranta (2000, 69), joka toteaa näiden kahden olevan olennaisia lapsen kasvattamisessa tasapainoiseksi ja aktiiviseksi yksilöksi. Avoimen ja toimivan yhteistyön yksi edellytys on, että vanhemmat kuulevat myös hyviä asioita lapsestaan eivätkä koululta tulevat yhteydenotot aina liity vain ikäviin asioihin (Niemi 2000, 23). Tiedonvälityksessä kodin ja koulun välillä olisi siis pyrittävä kaksisuuntaiseen vuorovaikutukseen. Harmillisen usein tilanne on kuitenkin se, että opettaja antaa vanhemmille vain vastaanottajan roolin sen sijaan, että ottaisi heidät aktiivisesti mukaan toimintaan. (Eloranta 2000, 79.) Myös opetussuunnitelma asettaa tavoitteita, joiden saavuttaminen edellyttää sekä vanhempien asiantuntemusta että konkreettista tukea (Korpinen 2008, 94). Korpinen (2008, 97) toteaa, että useiden kodin ja koulun välistä yhteistyötä koskevien tutkimusten perusteella voi päätellä, että peruskoulu ei kykene tarjoamaan vanhemmille tilaisuutta osallistua aktiivisesti lapsensa koulutyöhön ja vanhempia voidaankin tästä syystä pitää yhteistyön ”käyttämättömänä voimavarana”.

Opetussuunnitelmatyön myötä lisääntyneen tiedottamisen ansiosta vanhempien kiinnostus koulua kohtaan ja tietämys koulun toiminnasta ovat kasvaneet ja yhteistyö kodin ja koulun välillä on tullut avoimemmaksi (Eloranta 2000, 78). Lisääntynyt yhteistyö on tuonut vanhemmille uudenlaisia tehtäviä, joista yksi on Elorannan mukaan palautteen antamisen mahdollisuus esimerkiksi oppilaan koulutehtävistä, niiden vaikeusasteesta, opettajan työmenetelmistä ja oppilaan suoritustasosta. Opettaja voi saada vanhemmilta hyödyllistä tietoa asioista, joita hän ei voi itse koulun arjessa havaita. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi tilapäiset poikkeavat olosuhteet kotona ja tieto siitä, missä määrin vanhemmat ovat olleet tukemassa lapsensa koulutehtävien tekemistä. (Eloranta 2000, 79.)

Atjosen (2007) mukaan yhteinen tavoitteenasettelu on tärkeää, mikä merkitsee sitä, että eri toimijoille on tarjottava heidän tarvitsemaansa tietoa arvioinnista. Esimerkiksi vanhemmat saattavat kokea itsensä ulkopuolisiksi, jos koulukokeita koskeva keskustelu ja erikoistermistö eivät avaudu heille. Oppilaan kasvun ja oppimisen kannalta on tärkeää, että hänen elämäänsä osallistuvilla ihmisillä on yhteinen käsitys keskeisistä tavoitteista, niihin pääsemisen keinoista ja työnjaosta. (Atjonen 2007, 113–114.) Eloranta (2000) painottaakin, että on tärkeää lisätä arvioinnin avoimuutta, eli arvioinnista tulee käydä keskustelua oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa. Kehityskeskustelu tukee lapsen ja nuoren kykyä oman toiminnan ja tavoitteiden analysointiin ja pohtimiseen. Arvioinnilla on merkittävä vaikutus oppijan minäkäsitykseen, motivaatioon, oppimisstrategioihin ja oppimistavoitteiden asettamiseen. (Eloranta 2000, 71.)

3.2 ARVIOINTIKESKUSTELU KODIN JA KOULUN VÄLISENÄ YHTEISTYÖMUOTONA

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999, 10) määritellään arviointikeskustelu kasvatukselliseksi vuorovaikutustilanteeksi, jossa myös oppilas voi osallistua omaa koulutyötään koskevaan päätöksentekoon ja arviointiin. Koppisen ym. (1999) mukaan useimmat vanhemmat ovat kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä ja haluavat seurata tämän menestymistä. Vanhempien kanssa käytäviin keskusteluihin liittyy kuitenkin monenlaisia ongelmia, joista yksi on se, että lapsi ei itse ole läheskään aina läsnä, kun keskustellaan häntä koskevista asioista. Keskustelun ei ole tarkoitus olla pelkästään aikuisten välistä juttelua ja pahimmillaan ”saarnaa”, johon lapsella ei ole sanan sijaa. (Koppinen ym. 1999, 102–103.) Ihme (2009) määrittelee arviointikeskustelun – ja usein sen synonyyminä käytetyn kehityskeskustelun – oppilaan kouluaikana säännöllisesti toistuvaksi oppilaan, vanhemman ja opettajan väliseksi vuoropuheluksi, jossa jokaisella osallistujalla on oma rooli. Oppilas on itsensä ja oppimisensa asiantuntija, vanhemmat osallistuvat keskusteluun kasvattajina ja opettaja on kasvatusalan ammattilaisena keskustelun johtaja. (Ihme 2009, 99–100, 128.)

Eloranta (2000) korostaa kehityskeskusteluiden merkitystä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Keskusteluiden avulla pyritään luomaan säännöllisiä, pitkäjänteisiä ja myös epävirallisia yhteyksiä kodin ja koulun välille. Lisäksi ne mahdollistavat arvioinnin kehittävän tehtävän toteutumisen, kun sekä oppilas, opettaja että vanhemmat arvioivat ja kehittävät sekä omaa että toistensa toimintaa. (Eloranta 2000, 80.) Toisaalta Törmä (2003, 122) huomauttaa, että vaikka arviointi- ja kehityskeskustelut ovatkin kehittäneet koulun arviointikulttuuria, keskustelutilanteet saattavat usein olla hyvin muodollisia ja kiireisiä ja tällöin vanhempien ja oppilaiden todelliset tulkinnat voivat jäädä epäselviksi. Tuisku (2000) korostaa keskustelun puitteiden merkitystä keskustelun onnistumisen kannalta. Keskustelupaikan tulisi olla rauhallinen ja viihtyisä huone – luokka tai opettajainhuone eivät ole tällaisia paikkoja jo esimerkiksi istuimien puolesta. (Tuisku 2000, 47.) Lisäksi Tuisku huomauttaa, että kehityskeskustelua ei voi käydä ilman oppilaan läsnäoloa, mutta vanhemmat ja opettaja voivat kuitenkin keskustella joskus myös ilman oppilasta, mikäli keskustelun abstraktiotaso ei ole oppilaalle sopiva (Tuisku 2000, 44, 48).

Arviointikeskustelun rakenteeseen tulisi Röntyn (2001, 101) mukaan kiinnittää huomiota, jotta kaikkien oppilaiden yksilölliset kyvyt, taidot ja tarpeet voitaisiin huomioida tasapuolisesti. Keskustelun lähtökohtana on, että kaikilla oppilailla on vahvuuksia, mutta toisaalta myös kehitettäviä alueita. Rönty huomauttaa, että keskustelun strukturoinnin tarkoituksena ei suinkaan ole tehdä kaikista oppilaista erityisoppilaita vaan huomioida kaikkien tarpeet tasapuolisesti. Huomiota voidaan kiinnittää myös oppilaan opiskeluolosuhteisiin sekä kotona että koulussa ja pohtia, onko niissä jotakin parannettavaa. Keskustelun ydinkohdiksi Rönty (2001, 101) nimeää seuraavia asioita:

- oppilaan vahvuudet, voimavarat ja kiinnostuksen kohteet,
- oppilaan tuen tarve,
- yhteisesti sovitut lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteet,
- keinot tavoitteiden saavuttamiseksi,
- erityiset kehityksen, oppimisen ja opiskelun turvaavat järjestelyt, tukitoimet, apuvälineet ja kommunikaatiomenetelmät sekä
- jokaisen osapuolen osuus tavoitteiden saavuttamisessa.

Vanhempia pitäisi rohkaista ja kannustaa osallistumaan lapsensa koulunkäyntiin. Koppinen ym. (1999) toteavat, että vanhempien tulisi arvioida oppilaan suoritusten lisäksi omaa osuuttaan lapsensa oppimisen onnistumisessa tai epäonnistumisessa. Vanhempien tulisi siis osallistua laajemminkin lapsensa koulunkäyntiin kuin vain allekirjoittamalla kokeet nähdyiksi. Jotkut vanhemmat saattavat jättäytyä sivuun, koska uskovat opettajan osaavan huolehtia paremmin kouluasioista. Tällainen toiminta voidaan tulkita vastuun välttelemiseksi, ja jotta tällaisia tilanteita ei pääsisi syntymään, olisi tärkeää, että kaikki koulusta kotiin menevä materiaali ja informaatio olisi ymmärrettävää ja selkeää, jotta vanhemmat tietäisivät, mitä heiltä odotetaan. (Koppinen ym. 1999, 111.)

Vanhempien kanssa käytävissä keskusteluissa on tärkeää puhua selkeästi (Koppinen ym. 1999, 104). Brink (2002, 254) huomauttaa, että kasvatusalan ammattikieltä on syytä välttää, jotta vanhemmat varmasti ymmärtävät, mistä puhutaan. Hilasvuori (2001, 19) muistuttaakin, että yhteistyössä ei voi kätkeytyä profession taakse – tällainen kieli ei välttämättä avaudu vanhemmille. Ihmisille on tyypillistä valikoida muiden puheesta informaatiota, tulkita ja suhteuttaa sitä aikaisempiin tietoihin ja muodostaa näin uusia käsityksiä, ja siksi onkin tärkeää, että kommunikointi on mahdollisimman selkeää ja tulkinnallisesti yksiselitteistä (Laine 2005, 83). Koppisen ym. (1999) mukaan on tärkeää ilmaista selkeästi, millaisia tavoitteita ja odotuksia opiskelulle on asetettu ja millaista roolia vanhemmilta toivotaan. Vanhempien tuki tuo lapselle turvallisuuden tunteen, jota lisää koulun ja kodin osoittama kiinnostus lapsen koulutyötä kohtaan. (Koppinen ym. 1999, 104.) Turvallisuuden tunteen ohella vanhempien tuki ja positiivinen asenne koulua kohtaan ovat monien tutkimusten mukaan jopa merkittävin tekijä lapsen koulumenestyksen kannalta (Eloranta 2000, 70). Vanhempien sitoutuminen koulun kasvatustavoitteisiin sekä käyttäytymistä koskeviin normeihin ja arvoihin on tärkeää, jotta koulu voi toimia todellisena kasvatusyhteisönä ja saada vanhempien tuen päivittäiselle kasvatustoiminnalle ja yhteistyölle (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 105).

3.3 OPETTAJAN JA VANHEMPIEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS

Opettajan ja vanhempien väliseen suhteeseen voi vaikuttaa moni asia. Gerlander ja Kostiainen (2005) ovat tutkineet opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta ja siihen liittyviä jännitteitä, jotka ovat mielestäni osittain sovellettavissa myös opettajan ja vanhempien väliseen suhteeseen. Heidän mukaansa opettajan liiallinen välittäminen oppilaasta saattaa aiheuttaa sen, että hän arvioi oppilasta joko liian ankarasti tai kevyesti (Gerlander & Kostiainen 2005, 77). Mielestäni tämä sama ilmiö voi näkyä myös opettajan ja vanhempien tasolla: mikäli opettaja ja vanhemmat ovat liian tuttuja keskenään, opettajan voi olla hankala antaa rehellistä palautetta oppilaasta – varsinkin, jos palaute olisi kielteistä. Gerlanderin ja Kostiaisen (2005) mukaan opettajan tulisi vuorovaikutussuhteessa pystyä antamaan rehellistä palautetta ja samalla osoittaa, että hän hyväksyy oppilaan henkilönä. Opettajan on myös ratkaistava, mitä asioita hän palautetilanteissa nostaa esiin, jotta hän ei kuitenkaan haavoittaisi oppilaan itsetuntoa tai opiskeluintoa. Tämä edellyttää opettajalta vuorovaikutustaitojen lisäksi eettistä osaamista. (Gerlander & Kostiainen 2005, 78–79.) Mielestäni opettajan oppilaalle antama palaute vaikuttaa myös opettajan ja vanhempien väliseen suhteeseen varsinkin yhteisissä arviointikeskustelutilanteissa, koska vanhemmat yleensä pitävät oman lapsensa puolta niin hyvässä kuin pahassakin. Laine (2005) lisää, että ennakkoluulot ja asenteet ohjaavat sekä lasten että aikuisten tulkintoja ja niillä on suora yhteys myös ihmisen käyttäytymiseen vuorovaikutustilanteissa. Jos henkilökäsitykset ovat kielteisiä, vuorovaikutuksessa voi ilmetä vaikeuksia. (Laine 2005, 91.)

Elorannan (2000) mukaan avoin, myönteinen ja tasa-arvoinen vuorovaikutussuhde opettajan ja vanhempien välillä on tavoittelemisen arvoinen asia, jotta vanhemmat eivät kokisi opettajaa valtaa käyttävänä auktoriteettina. Tulisi siis pyrkiä mahdollisimman vastavuoroiseen kommunikointiin, jossa näkökulmat eivät kilpailisi keskenään vaan merkityksiä rakennettaisiin yhdessä ja pyrittäisiin ymmärtämään toisen ajatusmaailmaa. Oppilaan oppimista koskevassa kehityskeskustelussa kaikki osapuolet ovat omalla tahollaan asiantuntijoita: opettaja oppimisessa, huoltajat vanhemmuudessa ja oppilas oppilaana olemisessa, ja siis kaikilla on asioihin erilaiset näkökulmat. (Eloranta 2000, 76.) Eskelisen (2005) mukaan on tärkeää, että

ammattilaiset ja vanhemmat kohtaavat toisensa ihmisinä ja pystyvät keskustelemaan asioista rehellisesti ja avoimesti. Tällainen yhteinen keskustelu synnyttää asiantuntijuutta ja myös vanhemmat uskaltavat laittaa itsensä likoon. Liika ammatillisuuden korostaminen koulun ja kodin yhteistyössä voi saada vanhemmat helposti vetäytymään, koska he saattavat kokea tulleeensa henkisesti mitätöidyiksi. (Eskelinen 2005, 41.)

Valtanen (2000) huomauttaa, että huoltajien ja oppilaan käsitys oppilaan koulumenestyksestä ei aina mene yksiin opettajan näkemyksen kanssa. Tällöin on usein kyse siitä, että vanhempien käsitys oppilaan edellytyksistä ja tasosta on opettajan mielestä ylioptimistinen tai epärealistinen. Tällaisissa tapauksissa yhteisymmärryksen saavuttaminen kehityskeskustelussa voi olla hankalaa ja siksi opettajan on hyvä valmistautua perustelemaan oma kantansa selkeästi. (Valtanen 2000, 146.) Alaja (2005) käyttää edellä kuvatusta tilanteesta termiä idealisointi. Hänen mukaansa vanhemmille voi joskus olla vaikeaa kohdata lapsensa epätäydellisyys, koska se muistuttaa myös heitä itseään siitä, että hekin ovat vain tavallisia ihmisiä ja näin ollen kaukana täydellisyydestä. Vanhemmat saattavat siis idealisoida lastaan, itseään ja joskus myös opettajaa. Toisaalta tilanne voi Alajan mukaan olla myös se, että opettaja idealisoi itseään ja sen seurauksena odottaa myös oppilaalta ja vanhemmilta enemmän kuin on mahdollista saavuttaa. Näissä tilanteissa pitäisi muistaa, että todellisuuden hyväksyminen sellaisena kuin se on, on kaiken kehittymisen lähtökohta. (Alaja 2005, 53–54.) Törmä (1998, 62) muistuttaa, että arviointikeskustelussa kaikki osallistujat saavat aineksia oman toimintansa kehittämiseen ja siksi sekä oppilas, vanhemmat että opettaja ovat keskustelussa mukana eräänlaisina oppijoina.

3.4 TUTKIMUSHAVAINTOJA KODIN JA KOULUN VÄLISESTÄ YHTEISTYÖSTÄ

Seuraavaksi esittelen lyhyesti muutamia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä tehtyjä tutkimuksia, joissa sivutaan myös arviointia tai ne ovat muuten oman

tutkimukseni kannalta merkittäviä. Tutkimuksissa perehdytään yhteistyön lähtökohtiin (Alasuutari 2003), vanhempien toiveisiin ja käsityksiin kouluarvioinnista (Räty ym. 2000), opettajien ja vanhempien näkemyksiin kodin ja koulun välisistä keskusteluista (Pitkälähti 2005), luottamukseen vanhempien ja opettajan välisessä suhteessa (Adams & Christenson 2000), vuorovaikutukseen kehityskeskustelussa (Andonov 2007) ja vanhempien ymmärrykseen arvioinnista (Deslandes ym. 2009).

Alasuutari (2003) on tutkinut kodin ja koulun välistä yhteistyötä haastattelemalla useita vanhempia siitä, miten he kokevat kasvatusvastuun jakautumisen kodin ja koulun välillä, millaiseksi he ymmärtävät oman roolinsa ja miten yhteistyö kodin ja koulun välillä vanhempien näkökulmasta sujuu. Alasuutarin tutkimuksesta käy ilmi, että vanhemmat pitävät yhteistyötä yhteiskunnallisten kasvattajien kanssa hyvään vanhemmuuteen kuuluvana asiana. Yhteistyö kasvatuksen ammattilaisten kanssa välittää vanhemmille ammatillisia näkökulmia lapsen kasvatukseen ja vanhemmuuteen yleensä. (Alasuutari 2003, 165.) Tutkimuksesta selviää myös, että vanhemmat pitävät kasvatusalan ammattilaista ensisijaisesti asiantuntijana lapsen kehityksestä, minästä ja lapsen ohjaamisen ja kasvatuksen keinoista. Itseen vanhemmat taas pitävät oman perheensä, vanhemmuutensa ja perheen ihmissuhteiden ensisijaisina asiantuntijoina, ja näissä asioissa he arvottavat oman kokemuksellisen tietonsa merkittävämpään asemaan kuin esimerkiksi opettajan yleiset ja teoreettiset tiedot. Alasuutari mainitsee myös, että vanhemmille on tärkeää se, miten heidän näkemyksiinsä esimerkiksi lapsen koulunkäynnistä suhtaudutaan. Vanhempien tulkinta yhteiskunnallisen kasvattajan suhtautumisesta vanhempien näkemyksiin muodostuu Alasuutarin tutkimuksessa kodin ja koulun välisen yhteistyön lähtökohdaksi. (Alasuutari 2003, 167.) Alasuutari huomauttaa vielä, että vanhempi tuo kodin ja koulun välisiin kohtaamisiin oman kokemuksellisen tietonsa omasta lapsestaan sekä vanhemmuudestaan ja tällöin on ammattilaisen vastuulla antaa vanhemman tiedolle vähintään tasa-arvoinen asema asiantuntijatiетoon nähden (Alasuutari 2003, 171), jotta voidaan käydä tasavertaista keskustelua lapsen koulunkäynnistä.

Räty, Snellman, Leinonen ja Maksimainen (2000) ovat selvittäneet kyselylomakkein maantieteellisesti edustavassa otoksessa alakoulun oppilaiden vanhempien käsityksiä siitä, miten nämä toivovat lastaan arvioitavan ja millaista arviointitietoa vanhemmat kaipaavat koululta. Tutkimuksessa selvisi, että kyselyyn vastanneista 938 vanhemmasta 99 % piti melko tai erittäin tärkeänä saada tietoa lapsensa yksilöllisestä edistymisestä ja noin puolet oli sitä mieltä, että erilaisista vertailevan palautteen muodoista vertailu muihin oppilaisiin tai valtakunnallisissa kokeissa menestyminen ovat melko tai erittäin tärkeitä. (Räty ym. 2000, 335.) Tutkimuksesta selvisi myös, että vanhemmat arvostavat tuttuja ja vakiintuneita tapoja arvioinnissa – melko tai erittäin hyvänä arviointitapana pidettiin keskustelua opettajan kanssa (92 %), numeroarviointia (90 %) ja sanallista arviointia (81 %). (Räty ym. 2000, 336.)

Pitkälähti (2005) perehtyi pro gradu -tutkielmassaan opettajien ja vanhempien näkemyksiin kodin ja koulun välisistä keskusteluista. Pitkälähten tutkimukseen osallistui 109 perhettä ja kahdeksan opettajaa. Tämän opinnäytetutkimuksen mukaan opettajan ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen avoimuuteen ja luottamukseen opettajan ja vanhempien välillä vaikuttaa mm. tapaamisten määrä – avoimen keskusteluyhteyden saavuttaminen vaatii useita yhteisiä tapaamisia. Lisäksi vanhempien mielestä vastuu keskustelun onnistumisesta on opettajalla, jonka tehtävänä on varata keskusteluun riittävästi aikaa ja olla valmis kertomaan rehellisesti myös negatiivisista asioista. (Pitkälähti 2005, 49.) Arvioinnin suhteen tutkimuksessa kävi ilmi, että vanhemmat toivoivat arviointiin monipuolisuutta – numeerinen ja tiedollinen arviointi koettiin usein riittämättömäksi (Pitkälähti 2005, 51).

Adams ja Christenson (2000) ovat tutkineet opettajan ja vanhempien välisessä suhteessa ilmenevää luottamusta laajassa 1 234 vanhempaa ja 209 opettajaa käsittävässä yhdysvaltalaisessa otoksessa (Adams & Christenson 2000, 483). Tutkimuksen mukaan vanhempien ja opettajan väliseen luottamukseen vaikuttaa eniten näiden kahden välinen vuorovaikutus. Tutkimuksesta kävi myös ilmi, että vanhemmat luottavat enemmän opettajaan kuin opettaja vanhempiin. Tämä selittyy varsinkin alemmilla luokilla siten, että oppilailla on usein yksi opettaja, jonka kanssa vanhemmat ovat tekemisissä useita vuosia ja näin myös luottamus pääsee

vahvistumaan. Ylemmille luokille mentäessä opettajat vaihtelevat ja yhteistyötä pitäisi pystyä rakentamaan usean opettajan kanssa samanaikaisesti, mikä luo haastetta myös luottamuksen kehittymiselle. Lisäksi alemmilla luokilla tietämys kouluun liittyvistä asioista on usein vielä hyvä, mutta ylemmille luokille mentäessä se vähenee, mikä voi vaikuttaa heikentävästi opettajan ja vanhempien väliseen luottamukseen. (Adams & Christenson 2000, 490–492.)

Andonov (2007) on tutkinut opettajan ja vanhempien välistä vuorovaikutusta kehityskeskusteluissa. Hänen tutkimuksensa mukaan vanhemmat odottavat kuulevansa keskusteluissa erityisesti sen, miten lapsen koulunkäynti sujuu sillä hetkellä. Keskustelua pidetään tilannearviona, johon liittyy tiedon jakamista vanhemmille. Vanhemmat toivoivat myös, että keskustelu olisi avointa ja rehellistä ja että sen pyrkimyksenä olisi nimenomaan edistää lapsen koulunkäyntiä. (Andonov 2007, 90–91.) Keskusteluissa opettaja toimi pääsääntöisesti puheenjohtajan roolissa jo siitä syystä, että hänellä oli usein keskustelua varten valmiiksi laadittu kysymyslista, joka toimi keskustelun runkona. Vanhemmat tekivät aloitteen keskustelussa todella harvoin ja oppilaan aloitteesta ei ollut Andonovin tutkimusaineistossa yhtään mainintaa. (Andonov 2007, 98.) Keskusteluissa puhe siirtyi melko nopeasti oppilaan suoritusten arviointiin, vaikka tätä ei varsinaisesti ollut ilmoitettu keskustelun aiheeksi. Tutkimuksen perusteella vanhemmat hyväksyivät opettajan arvioinnit hyvin eikä opettajalta juuri pyydetty perusteluja tai kysytty arvioinnin taustoista. Andonov toteaaakin, että vanhemmat tuntuivat pitävän opettajan tekemää arviointia itsestään selvyytenä. (Andonov 2007, 113–115.) Tutkimuksesta kävi myös ilmi, että vaikka keskustelu keskittyi oppilaan asioihin, oppilas itse oli yleensä hyvin hiljainen eikä juuri osallistunut keskusteluun (Andonov 2007, 166).

Deslandesin ym. (2009) Quebecissä toteutetussa tutkimuksessa paljastui, että yli 75 % vanhemmista ei täysin ymmärrä oppilaan todistuksen sisältöä. Toisaalta tutkimuksessa kävi myös ilmi, että mitä paremmin vanhemmat ovat tietoisia opettajan tavoista arvioida oppilasta, sitä tyytyväisempiä he ovat arviointimenettelyihin ja tuloksiin ja ymmärtävät todistuksen merkityksen ja käyttökelpoisuuden lapsen kehityksen seuraamisessa. Tutkimuksessa selvisi myös,

että vanhempien käsitykset todistuksesta ja uskomukset opettajan roolista arviointimenetelmien selittäjänä sekä lapsen heikkouksien ja vahvuuksien osoittajana olivat ristiriidassa keskenään. Tutkimuksen mukaan 91 % vanhemmista piti koulua ja opettajaa ensisijaisena tiedonlähteenä, kun kyse on todistuksesta – jos vanhempien mielestä todistuksessa on jotain epäselvyyttä, he luottavat saavansa opettajalta siihen perusteellisen ja täydellisen selityksen. (Deslandes ym. 2009, 9.)

4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

4.1 AIHEEN VALINTA JA TUTKIMUKSEN TAVOITE

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaista tietoa vanhemmat saavat arvioinnista ja millaisia käsityksiä ja odotuksia heillä on oppilasarvioinnin suhteen. Missä määrin heillä on esimerkiksi tietoa arviointikriteereistä ja missä määrin he haluavat tietää niistä? Kokevatko vanhemmat arvioinnin luotettavana ja oikeudenmukaisena, vai löytävätkö he siitä epäkohtia? Entä onko vanhemmilla mahdollisuus vaikuttaa arviointiin ja kysyä tarvittaessa perusteluja esimerkiksi koe- tai todistusnumeroihin? Lisäksi halusin selvittää, millaisia kokemuksia vanhemmilla on opettajan kanssa käydyistä arviointikeskusteluista: saavatko he keskusteluista haluamaansa tietoa oppilaan koulutyöstä ja sen arvioinnista? Entä millaisia odotuksia ja toiveita vanhemmilla mahdollisesti on arvioinnin ja arvioinnista tiedottamisen suhteen?

Valitsin tämän aiheen, koska arviointi on merkittävä ja laaja osa opettajan työtä, mutta vanhempien roolia arvioinnissa ja tietämystä arvioinnin kriteereistä on tutkittu kohtalaisen vähän. Vanhemmilla on kuitenkin oikeus tietää arvioinnin perusteista ja niiden noudattamisesta (Merimaa 2000, 27; Perusopetusasetus 20.11.1998/852, 13 §). Rädyn ym. (2000, 336) mukaan vanhemmat kokevat oppilaan yksilöllistä edistymistä koskevan tiedon tärkeäksi ja halusinkin selvittää, millaista tietoa he arvioinnista saavat ja mitä he kaipaavat lisää. Lisäksi pyrin selvittämään, millaisia kokemuksia vanhemmilla on arviointikeskusteluista tiedon välittämisen kanavana.

4.2 TUTKIMUSKYSYMYSTEN MUOTOUTUMINEN

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuskysymykset tarkentuvat ja muokkautuvat tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 155). Tutkimukseni alkuvaiheessa, kootessani yhteen kirjallisuudesta nousevia teemoja, kysymyksiä vanhempien suhteesta arviointiin oli todella paljon. Laadullisessa tutkimuksessa on Alasuutarin (1995) mukaan huomioitava se, että

ennakkosuunnitelmat eivät aina toteudu ja aineiston keräämisen ja tarkastelun yhteydessä tutkimuskysymyksiä voi joutua muuttamaan, mikäli alkuperäiset kysymykset osoittautuvat liian itsestään selviksi, vääriksi tai mahdottomiksi tulkita. On pohdittava, mihin kysymyksiin aineisto vastaa ja valittava niistä itseä eniten kiinnostavat. (Alasuutari 1995, 248.) Omassa tutkimuksessani tutkimuskysymykset tarkentuivat teoriaan tutustumisen ja aineiston käsittelyn myötä lopulta seuraaviksi:

- Millaisia käsityksiä vanhemmilla on arviointikriteereistä ja saavatko he niistä mielestään riittävästi tietoa?
- Millaisia kokemuksia vanhemmilla on kodin ja koulun välillä käytävistä keskusteluista ja niiden sisältämästä arvioinnista?
- Millaisia odotuksia ja toiveita vanhemmilla on arvioinnin ja arvioinnista tiedottamisen suhteen?

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa aineistona on 44 kyselylomaketta ja kolme haastattelua. Tuomen ja Sarajärven (2004, 73) mukaan kysely ja haastattelu kuuluvat laadullisen tutkimuksen yleisimpiin aineistonkeruumenetelmiin ja niitä voidaan käyttää vaihtoehtoisina tai rinnakkain riippuen tutkimusongelmasta. Itse käytän näitä molempia rinnakkain. Laadullinen tutkimus tarkoittaa yksinkertaisimmillaan sitä, että aineisto koostuu pelkästään tekstistä, jonka tuottamista tutkija ei juurikaan ole rajoittanut (Eskola & Suoranta 1996, 11). Hirsjärven ym. (2000, 152) mukaan laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, mihin sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta. Tuomi ja Sarajärvi (2004) lisäävät vielä, että laadullisessa tutkimuksessa pyritään jonkin ilmiön kuvaamisen lisäksi ymmärtämään ja tulkitsemaan teoreettisesti tutkittavaa asiaa. Pyrkimyksenä ei siis ole tehdä tilastollisia yleistyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 87.) Omassa tutkimuksessani tavoitteena on oppilasarviointia koskevien vanhempien käsitysten, kokemusten ja odotusten kuvaileminen.

5.1 AINEISTON KERÄÄMINEN JA KOHDEJOUKKO

Käytin aineistonkeruumenetelmänä harkinnanvaraista otantaa, mikä Eskolan ja Suorannan (1996, 13) mukaan tarkoittaa tutkittavien valikointia tutkimuksen kannalta hyödyllisesti. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä valita tutkimuksen kohdejoukko tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi ym. 2000, 155). Oma tutkimusjoukkoni muodostuu erään pienen maaseutukunnan 5.–6.-luokkalaisten vanhemmista. Valitsin tutkittavaksi kaikki yhden kunnan 5.–6.-luokkalaisten vanhemmat siksi, että halusin kartoittaa kokemuksia, käsityksiä ja odotuksia arvioinnista joltakin yhtenäiseltä alueelta pikemmin kuin sattumanvaraisilta kouluilta. Tutkimusjoukoksi valitsin 5.–6.-luokkalaisten vanhemmat, koska heillä todennäköisesti on kokemusta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja takana useita opettajan kanssa käytyjä keskusteluja. Tutkimukseeni osallistuivat kaikki kyseisen kunnan viisi alakoulua, joissa jokaisessa 5.–6.-luokkalaisten työskentelivät

yhdysluokissa. Kyselylomaketutkimuksen toteutin keväällä 2009 ja haastattelut tein alkusyksyllä 2009.

5.1.1 Kyselylomakkeen laadinta ja kyselyn toteutus

Kyselylomakkeen laadinnassa pohdin tarkkaan sitä, millaisten kysymysten avulla saisin toivomaani tietoa. Vallin (2001) mukaan kyselylomaketta käytettäessä ongelmana saattaa olla se, että vastaaja ei ymmärrä kysymystä samalla tavalla kuin tutkija. On tärkeää pyrkiä rakentamaan kysymykset mahdollisimman yksiselitteisiksi. Lisäksi huomiota tulee kiinnittää kysymysten lukumäärään, jotta vastaaja ei jätä kyselylomaketta täyttämättä sen liiallisen pituuden vuoksi. Myös kysymysten sanamuoto kannattaa pyrkiä muotoilemaan vastaajalle henkilökohtaiseksi ja miettiä kysymysten järjestys siten, että arkaluontoisimmat kysymykset ovat lomakkeen loppupuolella. (Valli 2001, 100.)

Päädyin kyselylomakkeeseen, jossa oli seitsemän avointa kysymystä (ks. Liite) koskien kodin ja koulun yhteistyötä oppilasarvioinnissa. Lisäksi lomakkeissa oli kohta, jossa vanhemmat saivat halutessaan ilmaista kiinnostuksensa osallistua haastatteluun. Kyselylomakkeen sai täyttää nimettömänä lukuun ottamatta niitä, jotka ilmaisivat suostumuksensa osallistua haastatteluun. Ennen kyselylomakkeiden toimittamista varsinaisille vastaajille pyysin kolmea tuttavaani vastaamaan lomakkeeseen saadakseni tietoa kysymysten toimivuudesta ja ymmärrettävyydestä. Pilottitutkimuksen vastausten ja palautteen perusteella tein muutamia pieniä muutoksia kysymyksiin ennen kuin toimitin ne varsinaisille vastaajille. Vein kyselylomakkeita kouluille yhteensä 73 kappaletta ja sain niitä takaisin täytettyinä 44 kappaletta. Vastausprosentti oli siis noin 60,3. Viedessäni lomakkeet kouluille pyysin opettajia muistuttamaan oppilaita lomakkeiden palautuspäivästä, jotta nämä taas voisivat muistuttaa siitä vanhempiaan.

Lomakkeissa oli kohta, jossa kysyin, kuka lomakkeen täyttää. Vaihtoehdot olivat äiti, isä tai molemmat yhdessä. Palautetuista lomakkeista 31 oli äitien, neljä isien ja kahdeksan molempien yhdessä täyttämiä. Yhdestä lomakkeesta puuttui merkintä

siitä, kuka lomakkeen oli täyttänyt. Äitien osuus oli odotetusti suurin, koska yleensä äitejä pidetään isää aktiivisempina lasten koulunkäyntiin liittyvien asioiden hoitamisessa. Alasuutarin (2006) mukaan äidin ajatellaan olevan lapsen kehityksen tuntija ja kehitystä koskevan tiedon haltija. Alasuutarin vanhemmille tekemissä haastatteluissa tämä on tullut esiin siten, että äidit ovat isää aktiivisemmin ottaneet vastattavakseen lasten kehitystä tai arviointia koskevat kysymykset. (Alasuutari 2006, 80.) Tämä sama piirre näkyy myös omassa aineistossani.

Pyysin lomakkeissa vastaajia kertomaan, montako lasta heillä on parhaillaan tai on ollut alakoulussa oppilaina. Vastaajista reilusti yli puolet (77 %) ilmoitti, että heillä on ollut tai on lomakkeentäyttöhetkellä alakoulussa kaksi tai useampia lapsia. Tämän perusteella voi päätellä, että suurimmalla osalla vastaajista on kokemusta jo useista kodin ja koulun välisistä keskusteluista, mikäli he itse ovat niihin aktiivisesti osallistuneet. Vastaajista kahdeksalla oli lomaketta täyttäessään vain yksi alakouluikäinen lapsi ja kaksi vastaajaa oli jättänyt kertomatta lastensa lukumäärän.

5.1.2 Haastateltavien valinta ja haastatteluiden toteutus

Kyselylomakkeen täyttäneistä vanhemmista kolme oli ilmaissut kiinnostuksensa osallistua haastatteluun ja näin ollen he valikoituivat haastateltaviksi. Soitin jokaiselle haastateltavalleni ja kerroin tarkemmin haastattelun teemoista, haastatteluun arviolta kuluva ajasta ja siitä, että haastattelu tullessa nauhoittamaan tutkimuskäyttöä varten. Haastattelut toteutettiin kunkin haastateltavan kotona, mikä on Eskolan ja Vastamäen (2001, 28) mukaan haastateltavan kannalta turvallinen paikka ja edistää siltä osin haastattelun onnistumista.

Otin haastatteluihin mukaan haastateltavien täyttämät kyselylomakkeet. Haastattelutilanteessa kävin kunkin haastateltavan kanssa läpi kyselylomakkeen kysymykset ja lisäksi olin miettinyt valmiiksi joitakin tarkentavia lisäkysymyksiä. Lisäkysymykset olin laatinut yksilöllisesti saadakseni tarkennusta haastateltavien kyselylomakevastauksiin. Haastattelumenetelmänä oli siis puolistrukturoitu haastattelu, jossa osa kysymyksistä oli haastateltaville ennestään tuttuja

kyselylomakkeiden kautta. Puolistrukturoidussa haastattelussa käytetään Eskolan ja Suorannan (2008, 86) mukaan etukäteen suunniteltuja kysymyksiä, joihin vastaajat saavat vastata omin sanoin. Puolistrukturoidun haastattelun lisäksi kuvailisin omia haastattelujani myös osittain teemahaastatteluiksi, koska haastatteluiden aikana esiin nousi asioita, jotka vaativat tarkennusta ja aiheuttivat lisää kysymyksiä. Hirsjärven ym. (2000, 195) mukaan teemahaastattelu on strukturoidun ja avoimen haastattelun välimuoto, jolle on tyypillistä, että haastattelun kuluessa liikutaan tiettyjen teemojen ympärillä ja haastattelukysymykset tarkentuvat keskustelun edetessä. Teemahaastattelussa haastattelijan vastuulla on pitää huolta siitä, että kaikki etukäteen aiotut teemat käsitellään haastateltavan kanssa (Eskola & Suoranta 2008, 86). Vanhempien haastattelut kestivät puolesta tunnista neljäänkymmeneenviiteen minuuttiin. Kahdella haastateltavalla soi puhelin kesken haastattelun ja yhden haastateltavan kotona haastatteluhuoneessa nukkui lapsi, mutta nämä tekijät eivät vaikuttaneet häiritsevästi haastatteluiden kulkuun. Muuten haastattelut sujuivat rauhallisesti.

5.2 AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYYSIMENETELMÄT

Aineistona tutkimuksessani oli 44 kyselylomaketta ja kolme haastattelua. Aineiston purkamisen aloitin muuttamalla aineiston helppokäyttöiseen muotoon. Kokosin kyselylomakkeilta tekstinkäsittelyohjelmaan kirjatut vastaukset yhdeksi tiedostoksi, johon liitin myös litteroidut haastattelut. Kävin aineistoni useaan kertaan läpi ennen varsinaisen analyysivaiheen aloittamista, jotta aineisto olisi minulle siinä vaiheessa sisällöllisesti mahdollisimman tuttu. Eskola ja Suoranta (2008, 151) toteavat, että oman tutkimusaineiston perinpohjainen tunteminen on tärkeää ja aineisto on syytä lukea useampaan kertaan läpi, jotta se avautuu tutkijalle alustavasti. Aineistoon perehtyminen helpotti analyysivaiheessa aineiston teemoittelua. Käsittelin ja analysoin sekä kyselylomakeaineistoa että haastatteluvastauksia samanaikaisesti.

Tutkimukseni analyysimenetelmänä käytin *teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä*. Tuomi ja Sarajärvi (2004) nimeävät sisällönanalyysin perusanalyysimenetelmäksi

laadullisessa tutkimuksessa. Teoriaohjaavuus tarkoittaa sitä, että teoria toimii apuna aineistoa analysoitaessa. (Tuomi ja Sarajärvi 2004, 93, 98.) Sisällönanalyysissä tutkittavasta ilmiöstä pyritään muodostamaan tiivistetty ja yleinen kuvaus (Tuomi ja Sarajärvi 2004, 105). Aineiston analyysin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa ja tuottaa tutkittavasta asiasta uutta tietoa. Aineisto pyritään tiivistämään selkeään ja mielekkääseen muotoon kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. (Eskola & Suoranta 2008, 137.) Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan osa tutkijoista käyttää lähestymistapaa, jossa analyysia ja tulkintaa ei eroteta toisistaan, vaan analyysivaiheessa tehdyt tulkinnat ohjaavat analyysin etenemistä. Toinen tapa on erottaa analyysivaihe omaksi vaiheekseen, jossa erotellaan aineistosta tutkimusongelman kannalta olennaiset osat ja vasta sen jälkeen aletaan tulkita aineistoa. (Eskola & Suoranta 2008, 150–151.).

Noudatin aineistoa analysoidessani jälkimmäistä Eskolan ja Suorannan kuvaamaa analyysitapaa. Kokosin ensin alkuperäiset kyselylomakevastaukset kysymyksittäin tekstitiedostoksi siten, että kunkin kysymyksen alle tuli kaikkien 44 vastaajan vastaus kyseiseen kysymykseen. Seuraavaksi tunnistin kolme pääteemaa ja määritin niiden alle kuuluvat kyselylomakkeen kysymykset, jotka muodostivat siten analyysin alateemat (ks. alla Taulukko 1). Lomakkeen (ks. Liite) ensimmäisen kysymyksen vastauksia päädyin käyttämään sekä ensimmäisen että toisen pääteeman yhteydessä, koska vastauksissa oli sisällöllisesti näiden kummankin pääteeman alle sijoituvia asioita.

Taulukko 1. Pääteemat ja niiden alle sijoittuvat kyselylomakkeen kysymykset.

Teema 1. Käsitukset ja tiedot arvioinnista ja arviointikriteereistä

Kysymys 1. Tiedollisten oppiaineiden arvioinnin asianmukaisuus ja luotettavuus

Kysymys 2. Arvioinnin perustasta ja kriteereistä saatu tieto ja sen riittävyys

Teema 2. Kokemukset arviointikeskusteluista ja arvioinnin luotettavuudesta

Kysymys 1. Tiedollisten oppiaineiden arvioinnin asianmukaisuus ja luotettavuus

Kysymys 3. Arvioinnin ja arvioinnista tiedottamisen puutteet

Kysymys 4. Arviointikeskusteluiden informatiivisuus

Kysymys 5. Arviointikeskusteluissa käsitellyt asiat ja niiden vaikutukset

Kysymys 6. Lapsen osallistuminen arviointikeskusteluun

Teema 3. Odotukset ja toiveet arviointia ja arviointikeskusteluja kohtaan

Kysymys 7. Toiveet arviointia ja arviointikeskusteluja ajatellen

Haastatteluista poimin kaikki tutkimukseni kannalta relevantit kohdat ja jaoin ne niin ikään kolmen pääteeman alle. Jätin haastatteluista pois kohtia, joissa haastateltava puhui muusta kuin teemoihin liittyvästä aiheesta. Tämän jälkeen kävin koko aineistoni läpi useaan kertaan, jotta sain siitä ehjän kokonaiskuvan. Huomasin, että joidenkin kysymysten kohdalla oli sisältöjä, jotka liittyivät paremmin johonkin toiseen kysymykseen. Analyysivaiheessa käsittelin tällaiset vastaukset niiden kanssa parhaiten sisällöllisesti yhteensopivien teemojen yhteydessä. Kyselylomakkeen kysymykset toimivat analyysini karkeana runkona.

Eskola ja Suoranta (2008) kutsuvat tällaista aineiston luokittelua *teemoitteluksi*. Teemoittelu auttaa hahmottamaan tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. (Eskola & Suoranta 2008, 174.) Käsittelin koko ajan rinnakkain sekä kyselylomakeaineistoa että litteroituja haastatteluita, joista jälkimmäisistä sain tarkempaa ja perustellumpaa tietoa tutkimukseni teemoista.

Laadulliseen tutkimukseen voi Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan soveltaa myös määrällistä analyysia. Laadullisen aineiston *kvantifioimisessa* voidaan esimerkiksi laskea, kuinka usein jokin asia esiintyy aineistossa ja vaikuttaa mahdollisesti tilanteen kulkuun. Tällä tavoin toteutettuna kvantifioimisessa tutkija joutuu tekemään melko paljon tulkintoja aineistosta. (Eskola & Suoranta 2008, 164.) Käytin aineiston analyysissä osittain tällaista kvantifiointimenetelmää määrittäessäni esimerkiksi, kuinka moni vastaaja on sitä mieltä, että lapsen on hyvä olla mukana arviointikeskusteluissa tai kuinka moni vastaajista on tyytyväinen koululta saamaansa arviointitietoon. Suurin osa vastauksista oli hyvin helppotulkintaisia, mutta joukossa oli myös vastauksia, joista oli vaikea määrittää vastaajan mielipidettä – näissä vaikeasti tulkittavissa tapauksissa luokittelin vastauksen yleensä kategoriaan, josta tulkintaa oli mahdoton tehdä (”ei osaa sanoa” / ”ei tiedä”). En siis tehnyt tulkintoja vastauksista, jotka olivat hyvin neutraaleja.

Tutkimukseni analyysissä on siis käytetty apuna kahta menetelmää – teemoittelua ja kvantifioimista. Alasuutari (1995, 79) huomauttaakin, että laadullista aineistoa on mahdollista analysoida ja tulkita monesta eri näkökulmasta ja rajana on tällöin vain tutkijan oma mielikuvitus ja luovuus.

5.3 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Luotettavuuden arviointi. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on määrällistä tutkimusta haastavampaa, koska laadullisessa tutkimuksessa on mahdollisuus kulkea edestakaisin tutkimustekstin, aineiston analyysin ja tehtyjen tulkintojen välillä (Eskola & Suoranta 2008, 208). Lähtökohtana laadullisen tutkimuksen luottavuutta arvioitaessa on Eskolan ja Suorannan (2008, 210) mukaan tutkija itse, jolloin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia ja siksi laadullinen tutkimus onkin yleensä luonteeltaan paljon henkilökohtaisempaa kuin määrällinen tutkimus. Hirsjärven ym. (2000, 214) mukaan tutkijan tarkka selostus tutkimuksen kaikista vaiheista parantaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, minkä olen pyrkinyt omassa tutkimusprosessissani huomioimaan.

Tutkimuksen kohdejoukkoa valitessani päädyin 5.–6.-luokkalaisten vanhempiin, koska oletin heillä olevan jo jonkin verran kokemusta arviointikeskusteluista ja oppilasarviointista yleensä. Aineistosta kävi ilmi, että vastaajista 34:llä (72 %) oli lomakkeentäyttyhetkellä tai oli ollut aikaisemmin kaksi tai useampia lapsia alakoulussa. Tämän perusteella voi päätellä, että kohdejoukko oli melko kokenutta arviointikeskusteluiden suhteen, mikä parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Kyselylomakkeisiin sai vastata nimettömänä, mikä saattaa vaikuttaa vastausten rehellisyyteen, kun pelkoa henkilöllisyyden paljastumisesta ei ole. Haastateltavat valikoituivat vapaaehtoisuuden perusteella ja tiesivät hyvissä ajoin etukäteen haastattelun teemoista, joten tutkijan ei tarvinnut arvailla, olivatko he tutkimuksen kannalta relevantteja henkilöitä. Tuomen ja Sarajärven (2004, 138) mukaan yksi tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä on tutkimuksen tiedonantajien valikoituminen tutkittaviksi. Haastattelut sujuivat rauhallisesti, eikä niiden aikana ilmennyt kahdesta puhelinsoitosta ja nukkuvasta lapsesta huolimatta tekijöitä, jotka olisivat aiheuttaneet häiriöitä. Myöskään tiukka aikataulu ei rajoittanut haastattelun kulkua missään haastattelussa, joten myös näiltä osin tutkimusaineisto on luotettavaa.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat myös aineiston analyysimenetelmät ja se, miten tutkija on päätenyt saatuihin tuloksiin ja johtopäätöksiin (Tuomi ja Sarajärvi 2004, 138). Tutkimuksessani on analyysimenetelmänä käytetty teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, mikä tarkoittaa, että analyysivaiheessa tehdään teoreettisia

kytkentöjä ja teoria toimii koko ajan apuna analyysin etenemisessä (Tuomi ja Sarajärvi 2004, 98). Käytetystä aineistosta tehdyille tulkinnoille on siis pyritty löytämään teoreettista tukea. Olen pyrkinyt välttämään ylitulkintoja, ja jos jokin asia on ollut vaikeasti tulkittavissa, olen ryhmitellyt sen esimerkiksi kategoriaan ”en osaa sanoa”.

Huomioitavaa on, että tutkimuksen kohdejoukkona ovat yhden kunnan kaikki silloisten 5.–6.-luokkalaisten vanhemmat ja kyselylomakkeiden vastausprosentti oli 60,3, eli reilusti yli puolet vanhemmista vastasi kyselyyn. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei Tuomen ja Sarajärven (2004, 87) mukaan ole tehdä tilastollisia yleistyksiä vaan kuvata jotakin tiettyä ilmiötä. Tutkimukseni on siis kuvaus erään pienen maaseutukunnan vanhempien arviointiin liittyvistä tiedoista, kokemuksista ja odotuksista. Tutkimusta voidaan pitää luotettavana kohdekunnan tilannetta ajatellen, mutta tulosten siirrettävyydestä muihin ympäristöihin ei ole takuita. Eskola ja Suoranta (2008, 211) huomauttavatkin, että laadullisessa tutkimuksessa tulosten siirrettävyys on sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden takia mahdollista vain tietyin ehdoin.

Eettisten kysymysten tarkastelu. Eskola ja Suoranta (2008, 52) nimeävät tiedon hankinnan ja tiedon käytön keskeisiksi kysymyksiksi tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa. Aineistoa hankittaessa tutkittaville on annettava riittävästi tietoa tutkimuksesta ja korostettava vastaamisen vapaaehtoisuutta. Tutkimuksessa on aina noudatettava ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta, eikä tutkijan ja tutkittavien välillä saa vallita riippuvuussuhdetta, joka saattaisi vaikuttaa tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen. (Eskola & Suoranta 2008, 55–56.) Olen omassa tutkimuksessani pyrkinyt huomioimaan nämä seikat mahdollisimman hyvin. Tietojen käytön osalta Eskola ja Suoranta (2008, 56) nimeävät keskeisiksi käsitteiksi anonymiteetin ja luottamuksellisuuden, jotka on säilytettävä tutkimuksen alusta alkaen. Itse olen noudattanut tätä ohjetta keräämällä aineistoni siten, että en itse tutkijanakaan tiedä vastaajien henkilöllisyyttä lukuun ottamatta haastateltaviani. Tutkimuksen eettisyyden säilyttämiseksi en myöskään tuo esiin, missä tutkimus on tarkalleen toteutettu. Tutkimuksen eettiseen tarkasteluun sisällytetään Tuomen ja Sarajärven

(2004, 124) mukaan myös sisäinen johdonmukaisuus, mikä konkretisoituu mm. tutkimuksen argumentoinnissa. Eettisyyteen liittyy lisäksi pohdinta tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimusaiheen valinnasta, mikä yleensä tulee esille jo tutkimuksen tarkoitusta ja tutkimusongelmia esiteltäessä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 126), kuten myös omassa tutkimuksessani.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Kyselylomakkeita palautui 44 kappaletta. Haastatelluilta kolmelta vanhemmalta oli käytettävissä myös kyselylomakevastaukset. Tulosten analyysit pohjaavat sekä kyselyaineistoon että kyselylomakkeen täyttäneistä vanhemmista valikoituneiden kolmen vanhemman haastatteluaineistoon. Sitaatit on merkitty seuraavin koodein:

- V1–V44 (V = vanhempi/vanhemmat, joilta kyselylomake)
- H1–H3 (H = haastateltu vanhempi)
- Haastateltujen kyselylomakekoodit: H1 = V2, H2 = V3 ja H3 = V35

Sitaateissa oleva viite, esim. (V2/H1), tarkoittaa, että kyseinen henkilö on sekä palauttanut kyselylomakkeen että osallistunut haastatteluun. Viitteen ensimmäinen koodi kertoo, onko sitaatti henkilön kyselylomakevastauksesta vai haastattelusta. Esimerkiksi viite (V2/H1) tarkoittaa, että sitaatti on henkilön kyselylomakevastauksesta ja vastaavasti (H1/V2) on henkilön haastattelusta. Muutamien kyselylomakkeiden täyttämiseen olivat osallistuneet molemmat vanhemmat, mutta suurimmassa osassa lomakkeen oli täyttänyt jompikumpi vanhemmista yksin.

Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseni tuloksia pääteemoittain. Ensiksi esittelen vanhempien tietoja ja käsityksiä arvioinnista sekä heidän tyytyväisyyttään tiedon määrään. Toiseksi keskityn analysoimaan vanhempien kokemuksia arviointikeskusteluista ja arvioinnin luotettavuudesta ja lopuksi käsittelen vanhempien toiveita ja odotuksia arvioinnin suhteen.

6.1 KÄSITYKSET JA TIEDOT ARVIOINNISTA JA ARVIOINTIKRITEEREISTÄ

Vanhempien tiedot ja käsitykset siitä, miten heidän lastaan arvioidaan ja mihin tai keihin tätä verrataan, olivat vaihtelevia. Eroja löytyi mm. siinä, uskovatko vanhemmat opettajan arvioivan lasta suhteessa muuhun luokkaan ja toisiin lapsiin, vai johonkin muuhun, esimerkiksi edellisvuoden tuloksiin tai keskiarvoihin.

Vastaajista neljä (9 %) uskoi, että vertaaminen tapahtuu suhteessa muihin oman tason oppilaisiin.

Lasta on verrattu oman tason oppilaisiin ja kannustettu kehittämään taitojaan semmoisilla aloilla mitkä ovat olleet heikompia. (V4)

Yksi näistä neljästä (V6) kritisoi kuitenkin liiallista vertaamista kokien sen tekevän koulumaailmasta ”ei yksilöitä kannustavan”. Vertaamista uskottiin tapahtuvan myös suhteessa oppilaan edellisiin tuloksiin.

Arvioinnissa verrataan edellisvuoteen ja keskiarvoon. (V18)

Yksi vastaajista oli sitä mieltä, että lapsia ei verrata koulussa toisiinsa, koska kaikki ovat yksilöllisiä.

Uskon, että lastani ei verrata koulussa toisiin lapsiin. Kaikkihan on yksilöllisiä! (V2/H1)

Noin kolmasosa vanhemmista (34 %) oli tyytyväisiä koululta saatuun tietoon arvioinnin perusteista. Tietoa koettiin saatavan vaihtelevasti sekä opettajalta että lapsilta itseltään. Yhtenä hyvänä arviointitiedon saannin kanavana pidettiin arviointikeskusteluita/vanhempainvartteja.

– – lapset on ite sanonu, että tota tunnilla osaaminen vaikuttaa numeroon niin ja niin paljon plussalla, jopa puolella numerolla. Siinä voi olla niinku opettajien keskinen ero, toinen opettaja painottaa selvästi enempi tuntiosaamista ja semmosta reippautta ja vähemmän ehkä sitä kokeen numeroa – –. (H2/V3)

Tietoa annetaan tarpeeksi. Opettaja kertoo mihin ryhmään hän vertaa lasta ja kertoo että mikä on koulun taso ollut ja on näillä hetkillä. (V4)

Arvioinnin perusta ja kriteerit ovat riittävästi selvillä viimeistään henkilökohtaisessa tapaamisessa. (V17)

Toinen kolmannes vastaajista (32 %) koki, etteivät he saa tarpeeksi tietoa arvioinnista ja sen kriteereistä tai että tietoa saisi olla saatavilla enemmänkin.

Tässä asiassa olisi parantamisen varaa. – – Ehkä olisi aiheellista opettajan selvittää niin oppilaille kuin vanhemmillekin tarkemmin arvioinnista. (V21)

Emme ole saaneet juuri mitään tietoa arvioinnin perusteista ja kriteereistä. Oletamme, että perusta ja kriteerit ovat asialliset ja oikeat, joten lisätiedon saanti ei ole välttämätöntä, mutta ei kai se tieto haitaksikaan olisi. (V29)

Toisaalta vastauksista ilmeni myös se, että syy niukkaan tiedonsaantiin ei välttämättä ole yksin opettajissa, vaan vanhemmista kuusi (14 %) mainitsee vastauksessaan, että tietoa varmasti saisi kysymällä lisää.

Tietoa olemme saaneet jonkin verran, mutta ehkä sitä olisi voinut olla enemmänkin. Toisaalta olisimme itsekkin voineet olla aktiivisempia kyselemään arvioinnin perustasta ja kriteereistä. (V12)

Loput vastaajista (34 %) kertoivat, millaista tietoa he saavat, mutta eivät varsinaisesti ilmaisseet, onko tieto riittävää, vai haluaisivatko he sitä lisää.

Luotan tässä asiassa opettajan arviointiin, en usko että se olisi puutteellista. (V11)

Opettajan kriteereitä en tiedä aina, mutta kun yleisesti vertaa omaa lasta muihin luokkalaisiin voi tehdä erinäisiä päätelmiä opettajan arvioinnin perusteista. (V34)

Vain kaksi vastaajaa mainitsi opetussuunnitelman tai valtakunnalliset arvioinnin perusteet kysyttäessä heidän tietojaan arviointikriteereistä. Tämä on hieman yllättävää siihen nähden että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 262) edellyttävät, että ”oppilaalle ja hänen huoltajalleen tulee antaa etukäteen tietoa arvioinnin perusteista ja pyydettyä on selvitettävä jälkikäteen, miten niitä on arvioinnissa sovellettu.”

Koulusta on annettu kirjallinen arvioinnin perusteet/kriteerit tiedote (valtakunnallinen). (V3/H2)

Kriteereitä ei ole tarkemmin esitelty, mutta oletan, että opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin arviointi perustuu. Mielestäni tavoitteista olisi tarpeen saada tarkemmin tietoa vaikkapa vanhempainilloissa lukuvuoden alkaessa. Painotuksista voisi olla myös hyvä keskustella ja sopia vanhempien kanssa, sillä tiedän tavoitteiden olevan aika huimia ja joissakin asioissa/aineissa voisi olla järkevää keskittyä oleellisimpiin asioihin... (V20)

Kun kysyin haastateltaviltani heidän tietojaan valtakunnallisen opetussuunnitelman olemassaolosta ja sisällöstä, kaikki muistivat ainakin joskus kuulleensa siitä, mutta sen sisältö ei ollut tuttu.

Mää en tiää, kyllä siitä [opetussuunnitelmasta] varmaan joskus on ollu puhetta, mut mä luulen, että se on ollu josain vanhempainillasa, että se on ollu semmosta yleistä. Että mä en ainakaan muista, että ois tuola vanhempainvartisa ollu. Että se on ollu lähinnä sitä lapsen juttua, että siinä ei oo puhuttu tämmösisistä asioista ollenkaan. (H1/V2)

Sen verran, että varmaan näissä tota niin niin, vanhempainilloissa, mitä nyt on yks vuodessa ja sit tota vanhempainvartti, joka on yks per vuosi. Siinä on kaikki, mitä meillä on [ollut puhetta opetussuunnitelmasta], niin tota... Niissä on johtava opettaja ja alaluokan opettaja silloin kun oli niin tota saatto olla jotain keskustelua siitä, että mitä hän pitää tärkeänä ja mitä hän painottaa... (H2/V3)

En usko, että onko missään vanhempainilloisakaan sitte [esitely opetussuunnitelmaa]. Ehkä jotain ylimalkasesti on voitu todeta, että opetussuunnitelmasa on tämmöstä, mutta... (H3/V35)

Aineiston perusteella voidaan sanoa, että vanhempien käsitykset arviointikriteereistä olivat hyvin vaihtelevia. Tästä huolimatta noin kolmannes (34 %) vastaajista on tyytyväisiä arvioinnista saamaansa tietoon. Vastauksista, joista ei käy ilmi vastaajan mielipide arviointitiedon riittävydestä, voi kuitenkin päätellä, että luottamus opettajan arviointia koskevaan ammattitaitoon on korkea.

6.2 KOKEMUKSET ARVIOINTIKESKUSTELUISTA JA ARVIOINNIN LUOTETTAVUUDESTA

Seuraavaksi käsittelen sitä, kokevatko vanhemmat arvioinnin oikeudenmukaiseksi ja luotettavaksi, millainen suhde heillä on opettajaan ja saavatko vanhemmat halutessaan äänensä kuuluville arviointikeskusteluissa. Lisäksi tarkastelen puutteita, joita vanhemmat kokevat arvioinnissa olevan. Isona osa-alueena vanhempien kokemuksissa on lapsen osallistuminen arviointikeskusteluun. Mielipiteet siitä, pitäisikö lapsen osallistua keskusteluun, vaihtelivat suuresti – lapsen läsnäololle löytyi aineistossani paljon kannatusta, mutta myös kielteistä suhtautumista. Lopuksi tarkasteltavana ovat arviointikeskusteluiden sisällöt sekä niiden mahdolliset vaikutukset kodin käytänteisiin.

6.2.1 Arvioinnin luotettavuus ja oikeudenmukaisuus

Mielipiteet oppilasarvioinnin oikeudenmukaisuudesta ja luotettavuudesta olivat hyvin yksimielisiä. Arviointi koettiin pääosin (89 %) hyvin oikeudenmukaiseksi ja luotettavaksi ja vain muutamassa (11 %) vastauksessa sitä kyseenalaistettiin tai kritisoitiin. Osa kaipasi lisää kommentteja siihen, mihin asioihin tulisi kiinnittää erityistä huomiota ja epäselvyyttä oli esimerkiksi sen suhteen, mitä vaaditaan kunkin arvosanan saamiseksi. Lisäksi yksi vastaaja pohti, perustuvatko arviointi ja todistusnumerot liikaa koetuloksiin, mikä saattaisi parantaa niiden oppilaiden tasoa, jotka lukevat ahkerasti kokeisiin ja saavat niistä hyviä tuloksia.

Enemmän saisi olla kommentteja, mihin tulisi kiinnittää huomiota. (V13)

Joskus tuntuu ettei tiedä, mitä vaaditaan minkäkin arvosanan saamiseksi. Tietenkin luottaa siihen että opettaja on oikeudenmukainen. Riittävän vaativa opettaja ylläpitää tasokasta opetusta, mielestäni. (V24)

Yleisesti ottaen voidaan mieltää perustuvatko arviointi/numerot liikaa koenumeroihin, mikä parantaa ”päättääjien” tasoa. En tiedä miten opettajat arvioivat tuntityöskentelyä. (V35/H3)

Luottamus opettajan ammattitaitoon oli kuitenkin korkea: puolet vastaajista mainitsi vastauksessaan arvioinnin olevan asianmukaista, tai että opettaja ammattilaisena osaa kyllä arvioida oppilaita oikeudenmukaisesti. Goddardin ym. (2001, 7) mukaan opettajan pätevyydellä on merkitystä vanhempien osoittamaan luottamukseen, koska on helpompaa luottaa henkilöön, jolla on tehtävänsä vaadittavat taidot.

Opettajan ammattitaitoon kuuluu arvioida lapsia oikeudenmukaisesti. (V35/H3)

Lisäksi luottamukseen tuntui vaikuttavan opettajan pitkä kokemus alalta – tutkimuksen kohteena olevien koulujen 5.–6.-luokkien opettajista joillakin oli takanaan jo jopa kymmeniä vuosia kestänyt opettajanura. Adams ja Christenson (2000, 491) toteavatkin oman tutkimuksensa perusteella, että alemmilla luokilla opettajan pysyessä samana usean vuoden ajan myös vanhempien ja opettajan välinen tuntemus ja luottamus kasvavat.

– ja sitte luottaa niihin opettajiin niin paljon, että tietää että ne varmasti antaa sen, minkä se ansaitsee. (H1/V2)

Opettajalla on pitkä työkokemus ja näin osaa arvioida oppilaan tiedot ja taidot.
(V26)

Kyllä koen, että arvostelu on asianmukaista. Lapsellamme on tällä hetkellä hyvä ja kokenut opettaja. (V32)

Yksi haastatelluista (H3) tarkoittaa vielä kyselylomakkeessa antamaansa vastausta toteamalla, että vanhempien puuttuminen arviointiin saattaisi aiheuttaa jopa ristiriitoja. Voidaan siis pohtia, eivätkö vanhemmat uskalla puuttua lapsensa koulunkäyntiin, vaikka jotain sanottavaa ehkä olisi. Vai onko kyse Alasuutarin (2006, 90) mainitsemasta asymmetriasta opettajan ja vanhemman suhteessa – epätasaveroisen suhde voi ehkäistä aktiivista yhteistyötä vanhempien puolelta ja opettajan keskusteluissa käyttämä tyyli saatetaan kokea liian ohjaavaksi ja opastavaksi tasavertaisen keskustelun sijaan?

– – kyllä mä näkisin, että kyllä opettajalla on se ammattitaito siihen koulutyön arviointiin, että ei minusta siihen vanhempien pää lähtiä sörssimään, että siinä voi tulla sitte semmosia ristiriitoja, että niistä ei päästä yhteisymmärrykseen.
(H3/V35)

Aineistossani ei esiintynyt viitteitä Alajan (2005) esittämästä ajatuksesta, että idealisointi voisi olla este opettajan ja vanhempien kohtaamisissa. Yksi haastateltavistani (H1) pohti tilannetta omalla kohdallaan ja hieman yleistäenkin seuraavasti:

– – vaikka joillekkihan se oma laps on aina se, joka ei koskaan tee mitään pahaa ja on täyrellinen ja näin, mutta ku tietää, että se ei aina oo niin välttämättä. (H1/V2)

Hän jatkoi vielä pohdintaansa vertaamalla vanhemman ja opettajan suhtautumistapoja lapseen ja uskoi, että joillakin vanhemmilla voi olla juuri se asenne, että heidän lapsensa on lähes täydellinen. Opettaja taas arvioi lasta haastateltavani (H1) mukaan realistisemmin.

Monilla vanhemmilla on se, että meidän lapsi ei koskaan tee mitään ja meidän lapsi on hyvä siinä ja tässä ja tuossa, ni just sitä, että ne kahtoo niin sen oman läpi, että opettajat kassoo sen sillä lailla, että mihkä se laps tosiaan kykenee ja pystyy. (H1/V2)

Aineistossani ei siis näkynyt idealisointia – päinvastoin yleinen toive tuntui olevan, että opettajan antama palaute olisi mahdollisimman rehellistä, oli kyse sitten myönteisestä tai kielteisestä palautteesta. Toisaalta voi myös pohtia, kuinka rehellisesti vanhemmat ovat lomakkeeseen vastanneet.

6.2.2 Luottamus ja avoimuus arviointikeskustelun tukipilareina

Ihme (2009) painottaa molemminpuolisen luottamuksen merkitystä aikuisten – ja tässä tapauksessa siis vanhempien ja opettajan – välisessä yhteistyössä. Luottamuksen tulisi olla alusta lähtien niin vahva, että siihen tukeutumalla voidaan ratkaista yhdessä mahdolliset ongelmat ja ristiriidat. Koko kodin ja koulun välisen yhteistyön teho perustuu siihen yksimielisyyteen, joka muodostuu yhteisesti sovituista toimintaperiaatteista ja arvoista. (Ihme 2009, 100.) Aineistoni perusteella opettajien ja vanhempien välit vaikuttivat olevan pääosin hyvin avoimet ja sekä myönteisistä että kielteisistä asioista on pystytty keskustelemaan. Lisäksi moni vastaajista mainitsi, että opettajaan on helppo olla yhteydessä aina tarvittaessa.

Keskustelut ovat olleet aina hyvin asiallisia ja aiheellisia. Ollaan pystytty keskustelemaan niin hyvistä asioista kuin mahdollisista ongelmistakin. (V2/H1)

Keskustelut ovat olleet hyviä ja palaute on ollut positiivista, mutta samalla totuudenmukaista. (V12)

Nämä [vanhempainvartit] ovat olleet hyviä tilaisuuksia, missä on voinut avoimesti keskustella. Aina on ollut hyvät suhteet, tunne että voi ottaa yhteyttä. (V13)

Vaikka suurin osa vastaajista koki välit opettajaan luottamuksellisiksi ja avoimiksi, oli joukossa kaksi, jotka kyseenalaistavat opettajan puheiden totuudenmukaisuuden. Näissä tapauksissa kyse voi olla juuri Gerlanderin ja Kostiaisen (2005, 77) mainitsema vuorovaikutussuhteesta, jossa opettajan vahva tunneside oppilaaseen (tai liian tuttavallinen suhde vanhempiin) voi aiheuttaa sen, että arviointi on liian kevyttä tai ankaraa.

Ehkä joskus keskustelussa epäilyttää se että kaikki menee aina niin erinomaisesti, eli rohkeutta opettajalle enemmän sanoa myös negatiivisia

asioita. Niitä kuitenkin pienissä määrin kuulee lapselta kotona ja olisi mukavaa jos kuulisi asioista myös opettajan/aikuisten mielipiteen. (V3/H2)

Ehkä opettaja ei kehtaa sanoa kaikki asiat, mieluummin puhuu kannustavasti?? (V24)

On mielestäni ristiriitaista, että moni vanhempi kokee saavansa liian vähän tietoa lapsensa arviointiin liittyvistä asioista, mutta silti välit opettajaan koetaan pääosin hyvin avoimiksi ja luottamuksellisiksi. Eikö tietoa uskalleta kysyä? Vai tiedostavatko vanhemmat edes oikeuksiaan arviointitiedon saantiin?

6.2.3 Vanhempien äänen kuuluminen arviointikeskusteluissa

Aineistossani vain muutama vastaaja oli suoraan ilmaissut tyytyväisyytensä tai tyytymättömyytensä siihen, miten opettaja huomioi vanhempien mielipiteitä ja ajatuksia ja missä määrin arviointikeskustelutilanteet ovat tasaveroisia.

Yksi haastateltavistani (H3) kritisoi keskustelutilanteen järjestelyjä koululla ja arvioi, että esimerkiksi istuminen saman pöydän ympärillä tekisi keskustelusta tasavertaisemman.

Niin vähän tuntuu sillä lailla sitte jos opettaja siinä oman pöytänsä takana... Sanotaan, että ku kaks aikuista, ni oltas sitte tavallisen pöydän ympärillä esimerkiks josain muualla, se vois olla ehkä parempi. (H3/V35)

Keskustelun fyysisillä puitteilla voi siis olla merkitystä. Haastateltavani (H3) kertoi, että opettaja–oppilas-asetelman lisäksi vanhempainvartissa suurin osa ajasta menee siihen, kun opettaja kertoo, miten oppilaalla koulussa menee. Vanhempien ajatuksia ja mielipiteitä kysytään harvemmin, mutta jos vanhemmilla on jotain kysyttävää, haastateltavani (H3) koki, että opettaja kyllä kuuntelee ja huomioi näin vanhemmankin ajatukset.

Kyllä mä uskon, että nää opettajat, jotka tuola on ollu omilla lapsilla, niin niin... Kyllä niitä [vanhempien mielipiteitä] on kuunneltu, jos on ollu. (H3/V35)

Pääosin kokemukset keskustelutilanteista olivat myönteisiä ja moni mainitsi, että voi vaikka soittaa opettajalle jälkepäin, jos jokin asia arviointikeskustelussa on jäänyt vaivaamaan.

Aika pitkälle se on ollu sitä, että se niinkö kertoo, miten menee, mutta kyllä on kysytty justhin, et miten on, et tekeekö läksyjä ja sillaa kyselee. On sitäki ollu kyllä. (H1/V2)

Opettajille voi lisäksi helposti soittaa mieltäpainavista asioista. (V5)

Sovitut tapaamiset toimii. Kun uskaltaa kysyä, saa vastauksia. (V39)

Vain yksi vastaaja koki, että vanhempien toiveita ei aina huomioida ja että opettaja ei välttämättä sano omaa mielipidettänsä vanhemmilta tuleviin ehdotuksiin.

Vanhempien toiveita voisi huomioida joskus paremmin tai sanoa suoraan jos asia on mahdoton toteuttaa. (V15)

Valtasen (2000, 142) mukaan kehityskeskustelutilanteessa opettajan tulee huomioida sekä oppilaan että tämän huoltajien mielipiteet ja toivomukset. Olisiko opettajien siis syytä kysyä suoremmin vanhempien mielipiteitä asioista sen sijaan, että he vain kertovat lapsen koulunkäynnistä ja tämän suoriutumuksesta? Lisäksi arviointikeskustelutilanteen kannalta olisi tärkeää miettiä keskustelun toteutusta – onko luokkahuone välttämättä oikea paikka, vaikka siellä vanhempi pääsee näkemään lapsensa konkreettisen opiskeluympäristön? Jos vanhemmasta tuntuu kuin hän joutuisi takaisin koulunpenkille, ei keskustelutilanne ole lähtökohtaisesti tasaveroinen.

6.2.4 Vanhempien kokemukset arviointikeskusteluiden puutteista

Kun vanhemmilta kysyttiin, onko heidän mielestään arvioinnissa tai siitä tiedottamisessa ongelmia tai esteitä, lähes puolet (43 %) oli sitä mieltä, että mitään ongelmia ei ole. Noin kolmasosa (32 %) oli maininnut joitakin ongelmia, joista tavallisin oli ajanpuute arviointikeskusteluissa. Myös Andonovin (2007, 104) tutkimuksessa nousi esiin sama ongelma – keskusteltiin tärkeistä asioista, mutta tapaamisaika opettajan kanssa jäi usein liian lyhyeksi. Omassa aineistossani

yhdeksän (20 %) vastaajaa oli sitä mieltä, että keskusteluun varattu aika on liian lyhyt tai että tapaamisia opettajan kanssa saisi olla useamminkin.

Vanhempainvartteja saisi olla useammin kuin kerran vuodessa. (V13)

Ajanpuute ehkä on pieni este/ongelma. Arviointikeskusteluun on varattu 15–20 min/lapsi ja se tehdään kerran lukuvuodessa joulun jälkeen. (V20)

Toinen esiinnoussut ongelma liittyi opettajan ja vanhempien liian läheiseen suhteeseen. Liiallinen varovaisuus voi Valtasen (2000) mukaan johtaa todellisten ongelmien hämärtymiseen, valheelliseen myönteisyyteen ja epärealistisiin odotuksiin. Näin voi käydä, jos opettaja välttelee oppilaan puutteista puhumista ja niiden esilletuomista, koska pelkää sen aiheuttavan vanhemmissa negatiivisia reaktioita oppilasta kohtaan. Keskustelu ei tällaisessa tilanteessa ole tuloksellista, koska sitä ei käydä luottamuksellisessa ilmapiirissä. Lisäksi tilanne voi johtaa eräänlaiseen roolipeliin, jossa leikitään hyvää opettajaa, hyvää oppilasta ja hyvää perhettä. (Valtanen 2000, 144.) Omasta aineistostani yhdeksi tällaiseksi keskustelutilanteen avoimuuden ja luottamuksellisuuden vesittäjäksi nousi opettajan liiallinen tuttuus. Yhdessä kyselylomakkeessa vastaaja (V3) oli kommentoinut keskustelutilannetta seuraavasti:

On ymmärrettävää että opettaja asuu samassa kylässä ja hän haluaa olla diplomaattinen kaikkia kohtaan. (V3/H2)

Haastattelussa pyysin vastaajaa tarkentamaan, mitä hän lomakevastauksellaan tarkoitti ja hän kertoi seuraavasta tapauksesta:

Opettajalle se [liiallinen tuttuus vanhempien kanssa] on niinku tosi hankala ja vanhana johtajana [opettaja], ni ei se tota lähe pienistä keskustelemaan, et.. Mut sit on tullu yks sellanen kolmen äitin kans ja kolmen lapsen kans joutunu... Äidit joutu niinku patistamaan opettajia siihen, että tarkkailkaa tilannetta, kun on kiusaamista tapahtunu. Lapset osaa sen tehä tosi hyvin salaa. Mä jouduin puuttumaan siihen ja vaikka aina kysyy, et onko kaikki hyvin, ni aina kaikki on hirveen hyvin, ei oo ollu ikään mitään. Elikkä se mua vähän ärsytti siinä, et tota... öö... En usko, että tota niin välitunnilla tai muuten ei oo koskaan nähny sellasia tilanteita, et ei ois joku itkeny tai ollu niinku hankala olla koulusa. Et kyllä oisin toivonu, et siihen ois, ois niinku enemmän sitä palautetta, jos... Kumminki täsä oli kysymys sellasesta kahen ja kolmen hengen ongelmasta, et sitte vasta, kun se koulukiusaaja lähti yläasteelle, ni asia helepottu. Jouduin pyytämään, että tarkkailkaa ja antakaa mulle palautetta. Sitä ei uskallettu antaa muuten ja se oli ihan selekeetä. – Elikkä se[opettaja] joskus pelkää liikaa sitä,

että tota ei voi moittaa toisen lasta ja puolustaa toisen lasta, kun ollaan niin tiiviisti tässä. (H2/V3)

Kysyessäni haastateltavalta, vaikuttiko edellä kuvattu tapaus hänen lapsensa käyttäytymisen arviointiin, oli vastaus seuraava:

– – mä olin hirveän tyytyväinen siitä, että aina se yksikäytöksinen oma [lapsi] oli kasi. Että oli uskallettu laittaa – – ja sitte siihen oli puututtu ja se näky numerossa. (H2/V3)

Myös keskusteluiden fyysisiin puitteisiin kiinnitettiin huomiota ja niihin toivottiin muutosta. Kodin ja koulun väliset konkreettiset keskustelut käydään yleensä koululla ja Andonov (2007, 51) huomauttaakin, että fyysinen ympäristö ja esimerkiksi se, miten luokassa asetutaan istumaan, vaikuttaa vuorovaikutukseen ja keskustelun kulkuun. Metson (2004, 195) tutkimuksessa ilmeni, että vanhemmista tuli ikään kuin oppilaita, kun heidän piti istua vanhempainilloissa pulpetteihin. Aineistossani tuli esiin juuri tämä sama asia, kun yksi haastateltavistani (H3) kuvasi vanhempainvarttia seuraavasti:

Vähän niinku koulunpenkillä... Jotenki se, että sitä vois aatella sitä ympäristöä. Että onko se se koulu. Siinä tulee semmonen opettaja–oppilas-asetelma, kun istutaan siellä pienissä pulpeteissa. (H3/V35)

Vastaajista neljäsosa (25 %) oli jättänyt vastaamatta tai vastannut ”en osaa sanoa” kysyttäessä arviointiin tai arvioinnista tiedottamiseen liittyvistä ongelmista ja esteistä.

6.2.5 Lapsen rooli arviointikeskustelussa

Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys oppilaalle on usein se, että hän kokee olevansa tärkeä ja hyväksyty, läheistensä rakastama ja arvostama. Tämä hyväksyntä ja turvallisuuden tunne vahvistavat oppilaan itsetuntoa. (Korpinen 1996, 28.) Aineistossani oli suurta hajontaa siinä, osallistuuko lapsi itseään koskevaan koululla käytävään arviointikeskusteluun vai ei. Vastaajista lähes kolmannes (30 %) kirjoitti, että heidän lapsensa ei osallistu keskusteluihin ja vain vajaa puolet (41 %) kertoi lapsen olevan aina mukana, kun tämän asioista puhutaan. Loput 29 % vastasivat

lapsen olevan joskus mukana, joskus ei tai että lapsi on mukana osan ajasta ja siirtyy sitten muuhun tilaan, jotta vanhemmat voivat keskustella opettajan kanssa kahdestaan.

Lapsi keskustelun osapuolena. Lapsen mukanaoloa arviointikeskusteluissa perusteltiin mm. sillä, että lapselle on tärkeää huomata aikuisten olevan kiinnostuneita hänestä ja näin hänen koulutyönsä ei siis ole merkityksetöntä. Myös Koppinen ym. (1999, 104) huomauttavat, että koulun ja kodin osoittama kiinnostus lapsen koulutyötä kohtaan luo lapselle turvallisuudentunteen ja varmuutta siitä, että häntä tuetaan hänen koulutyössään.

Tottakai lapsi kuuluu mukaan, kun hänen asioistaan keskustellaan. Etuna se, että lapsi näkee myös käytännössä, että ope+vanhemmat pitävät yhtä. (V27)

Arviointikeskustelujen yksi tärkeimmistä tavoitteista on mielestäni se, että sen/niiden avulla oppilaalle luodaan tunne/kuva siitä että hänestä ollaan kiinnostuneista, oppimista ja koulunkäyntiä arvostetaan sekä koulussa että kotona. (V20)

Yksi haastateltavistani (H3) korosti sitä, että keskustelussa tulee puhua myös hyvistä asioista, koska jokaisessa oppilaassa niitä on.

— se niinku näkee sen palautteen, mitä koulun ja kodin välillä menee, mitä hänestä puhutaan, että se ei tuu niinku vanhempain suodattamana. Että minusta siinä niinku jokaisen oppilaan kohalla on hyviä ja huonoja asioita ja jos vaan vanhemmat muistaa moittia niistä huonoista asioista... Tärkeämpää on ja yhtä tärkeää ja vielä tärkeämpää on, että niitä hyviä asioita sit sanotaan. (H3/V35)

Lisäksi lapsen mukanaoloa perusteltiin sillä, että kun on useampi osapuoli keskustelemassa ja sopimassa asioista, lapsikin sitoutuu ehkä helpommin sovittuihin asioihin (V19). Yksi vanhempi (V23) oli sitä mieltä, että keskustelu yhdessä lapsen kanssa ”tehoaa paremmin lapseen”, kuin että vanhemmat kertoisivat vasta kotona, mitä opettaja on keskustelussa sanonut. Kaksi vastaajaa mainitsi lapsen osallistumisen eduksi sen, että tämä pääsee kertomaan oman näkemyksensä häntä koskevista asioista.

— hän voi esittää oman näkemyksensä asiaan. Esim. kertoa opettajalle, mitä kouluainetta haluaisi korottaa. (V22)

Vastaaja 44 luettelee vielä lapsen keskusteluun osallistumisen etuja seuraavasti:

Edut: välittäminen, motivointi, yhdessä asioiden läpikäyminen. (V44)

Andonov (2007) sai tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia lapsen keskusteluun osallistumisen hyödyistä: 44,6 % vanhemmista oli sitä mieltä, että keskustelun merkitys lapselle on myönteinen ja 22,8 % oli vastannut merkityksen olevan erittäin tärkeä. Perusteluissa yleisimmäksi oli noussut se, että lapsen on tärkeä huomata, että hänestä välitetään ja että koti ja koulu toimivat yhdessä hänen parhaakseen. Lisäksi keskittyminen lapseen yksilöllisesti oli koettu tärkeänä lapsen kannalta. (Andonov 2007, 108.)

Arviointikeskustelut vain aikuisten kesken. Lapsen poissaoloa keskustelusta perusteltiin mm. sillä, että keskustelu aikuisten kesken on rehellisempää kuin lapsen ollessa kuuntelemassa. Suurin osa niistä vastaajista, joiden lapsi ei ole ollut mukana keskusteluissa, oli sitä mieltä, että lapsen ei ole hyvä kuulla kielteisiä asioita itsestään ja koulumenestyksestään, koska se ei kannusta opiskelemaan. Vastausten perusteella näyttäisi myös siltä, että moni vanhempi mieltää keskustelut nimenomaan tilaisuuksiksi, joissa puhutaan lapsen koulunkäynnin ongelmista ja siksi lapsen läsnäoloa ei koeta välttämättä hyväksi asiaksi.

Keskustelu on rehellisempää, kun aikuiset keskustelevat aikuisten tasolla. (V1)

— keskustelut vanhemman/opettajan välisiä. Silloin voi vapaasti puhua esim. ongelmista yms. eikä lapsen tarvitse kuulla kaikkia aikuisten välisiä keskusteluja – positiiviset asiat tulevat toivottavasti opettajilta oppilaan korviin kuitenkin. (V5)

Avoin keskustelu mahd. ongelmista on helpompaa, kun lapsi ei mukana. (V39)

Lisäksi yksi vanhempi (V6) oli sitä mieltä, että keskustelussa käsitellyt asiat eivät välttämättä kannusta opiskeluun ja siksi lapsen osallistuminen ei ole tarpeellista. V32 puolestaan pohti, että ”lapsesta voi olla ikävä kuunnella huonoa palautetta” ja siksi lapsen ei välttämättä ole hyvä osallistua keskusteluun. Samalla linjalla oli vanhempi (V9), joka totesi, että ”jos palaute ei ole positiivista niin eihän se ole mukavaa lapsen olla kuuntelemassa”. Hongisto (2000, 107) muistuttaa, että oppilaalle on tärkeää

käydä luottamuksellista keskustelua opiskeluun vaikuttavista asioista ja oppia siten käsittelemään myös vaikeita asioita. Jokaisessa keskustelussa tulisi muistaa tuoda esiin myös oppilaan hyviä piirteitä (Hongisto 2000, 105), mikä joidenkin saamieni vastausten perusteella näyttää kuitenkin unohtuneen.

Loput 13 vastaajaa (29 %) kertoivat lapsen olevan joskus mukana keskusteluissa tai sitten lapsi on hetken mukana ja poistuu sitten, jotta aikuiset saavat keskustella keskenään.

Joskus on ollut osan aikaa lapsi mukana keskustelussa ja osa ajasta on käytetty vanhemman ja opettajan keskinäiseen keskusteluun. Tämä käytäntö mielestäni on ollut hyvä. On hyvä että lapsi näkee konkreettisesti, että vanhemmat ovat yhteydessä opettajiin, mutta kaikkea ei tarvitse lapsen ”kuulla”. (V3/H2)

V13 ilmoitti, että heidän lapsensa osallistuu keskusteluihin vaihtelevasti ja pohti samalla kielteisten asioiden kuulemisen vaikutusta lapseen seuraavasti:

Tietysti siinä jos on mukana, ei aina viitsitä niin ”huonoista” asioista puhua, toisaalta ne taas voisi avata lapsenkin silmiä oppimiseen. (V13)

Lapsen osallistumisen haittoja pohdittiin myös siltä kannalta, miltä lapsesta tuntuu, kun hänen asioistaan puhutaan opettajalle. V15 oli sitä mieltä, että lapsen mukanaolo keskustelussa ei ole välttämätöntä, koska vanhemmilla voi olla opettajalle kerrottavana sellaisia asioita, joita lapsen ei ole hyvä kuulla.

[Osallistumisen] haittana voisi pitää, että joskus vanhemmilla voisi olla opettajalle sellaisia asioita tai pieniä vinkkejä, joita lapsen ei tarvitsisi olla kuulemassa ja monesti lapsi ei haluaisi, että hänen jutuistaan puhutaan opettajalle –. (V15)

Yksi haastateltavistani (H1) pohti vielä oppilaan osallistumista keskusteluun todeten, että osallistuminen saattaisi olla opiksi lapselle riippuen käsiteltävistä asioista. Haastateltavan oma lapsi ei kuitenkaan ole koskaan osallistunut arviointikeskusteluihin, vaan ne ovat aina olleet opettajan pyynnöstä vain vanhempien ja opettajan välisiä keskustelutilaisuuksia.

Sehän ois varmasti se kasvunpaikka siinä, että sais isse kuulla sen, että miten menee, mutta tota... se varmaan riippuu paljo asiastaki –. En mää tierä toisaalta jos aattelis omalle kohalle, ni ois kai se opiks[lapselle], niinku sanothan. (H1/V2)

Vaikka mielipiteet lapsen osallistumisesta arviointikeskusteluihin vaihtelivat, suurin osa vastaajista oli kuitenkin pääosin sitä mieltä, että lapsen osallistumisesta keskusteluun on enemmän etua kuin haittaa. Asia koettiin siinä mielessä hankalaksi, että kuitenkin myös haittoja nousi esiin ja siksi lienee mahdotonta perustella yksiselitteisesti, kumpi olisi parempi vaihtoehto – lapsen osallistuminen keskusteluun vai hänen jättämisensä keskustelun ulkopuolelle. Molemmissa vaihtoehdoissa on puolensa.

6.2.6 Keskusteluiden sisältö ja vaikutukset

Metson (2004) tekemän tutkimuksen mukaan vanhempien ja opettajien välinen yhteydenpito rakentui usein oppilaan ongelmien ympärille ja sai näin negatiivisen sävyn. Metson tekemistä haastatteluista selvisi, että koululta otettiin koteihin yhteyttä silloin, kun oppilaan kanssa oli jotain ongelmia. (Metso 2004, 126.) Myös omassa aineistossani tuli näkyviin tämä sama asia ja moni vastaaja toivoikin, että kielteisten asioiden lisäksi myös myönteisiin asioihin kiinnitettäisiin huomiota ja niistä tiedotettaisiin sekä vanhemmille että oppilaalle itselleen.

Negatiiviset asiat tulee aika hyvin esille, vähemmän positiiviset puolet. (V6)

Silloinkin olisi kiva kuulla, jos lapsella on alkanut mennä tavallista paremmin, sillä hyvä tuo lisää hyvää!!! (V15)

Epsteinin (1987, 135) mukaan vanhempien keskuudessa on eroja sen suhteen, kuinka paljon he saavat opettajalta ohjausta siihen, miten he voisivat auttaa omaa lastaan kotona. Tutkimuksessani kysyin vanhemmilta, vaikuttavatko vanhempainvarteissa esiin nousseet asiat esimerkiksi lapsen läksyjen tekemiseen ja keskustellaanko asioista vielä kotona. Vastaajista puolet kertoi, että vanhempainvarteissa käsitellyistä asioista keskustellaan yleensä lapsen kanssa vielä kotona ja niihin asioihin, joista opettaja on huomauttanut, pyritään kiinnittämään enemmän huomiota.

Asia otetaan puheeksi lasten kanssa ja mahdolliset ”virheet” pyritään jatkossa korjaamaan ja pääsemään niistä eroon. (V8)

Mikäli parannettavia asioita tulee esiin käydyissä keskusteluissa, ne otetaan huomioon kotona. (V26)

Haastattelussa yksi vanhempi (H3) totesi, että jos lapsi ei ole ollut mukana keskustelussa, on vanhempien hyvä muistaa mainita myös opettajan kertomista hyvistä asioista lapselle kotona.

Kyllä minusta sen jälkeen ilman muuta voi, pitäisi vanhempien keskustella sitte vielä kotona. Että jos jotain parannettavaa, että opettaja on sanonu, niin sitte kannustat. – – Ja toisinpäin kans, että jos opettaja kehunu sitte, että on hyvin menny, niin seki välittää. Että molemmin puolin. (H3/V35)

Sen lisäksi, että opettajan kanssa käydyllä keskustelulla on vaikutusta vanhempien toimintaan, keskustelu voi vaikuttaa myös oppilaaseen. V24 mainitsi, että ”kyllä kotona aina mainitaan että, ope sano niin ja se vaati sitä ja tätä. Herättää se sanominen oppilaissa jonkunlaista ryhdistäytymistä.” Samaa mieltä oli myös V41: ”heti keskustelun jälkeen läksyjen teko on yleensä reippaampaa”. Keskustelun vaikutus oppilaaseen saattaa kuitenkin jäädä vain lyhytaikaiseksi, niin kuin V44 mainitsee. Hänen mukaansa keskustelun vaikutukset näkyvät ”yleensä lyhytaikaisena innostumisena läksyjen tekoon”. Voikin pohtia, mitä tapahtuu, kun keskustelusta on jo aikaa? Jäävätkö läksyt silloin herkemmin tekemättä?

Sama lyhytkestoisuuden ilmiö näyttää toteutuvan myös vanhempien kohdalla. Vaikka keskusteluilla näyttäisi olevan ainakin osittain vaikutusta kodin käytänteisiin, vaikutus ei välttämättä aina ole kovin pitkäkestoista. Vastaajista kaksi kertoo, että esimerkiksi läksyjen tekemistä tulee seurattua keskustelun jälkeen jonkin aikaa paremmin, mutta sitten palataan takaisin normaaliin.

Kyllä jonkin aikaa vartin jälkeen tulee seurattua läksyjä ym. paremmin sitten huomaa taas palanneensa normaaliin. (V14)

Ilman muuta niihin asioihin tulee kiinnitettyä huomiota kotona joista keskusteluissa puhutaan. Esim. jos opettaja ”moittii” huolimattomasti tehtyjä kotitehtäviä, niin kyllä kotona tulee seurattua silloin enemmän sitä, miten ne on tehty – ainakin niin kauan kuin asia on muistissa. (V20)

Niistä vastaajista (50 %), jotka eivät maininneet keskustelulla olevan vaikutuksia kodin käytäntöihin, yhdeksän (20 %) kertoi koulun tukevan kodin käytäntöjä ja päinvastoin ja siksi keskustelut eivät varsinaisesti ole muuttaneet mitään. Vastaajat

mainitsivat myös, että tarvetta muutoksille ei ollut, mikäli lapsen koulunkäynnissä ei ollut ongelmia.

Keskusteluissa ei ole tullut mitään negatiivisia asioita, joten tilanne ei ole muuttunut ko. asioissa. Opettajan palaute tukee omaa käsitystämme lapsemme koulunkäynnistä. (V21)

– – kotona on sama linja kuin opettajalla eikä oppimisessa tai käytöksessä ole ollut ongelmia. (V44)

Loput 13 vastaajaa olivat joko jättäneet vastaamatta kysymykseen, tai vastanneet vain ”ei vaikutusta” tai ”en osaa sanoa”. Näyttää kuitenkin siltä, että keskustelut painottuvat kielteisten asioiden käsittelyyn, mikä tietenkin vaikuttaa myös siihen, että lapsen ei välttämättä haluta olevan paikalla näistä asioista kuulemassa, koska pelkän kielteisen palautteen saaminen tuskin nostaa koulumotivaatiota. Vanhemmat tuntuvat suhtautuvan keskusteluihin vakavasti, mutta valitettavaa on, että keskustelun vaikutukset saattavat jäädä vain hyvin lyhykestoisiksi. Miten tähän asiaan voisi vaikuttaa, onkin sitten haastava kysymys.

6.3 ODOTUKSET JA TOIVEET ARVIOINTIA JA ARVIOINTIKESKUSTELUJA KOHTAAN

Kysymykseen toiveista ja odotuksista arvioinnin suhteen vanhempien vastauksista nousivat esiin erityisesti rehellinen palaute – oli se sitten myönteistä tai kielteistä. Hongisto (2000, 105) muistuttaakin, että jokaiseen kehityskeskusteluun kuuluu myös oppilaan hyvien piirteiden esiintuominen sekä oppilaan kiittäminen hyvin tehdystä työstä.

Rehelistä palautetta, sekä positiivista että negatiivista. Kotona ei voi tietää varmasti asioiden kulkua, koska lapsi näkee asiat eri tavalla kuin aikuinen. Asioita voidaan helposti korjata kotona, kun saisi tiedon ongelmista ajoissa. Avointa keskustelua puolin ja toisin. (V1)

Rehelistä palautetta. Sekä negatiiviset että positiiviset asiat tulisi kertoa mahdollisimman varhain. (V39)

– ja sitte niinku sitä justhin on sanonu niille, niinku näille opettajille, että aina heti sanua ja pitää sanua, jos on jotain, mitä ite ei kotona tajua. Et se pitää kyllä sanoa heti, oli se hyvää eli pahaa, varsinki jos on pahaa. (H1/V2)

Toivomuksena oli myös, että yhteydenotto kotiin mahdollisten ongelmien tai arvosanojen laskemisen vuoksi tulisi hyvissä ajoin.

Opettajan pitäisi hyvissä ajoin ottaa vanhempiin yhteyttä jos jokin asia sitä vaatii (eikä asian tarvitse olla suurikaan!), ettei äiti kuule vasta puolen vuoden kuluttua, että lapsella on jossain asiassa ongelmia. (V15)

Opettaja voisi ottaa yhteyttä, jos esim. arvosanat ovat laskemassa. (V23)

Rehellisen ja välittömän palautteen lisäksi vanhempien toiveena oli, että lapsi huomioitaisiin yksilönä eikä häneltä vaadittaisi huippuoppilaan tasoa, mikäli siihen ei ole edellytyksiä.

Vertailla ja arvostella lapsi tasonsa mukaiseen ryhmään eikä vaatia ns. huippu oppilaan tasoja. (V4)

Yksilönä huomioon ottamista. Maailma olisi tylsä paikka jos kaikki pitäisi olla samanlaisia. – Liikaa tuijotetaan kaikenlaisia käyriä. (V6)

Yksilöllistä huomioimista toivottiin myös siksi, että silloin voitaisiin paremmin keskittyä juuri tietyn oppilaan taitoihin ja oppimiseen ja näin yhdessä päättää asioista, joihin olisi syytä kiinnittää enemmän huomiota.

Koska oppilaat ovat erilaisia ja oppivat aineita eri tavoin olisi hyvä, jos henkilökohtaisista tavoitteista voitaisiin keskustella arviointikeskustelussa eli ts. sovittaisiin yhdessä opettajan ja vanhempien kanssa, mihin tavoitteisiin keskitytään lapsen kohdalla ja mitkä voi jättää vähemmälle... (V20)

Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien mielestä tietoa lapsen koulumenestyksestä saisi koteihin tulla useammin ja numeroarvioinnin rinnalle kaivattiin sanallista palautetta. Pitkälähti (2005, 51) päätyi omassa opinnäytetutkimuksessaan samansuuntaiseen tulokseen – arviointiin toivottiin monipuolisuutta ja pelkkää tiedollista ja numeerista arviointia ei pidetty riittävänä. Yksi vanhempi (V32) pohti sanallisen palautteen merkitystä todeten, että sanallinen palaute voisi tuoda vanhemmille esiin uusia puolia lapsesta. Tämän perusteella voisi päätellä, että vaikka numeroarviointia ei suoranaisesti kukaan kritisoinut tai halunnut poistaa, se ei välttämättä kerro riittävästi lapsen osaamisesta.

Kokeet saamme nähtäväksi kotiin ja todistuksen tieteenkin, mutta siinä on pelkkiä numeroita. Sanalliset palautteet olisivat hyvä lisä numeroarvioinnin rinnalla. (V20)

Olisi mukava jos opettaja vielä kirjoittaisi itse arvioinnin (vapaamuotoisen) millainen lapsi on koulussa. Mitä hyvää ja parannettavaa olisi ja sosiaaliset suhteet toisiin oppilaisiin. Tunnetusti lapset on monesti erilaisia kotona kuin koulussa. Voisi tuoda vanhemmillekin uusia puolia omasta lapsesta. (V32)

Useammin tietoa lapsen koulumenestyksestä ja mieluummin kirjallisena kuin numeerisena esim. kuukausittain. (V34)

Yksi vastaajien toiveista liittyi kodin ja koulun yhteistyön määrään. Kuten jo aikaisemmin tuli esille, arviointikeskusteluihin käytettävä aika koettiin liian lyhyeksi tai keskusteluiden määrä liian pieneksi. Vastaajista seitsemän (16 %) toivoi, että keskusteluita pidettäisiin useammin.

Aikaa toivoisin lisää ja keskusteluita useammin, esim. lukuvuoden alkaessa jonkinlainen "tavoitekeskustelu", puolesta välissä "puolivälin tarkistus" ja lopussa vielä "loppukoonti". (V20)

– – koulun ja kodin yhteistyö jää loppujen lopuksi aika vähäiseksi. Arviointeja voisi olla 2/per lukukausi eli syksy 2, kevät 2. (V38)

Vastauksista ilmeni myös vanhempien epätietoisuus siitä, mitä kaikkea arviointi oikeastaan pitää sisällään ja yhtenä toivomuksena olikin saada selkoa nimenomaan niistä asioista, jotka vaikuttavat arviointiin.

No se ois ihan kiva sillaa tietää ihan niinku tarkkaan, mitä ne kahtoo siinä ja sitte niinku no... Sit varmaan tätä käyttäytymistä. ja näitä yleensäki. Sitä ois kiva niinku sillaa saada tietää, että mitä siihen [arviointiin] tarkalhen kuuluu. (H1/V2)

Lähes kolmasosa (30 %) vastaajista ilmoitti, että heillä ei ollut erityisiä toiveita tai odotuksia arvioinnin suhteen, mikä voi kertoa siitä, että vanhemmat ovat tyytyväisiä nykytilanteeseen ja saamaansa informaatioon. Toisaalta voi myös pohtia, että jos vanhemmat eivät ole tietoisia oikeuksistaan, miten he edes osaisivat kyseenalaistaa koululta tulevaa tietoa – oli sen määrä sitten mikä hyvänsä.

7 POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää 5.–6.-luokkalaisten vanhempien käsityksiä, kokemuksia sekä odotuksia ja toiveita oppilasarvioinnista. Aineistona tutkimuksessani oli 44 vanhemman kyselylomakevastaukset sekä kolme haastattelua, joihin haastateltavat valikoituivat kyselylomakkeiden täyttäneistä haastatteluun vapaaehtoisiksi ilmoittautuneista vanhemmista.

Tutkimuskysymykseni koskivat vanhempien käsityksiä, kokemuksia ja odotuksia oppilasarvioinnista. Kyselylomakevastauksissa korostui kokemusten osuus siten, että kokemuksista oli kirjoitettu huomattavasti enemmän kuin arviointikäsityksistä tai arviointiin liittyvistä odotuksista. Syy tähän voi olla se, että arviointitilanteita koskevista kokemuksista kertominen on vanhemmille konkreettisuutensa vuoksi helpompaa kuin käsitysten ja odotusten määrittelemisen ja jäsentämisen. Voi myös olla, että vanhempia ei ole aikaisemmin haastettu pohtimaan arviointiin liittyviä asioita, mikä saattoi vaikuttaa käsitysten ja odotusten osalta niukempiin vastauksiin.

Sekä vanhempien käsityksissä ja tiedoissa että kokemuksissa oli suuria eroja Eroihin voi olla useita syitä ja ehkä yhtenä selittävänä tekijänä voivat olla opettaja- ja koulukohtaiset erot, mikäli niitä on. Esimerkiksi arviointikeskusteluiden osalta lapsen osallistuminen keskusteluun oli hyvin vaihtelevaa ja siihen koettiin liittyvän paljon etuja, mutta myös joitakin haittoja. Myös vanhempien käsitykset siitä, millä perusteilla opettaja arvioi lasta, olivat keskenään erilaisia. Suurin osa vastaajista kuitenkin luotti täysin opettajan ammattitaitoon ja osaamiseen. Toiveiden ja odotusten osalta korostuivat keskusteluiden määrän ja pituuden lisääminen sekä mahdollisimman realistisen ja rehellisen palautteen antaminen.

Seuraavaksi käsittelen saamiani tutkimustuloksia pääteemoittain ja pyrin löytämään niille vaihtoehtoisia selityksiä sekä suhteessa teoreettisiin oletuksiin ja aiempiin tutkimustuloksiin että omien päätelmiäni avulla.

7.1 TULOSTEN TARKASTELUA

7.1.1 Käsitukset ja tiedot arvioinnista ja arviointikriteereistä

Vanhempien käsitykset siitä, millä tavoin ja millä perusteilla opettajat arvioivat oppilaita, vaihtelivat suuresti. Arviointia uskottiin tapahtuvan vertailemalla oppilasta muuhun luokkaan tai muihin samantasoisiin oppilaisiin. Huomioitavaa on, että opettajien arviointikäytännöissä voi kouluittain ja luokittain olla konkreettisia eroja, mikä taas saattaa vaikuttaa vanhempien käsityksiin. Muutama vastaaja arveli, että arvioinnissa verrataan oppilaan saamia tuloksia edellisen vuoden tuloksiin. Joukossa oli myös vastaajia, jotka uskoivat, että lasta ei verrata muihin, koska kaikki ovat yksilöitä. Vain muutamassa vastauksessa mainittiin, että koululta oli saatu jotakin kirjallista tietoa arviointikriteereistä ja esimerkiksi opetussuunnitelma mainittiin vain kahdessa vastauksessa. Tämän perusteella voi päätellä, että arviointitietoa saadaan kouluilta hyvin vaihtelevasti. Lisäksi suuri osa vastaajista tuntui perustavan vastauksensa enemmän oletuksiinsa kuin saatuun tietoon, koska vastauksissa toistuivat sanat ”luulen” ja ”oletan”.

Vaihtelevuudesta huolimatta noin kolmasosa vastaajista oli tyytyväisiä koululta saamaansa tietoon. Toinen kolmasosa taas osoitti tyytymättömyyttään, mikä viittaa siihen, että arviointitietoa halutaan lisää. Vanhempien tyytyväisyyteen tai tyytymättömyyteen saattaa vaikuttaa esimerkiksi opettajan käsitys arviointia koskevan tiedonvälittämisen tarpeesta. Voi olla, että opettaja antaa mielestään paljon tietoa vanhemmille, mutta vanhemmat eivät kuitenkaan koe asiaa niin. Olisikin mielenkiintoista tutkia myös opettajien käsityksiä arviointitiedon kulusta kodin ja koulun välillä ja vertailla sitä vanhempien käsityksiin. Aineistossani noin kolmasosa vastaajista ei ilmaissut selkeästi kantaansa siihen, saavatko he tietoa tarpeeksi vai eivät.

Woods ja McCormick (2002, 3) ovat laatineet kattavan listan siitä, miten vanhemmat tulisi huomioida arviointiprosessissa. Lista on ensisijaisesti tarkoitettu esi- ja alkuopetukseen ja siinä mm. kehoitetaan opettajaa jakamaan tietoa ymmärrettävällä tavalla koko arviointiprosessin ajan ja huomioimaan vanhemmat yksilöinä, mutta myös yhteistyökumppaneina. Listaa voi mielestäni soveltaa myös perusopetuksen

puolelle. Toisaalta voidaan pohtia, onko arvioinnista tiedottaminen nykyään pelkästään opettajan vastuulla – monella koululla on www-sivuillaan tietoa arvioinnista ja se on usein kaikkien nähtävissä, myös vanhempien. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat voivat toimia hyvinä tiedonlähteinä (ks. esim. Auroran koulun www-sivut), ja lisäksi tietoa voi löytää myös kuntien ja kaupunkien www-sivuilta (ks. esim. Jyväskylän kaupungin www-sivut).

Huolimatta vaihtelevista käsityksistä arvioinnin perusteista ja vaihtelevasta tyytyväisyydestä saadun tiedon määrään luottamus opettajan ammattitaitoon ja kykyyn arvioida oppilaita oikeudenmukaisesti näytti aineistoni perusteella olevan korkea eikä sitä juuri kyseenalaistettu. Suurin osa vastaajista kertoi luottavansa opettajan ammattitaitoon ja kokemukseen. Vanhemmat eivät juuri tunne arviointikriteereitä, mutta eivät myöskään kyseenalaista opettajan antamaa arviointia. Vahva luottamus saattaa perustua siihen, että opettajan saaman koulutuksen oletetaan tarkoittavan sitä, että hän osaa arvioida oppilaita realistisesti ja oikeudenmukaisesti. Olisiko vanhemmilla jotain sanottavaa, mutta he eivät syystä tai toisesta uskalla ilmaista ajatuksiaan?

Adamsin ja Christensonin (2000, 491) mukaan vanhempien luottamus opettajaan on varsinkin alaluokilla korkea siksi, että sama ihminen toimii lapsen opettajana useita vuosia ja näin ollen myös vanhempien ja opettajan välinen luottamus kasvaa samalla, kun oppii tuntemaan toisen osapuolen paremmin. Tämä voi olla yksi selitys myös oman aineistoni kohdalla varsinkin, kun kyseessä on pieni kunta, jossa ihmiset jo lähtökohtaisesti tuntevat toisensa todennäköisesti paremmin verrattuna esimerkiksi suurten kaupunkien tilanteeseen. Luottamukseen saattaa vaikuttaa myös se, että erityisesti Suomessa opettajankoulutusta ja professiota arvostetaan. Nummenmaa ja Välijärvi toteavat Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen tiedotteessa (2006), että opettajan arvostus Suomessa on kansainvälisesti vertaillen korkealla tasolla. Välijärvi lisää vielä, että opettajan ammatin arvostus näkyy myös siinä, että se on yksi nuorten suosikkiammateista ja lisäksi se rinnastetaan Suomessa usein lääkärin tai lakimiehen ammatteihin. (Koulutuksen tutkimuslaitoksen tiedote 1.6.2006.) Luottamukseen voi siis vaikuttaa sama ilmiö kuin lääkärin ja potilaan suhteessa – lääkärin ammattitaitoon yleensä luotetaan eikä hänen diagnoosejaan

kyseenalaisteta. Goddard ym. (2001, 7) toteavatkin, että opettajan pätevyys on yksi niistä asioista, jotka vahvistavat vanhempien luottamusta opettajaan – on vaikeaa luottaa henkilöön, jolla ei ole tehtävänsä edellyttämiä taitoja. Kun opettajan pätevyyteen ja osaamiseen luotetaan, se tarkoittaa todennäköisesti myös sitä, että vanhemmilla on tiettyjä odotuksia, miten he olettavat opettajan arvioivan oppilaita. Jos nämä odotukset täyttyvät, lisääntyy myös luottamus opettajaan.

7.1.2 Kokemukset arviointikeskusteluista ja arvioinnin luotettavuudesta

Aineistosta nousivat esiin vanhempien vaihtelevat kokemukset arviointikeskusteluista. Kokemusten vaihtelevuuteen voi vaikuttaa moni asia – yhtenä se, millaisia odotuksia vanhemmat ovat asettaneet keskusteluille. Voi olla, että vanhemmat odottavat kuulevansa opettajalta vain tietoja oppilaan sen hetkisestä pärjäämisestä koulussa, jolloin esimerkiksi arviointikriteerit eivät välttämättä vanhempia kiinnosta.

Yhdeksi selkeäksi mielipiteiden jakajaksi nousi lapsen osallistuminen arviointikeskusteluun. Osallistuminen oli vaihtelevaa, mikä voi johtua myös opettajasta – kaikki opettajat eivät välttämättä edellytä, että lapsen olisi osallistuttava keskusteluun, joillekin taas lapsen mukanaolo on itsestäänselvyys. Vain vajaa puolet (41 %) vastaajista kertoi, että lapsi osallistuu aina arviointikeskusteluun. Noin kolmannes (30 %) vastaajista puolestaan kertoi, että lapsi ei ole mukana keskusteluissa. Loput 29 % vastasivat lapsen olevan vaihtelevasti mukana – joskus myös niin, että lapsi on osan ajasta mukana, mutta poistuu sitten, jotta vanhemmat ja opettaja saavat keskustella rauhassa.

Lapsen osallistumista tai osallistumattomuutta perusteltiin monin tavoin ja yhteenvedona voi todeta, että täysin yksiselitteistä vastausta siihen, pitäisikö lapsen olla mukana keskustelussa, ei ainakaan tämän tutkimuksen perusteella ole. Keskustelun sisältö tuntui olevan se asia, mikä usein määritteli lapsen osallistumisen. Osa vanhemmista halusi puhua arkaluontoisemmista asioista vain opettajan kuullen, osa ilmaisi pelkäävänsä lapsen koulumotivaation kärsivän, mikäli tämä joutuisi

kuulemaan kielteistä palautetta omasta koulunkäynnistään. Voikin pohtia, haluavatko vanhemmat suojella lapsiaan joltakin? Lapsen ja perheen etuna ei liene se, että lapsi ei kuule rehellistä palautetta. Tämän perusteella voi sanoa, että oppilaan osallistuminen keskusteluun riippuu myös siitä, kokevatko vanhemmat, että oppilas on valmis kuulemaan mahdollisesti myös kielteistä palautetta itsestään. On myös huomioitava, että syy oppilaan poissaoloon voi olla sekin, että opettaja haluaa keskustella nimenomaan vain vanhempien kanssa.

Mielenkiintoista oli, että keskusteluissa käsiteltävät asiat tuntuivat olevan yleensä kovin kielteisiä. Joukossa oli kuitenkin myös niitä vanhempia, joiden lapsilla koulu sujui mallikkaasti ja näin ollen myös arviointikeskustelussa käsiteltävät asiat olivat yleensä myönteisiä. Kokemusten heterogeenisyys voi johtua siitä, että ne vastaajat, joiden mielestä keskustelut käsittelevät pääasiassa kielteisiä asioita, saattavat olla niitä, joiden lapsilla on koulussa vaikeuksia. Keskusteluissa huomio kiinnittyi helposti juuri näihin vaikeuksiin ja niihin pyritään löytämään ratkaisuja ja apua. Hongiston (2000, 107) mukaan näissä tilanteissa oppilaan olisi erityisen tärkeää olla mukana, koska käymällä luottamuksellista keskustelua koulunkäynnistä hän oppii käsittelemään myös siihen liittyviä vaikeuksia paremmin. Tuntuu luonnolliselta, että jos keskustelu pyörii vain oppilaan heikkouksien ympärillä, vanhemmat eivät halua, että oppilas välttämättä on tätä kuulemassa – koulumotivaatio voi kärsiä pelkän kielteisen palautteen takia. Niemi (2000, 23) huomauttaa, että hyvien asioiden ja vahvuuksien huomioiminen on tärkeää kodin ja koulun yhteistyön sujumisen kannalta. Eloranta (2000, 67) lisää, että yksi kodin ja koulun välisen yhteistyön esteistä voi olla vanhempien aikaisemmat kokemukset ja se, että koululta tulevat yhteydenotot liittyvät usein negatiivisiin asioihin. Opettajan pitäisi siis muistaa tuoda esiin myös oppilaan hyviä puolia, koska V15:n sanoin: ”Silloinkin olisi kiva kuulla, jos lapsella on alkanut mennä tavallista paremmin, sillä hyvä tuo lisää hyvää!!!”

Vaikka keskusteluiden sisällön koettiin painottuvan kielteisten asioiden käsittelyyn, kokemukset arviointikeskusteluista olivat kuitenkin pääosin myönteisiä. Keskusteluita pidettiin hyvinä tilaisuuksina, joissa pääsi keskustelemaan lapsen koulunkäynnistä ja esittämään kysymyksiä siihen liittyen. Keskustelut koettiin avoimiksi ja luottamuksellisiksi. Osittain tästä syystä ihmetyttääkin, että arvioinnista

saatava tieto koettiin puutteelliseksi – miksei opettajaa pyydetä kertomaan arvioinnista? Toisaalta voidaan pohtia, mikä merkitys vanhempien odotuksilla keskustelun suhteen on. Andonov (2007, 90) toteaa, että vanhemmilla saattaa olla keskusteluun tullessaan mielessään jokin tietty asia, mutta ei voida tietää, ottavatko he itse asian puheeksi vai olettavatko opettajan osaavan tulkita heidän ajatuksiaan. Voi myös olla, että vanhemmat haluavat mennä koululle vain kuuntelemaan, miten heidän lapsellaan menee, eivätkä he välttämättä edes odota kuulevansa tietoja arviointikriteereistä. Jos asia on näin, se selittää ainakin osittain sen, miksi keskustelut koettiin pääosin myönteisinä kielteisestä sisällöstä huolimatta – opettaja kertoo rehellisesti lapsen osaamisesta ja se riittää vanhemmille.

Moni vastaaja kertoi keskusteluiden olevan hyvin totuudenmukaisia, mutta joukosta löytyi myös niitä, jotka suhtautuivat asiaan varauksellisesti. Vastaajista kaksi kyseenalaisti sen, että heidän lapsiensa kohdalla ei yleensä ole ollut mitään kielteistä sanottavaa. Syiksi he epäilivät sitä, että opettaja puhuu mieluummin kannustavasti kuin sanoo asiat rehellisesti tai että opettaja on liian tuttu, eikä siksi halua sanoa oppilaasta mitään kielteistä. Tässä onkin yksi jatkotutkimuksen paikka: miten opettajan ja vanhempien välinen suhde vaikuttaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön?

Vanhempien kommentoissa arviointikeskusteluista nousi esiin myös puutteita. Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että keskusteluihin varattu aika on liian lyhyt ja tapaamisia toivottiin järjestettävän useammin. Saman tuloksen on saanut myös Andonov (2007) omassa tutkimuksessaan. Keskusteltavat asiat koettiin tärkeiksi, mutta keskusteluaika liian lyhyeksi. Vanhemmat olivat myös kuvanneet osuuttaan keskusteluissa siten, että he olivat usein kuuntelijan roolissa, kun opettaja puhui tärkeistä asioista. Aikaa varsinaiselle keskustelulle ei välttämättä ollut. (Andonov 2007, 104.)

Ajanpuutteen lisäksi yksi vastaaja kritisoi keskustelun järjestelyjä ja uskoi niiden vaikuttavan osittain myös keskustelun kulkuun. Jos keskustelutilanteessa opettaja istuu pöytänsä takana ja vanhemmat oppilaiden pulpeteissa, jo tällainen asetelma voi aiheuttaa sen, että ei päästä tasavertaiseen keskusteluun. Voikin pohtia, onko luokka juuri se oikea paikka kodin ja koulun väliselle keskustelulle. Koulu on ikään kuin

opettajan valtakunta, johon vanhemmat tulevat vierailemaan ja tämä saattaa vaikuttaa siihen, miten vanhemmat uskaltavat ilmaista omia mielipiteitään. Tuisku (2000, 47) toteaaakin, että keskustelupaikan tulisi olla rauhallinen ja viihtyisä huone, mikä ei kuitenkaan tarkoita luokkaa tai opettajainhuonetta.

Huolimatta ajanpuutteesta aineistoni perusteella vanhemmat tuntuivat pääosin saavan äänensä kuuluviin keskusteluissa. Osa mainitsi myös, että opettajalle voi tarvittaessa soittaa mieltä painavista asioista. Joukossa oli kuitenkin muutamia vanhempia, jotka olivat kokeneet keskustelutilanteet lähinnä sellaisiksi, että koululle mennään kuuntelemaan, miten oppilaalla menee, mutta varsinaista keskustelua ei välttämättä synny. Syitä tällaiseen vuorovaikutuksen puutteeseen voi olla monia ja mahdollista on myös se, että vanhemmat eivät uskalla ilmaista mielipiteitään, koska olettavat opettajan kasvatusalan ammattilaisena tietävän asiat heitä paremmin. Voi myös olla, että ajanpuutteella on vaikutusta siihen, että vuorovaikutus jää varsin yksisuuntaiseksi. Tähän tulokseen päätyi myös Andonov (2007, 104) tutkimuksessaan. On kuitenkin syytä muistaa, että keskustelutilanteessa sekä opettaja, vanhemmat että oppilas olisi nähtävä tasavertaisina tiedon osapuolina (Tuisku 2000, 48). Vanhemmat ovat lapsensa ensisijaisia kasvattajia ja tuntijoita (Hongisto 2000, 106) ja jo sen vuoksi heillä on oikeus kertoa mielipiteensä omaa lastaan koskevista asioista.

7.1.3 Odotukset ja toiveet arviointia ja arviointikeskusteluja kohtaan

Vanhempien toiveet ja odotukset arvioinnista saatavan tiedon suhteen vaihtelivat ja joukossa oli niitäkin, joilla ei ollut mitään toiveita, vaan he olivat tyytyväisiä silloiseen tilanteeseen. Pääosin toiveista nousi esiin kaksi asiaa: keskustelukertojen suurempi määrä ja pituus sekä mahdollisimman rehellinen palaute – oli se sitten myönteistä tai kielteistä. Vanhempien vastausten mukaan kodin ja koulun väliset järjestetyt keskustelutilaisuudet (arviointikeskustelut/vanhempainvartit) olivat pituudeltaan vaihtelevia – joissakin tapauksissa noudatettiin tiukkaa aikataulua ja keskusteluun oli varattu esim. 20 min, joissakin taas keskustelut saattoivat venyä lähes tunnin mittaisiksi. Keskustelukertojenkin määrä vaihteli: joissakin kouluissa

niitä järjestettiin vain kerran vuodessa, joissakin kahdesti. Lisäksi moni vastaaja mainitsi mahdollisuuden ottaa opettajaan yhteyttä aina tarvittaessa. Aikaa keskusteluille kaivattiin joka tapauksessa lisää.

On ymmärrettävää, että jos keskusteluun on varattu aikaa 20 minuuttia, se tuntuu lyhyeltä ja kuluu nopeasti. Toisaalta on myös huomioitava, että opettajalla on käytävänä useita keskusteluja ja yleensä ne sijoittuvat työajan ulkopuolelle eikä niistä makseta erilliskorvauksia, vaikka ne kuuluvatkin osaksi opettajan työtä. Sopivan keskusteluajan löytäminen vaatii joustavuutta ja toisaalta myös ymmärrystä sekä opettajan että vanhempien puolelta.

Toinen päätoiveista ja odotuksista liittyi palautteen totuudenmukaisuuteen. Toiveena oli, että palaute olisi mahdollisimman rehellistä riippumatta siitä, onko se kielteistä vai myönteistä. Lisäksi toivottiin, että yhteydenotto kotiin tulisi hyvissä ajoin, mikäli siihen on aihetta. On ymmärrettävää, että vanhemmat haluavat rehellistä palautetta, koska muuten lapsen heikkoudet ja vahvuudet koulussa eivät ehkä edes tulisi vanhempien tietoon. Voidaan pohtia, ovatko rehellistä palautetta toivovat vastaajat niiden lasten vanhempia, joilla sujuu koulussa hyvin ja palaute on yleensä aina myönteistä. Vai toivovatko myös heikommin menestyvien lasten vanhemmat, että opettaja kiinnittäisi huomiota sekä kielteisiin että myönteisiin asioihin? Alaja (2005) huomauttaa, että idealisointi saattaa joskus olla esteenä opettajan ja vanhempien kohtaamisissa. Joskus vanhemmille voi olla liian tuskallista kohdata lapsensa epätäydellisyyttä, koska se muistuttaa heitä siitä, että he eivät itsekään ole täydellisiä (Alaja 2005, 53.) Tällaista piirrettä ei aineistossani suoraan esiintynyt ja olisikin mielenkiintoista selvittää, millainen vaikutus mahdollisella idealisoinnilla voi olla vanhempien toiveisiin.

Mielenkiintoista oli, että lähes 30 % vastaajista ilmoitti, että heillä ei ollut erityisempiä toiveita tai odotuksia arvioinnin suhteen. Kertooko tämä siitä, että nämä vastaajat ovat täysin tyytyväisiä koululta saamaansa arviointitietoon ja koulun arviointikäytäntöihin? Vai voiko kyse olla siitä, että epätietoisuus omista oikeuksista ja mahdollisuuksista aiheuttaa sen, että ei osata määritellä muutosehdotuksia tai lisätoiveita? Toisaalta voi myös pohtia, missä määrin vanhemmat ovat oikeasti kiinnostuneita tietämään arvioinnista. Voihan olla, että arvioinnin ajatellaan

kuuluvan opettajalle ja koululle yleensä, eivätkä vanhemmat välttämättä koe, että heillä olisi joko oikeutta tai halua siihen puuttua. Opettajan ammattitaitoon luotetaan, eikä sitä haluta kyseenalaistaa, kuten yksi haastateltavistani (H3) asian ilmaisee: ” – – mä näkisin, että kyllä opettajalla on se ammattitaito siihen koulutyön arviointiin, että ei minusta siihen vanhempien piä lähtiä sörssimään – –”.

7.2 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA JA ANTIA

Arviointi on aihe, joka on koko opettajankoulutuksen ajan ja jo ennen sitä tuntunut minusta haastavalta – ja tuntuu edelleen. Halusin tutkia arviointia nimenomaan vanhempien näkökulmasta, koska aihe kiinnosti, mutta se oli minulle ennen tutkimuksen aloittamista melko tuntematon. Saamani tutkimustulokset antavat vihjeitä siitä, millaisia käsityksiä vanhemmilla on arviointikriteereistä, miten he kokevat erilaiset arviointiin ja arviointikeskusteluihin liittyvät asiat ja mitä he mahdollisesti toivoisivat arvioinnin suhteen.

Kodin ja koulun yhteistyötä korostetaan nykyään enenevässä määrin ja siksi on tärkeää, että vanhemmille välitettäisiin tietoa siitä, millaisia vaikutusmahdollisuuksia ja oikeuksia heillä on oppilaan koulutyön suhteen. Arviointi on suuri osa yhteistyötä, ja jotta vanhemmat saataisiin mukaan arviointiprosessiin, on heille osoitettava, että he ovat tasavertaisia yhteistyökumppaneita ja heillä on lapsensa ensisijaisina tuntijoina merkittävä rooli yhteistyössä. Parhaimmillaan yhteistyö on avointa ja vuorovaikutteista, mutta siihen pääsemiseksi vaaditaan aikaa ja luottamusta ja siksi yhteistyön tulisikin olla säännöllistä. Lisäksi on huomioitava, että kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittyminen vaatii uudenlaisia ajattelutapoja jaetusta vastuusta oppilaan koulunkäynnin suhteen ja vanhempien lisäksi myös opettajat tarvitsevat lisää tietoa (Epstein 1992, 1147).

7.2.1 Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä

Luotettavuuden näkökulmasta tarkasteltuna tutkimustani voi pitää kohdekunnan tilannetta hyvin kuvaavana. Tutkimukseni on toteutettu pienessä maaseutukunnassa, mikä saattaa vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Pienessä kunnassa opettaja ja vanhemmat voivat olla toisilleen tuttuja muutenkin kuin koulun kautta ja näin myös läheisempi tuttavuusuhde ja sitä kautta lujempi luottamus voivat olla helpompia saavuttaa kuin isommalla paikkakunnalla. Toisaalta liian läheisellä suhteella voi olla myös haittaavia vaikutuksia kodin ja koulun yhteistyötä ajatellen, kuten tutkimuksestanikin ilmeni. Muutama vastaaja arveli, että opettaja ei välttämättä ole täysin rehellinen palautteessaan, koska ei halua loukata ketään. Arvailtavaksi jää, olisivatko tulokset samansuuntaisia, mikäli tutkimus olisi tehty kaupungissa.

Tutustuttuani aineistooni pohdin, olisinko voinut saada kattavampaa ja tarkempaa tietoa jollakin muulla menetelmällä kuin kyselylomakkeilla ja haastatteluilla. Kyselylomakkeen kysymykset toimivat vastausten perusteella melko hyvin, vaikka joukossa oli lomakkeita, joissa osa vastauksista oli jäänyt hyvin lyhyiksi. Pohdinkin, oliko syynä se, että kysymykset olivat hankalia vai eikö vastaajilla todellakaan ollut enempää sanottavaa. Tutkimukseni kannalta oli mielestäni kuitenkin tärkeää, että käytin sekä kyselylomakkeita että haastatteluja aineiston keräämiseen. Kyselylomakkeet toivat vastauksiin paljon vaihtelua, mitä pelkät haastattelut eivät välttämättä olisi tarjonneet – varsinkaan, jos haastateltavien valintaan ei olisi ollut mitään erityisiä perusteluita. Nyt haastateltavat olivat niitä vanhempia, jotka ilmaisivat itse kiinnostuksensa osallistua haastatteluun ja sen perusteella voi olettaa, että heillä oli arvioinnista ja arviointikeskusteluista jotain sanottavaa jo valmiiksi mietittynä. Haastattelut antoivatkin kyselylomakkeita tarkempaa tietoa.

Kyselylomakevastausten luotettavuutta pohdittaessa tulee huomioida, että kysely on toteutettu pienellä paikkakunnalla, jossa opettaja ja vanhemmat saattavat tuntea toisensa koulun lisäksi muista yhteyksistä. Tämä taas voi johtaa siihen, että osa vanhemmista saattoi kokea kyselyyn vastaamisen hankalaksi pelätessään paljastuvansa, vaikka kyselyyn sai vastata nimettömänä. Tämä voi olla yksi syy myös siihen, että noin 40 % kaikista kunnan 5.–6.-luokkalaisten vanhemmista jätti kokonaan vastaamatta kyselyyn. Vaikutusta saattoi olla myös sillä, että kaikki

vanhemmat eivät ehkä koe tämäntyyppistä tutkimusta tärkeäksi tai eivät ole aikaisemmin joutuneet pohtimaan arviointiin liittyviä asioita, eivätkä siksi osanneet alkaa eritellä mielipiteitään.

Tutkimuskirjallisuudessa kodin ja koulun yhteistyötä on tutkittu paljon, samoin arviointia, mutta näistä kahdesta yhdessä vanhempien näkökulmasta tarkasteltuna oli vaikea löytää kirjallisuutta. Eskolan ja Suorannan (2008, 83) mukaan teoria on sekä päämäärä että väline tutkimuksen tekemisessä. Itselleni tämä tuotti hankaluuksia, koska täsmälleen tutkimusaiheeni koskevaa tietoa oli saatavilla niin vähän. Sain aiemmasta kirjallisuudesta tukea useisiin tutkimukseni tuloksiin, mutta oli kuitenkin myös asioita, joille en löytänyt teoreettista vahvistusta.

Tutkimuskysymyksiin vastaamisen suhteen aineisto täytti odotukset hyvin ja sain tietoa sekä vanhempien käsityksistä, kokemuksista että odotuksista arviointitiedon suhteen. Pieni yllätys oli, että odotuksia ja toiveita tuli esiin melko vähän ja että käsitykset ja tiedot arvioinnista olivat hyvin vaihtelevia ja jopa huteria. Kokemusten osuus sen sijaan oli monipuolinen ja mielestäni melko kattava. Aineistosta nousi esiin toistuvia piirteitä, jotka mahdollistivat tulkintojen tekemisen. Laadullisessa tutkimuksessa tulkintojen tekeminen on haastava vaihe, koska siihen ei ole olemassa selkeitä ohjeita, vaan tulkintojen monipuolisuus riippuu tutkijan tieteellisestä mielikuvituksesta (Eskola & Suoranta 2008, 145). Omassa tutkimuksessani pyrin välttämään ylitulkintoja yksittäisten vastausten luokittelussa, jotta ne eivät ohjaisi laajempia tulkintojani virheellisiin suuntiin.

7.2.2 Mitä tästä eteenpäin?

Koen, että arviointi kodin ja koulun yhteistyöhön yhdistettynä on aiheena tärkeä ja jatkotutkimukselle on tarvetta yhteistyön lisääntyessä. Tutkittavaa löytyy esimerkiksi vanhempien ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta ja siihen liittyvistä jännitteistä. Vuorovaikutussuhteen rakentumiseen kuuluu tärkeänä osana luottamus. Aineistoni perusteella luottamus opettajaan ja hänen ammattitaitoonsa on korkealla. Mitkä asiat tähän vaikuttavat? Onko sillä merkitystä, että tutkimus on toteutettu pienessä

maaseutukunnassa, jossa ihmiset jo lähtökohtaisesti tuntevat toisensa ehkä paremmin kuin kaupungissa? Lisäksi itseäni jäi askarruttamaan oppilaan osuus keskusteluiden kulussa – olettaen, että oppilas osallistuu keskusteluihin. Miten oppilaan läsnäolo huomioidaan? Kysytäänkö hänen mielipiteitään, vai onko oppilas mukana keskustelussa vain kuuntelemaan, kun aikuiset puhuvat hänen asioistaan? Mielenkiintoista olisi myös toteuttaa samansuuntainen tutkimus kaupunkiympäristössä.

Vaikka tutkimukseni tuloksia ei voida sellaisenaan yleistää, koen saaneeni paljon uutta tietoa vanhempien käsityksistä, kokemuksista ja odotuksista arvioinnin suhteen. Tämä tieto antaa viitteitä siitä, millaisia asioita minun tulevana opettajana on hyvä huomioida tehdessäni yhteistyötä kotien kanssa. Vanhemmat tulisi saada aktiivisesti osallistumaan lapsen koulutyöhön ja sen arviointiin, koska vain siten sekä koti että koulu voivat määritellä yhteiset tavoitteet lapsen parhaaksi ja toimia näiden tavoitteiden mukaisesti. Korpinen (2008, 97) toteaa, että nykyisellään peruskoulu ei kykene tarjoamaan vanhemmille mahdollisuutta osallistua aktiivisesti lapsen koulunkäyntiin ja siksi vanhempia voidaan pitää yhteistyön ”käyttämättömänä voimavarana”. Jotta vanhemmat saataisiin mukaan yhteistyöhön, on sen eteen tehtävä töitä. Ihmeen (2009, 173) sanoin: ”Sanoista on aika siirtyä tekoihin. Tämän hetken unelma voi olla huomisen todellisuus.”

8 LÄHTEET

- Adams, K. S. & Christenson, S. L. 2000. Trust and the Family–School Relationship. Examination of Parent–Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology*, 38 (5), 477–497.
- Alaja, K. 2005. Idealisointi esteenä opettajan ja vanhempien kohtaamisissa. Teoksessa P. Salminen (toim.) *Yhdessä kasvattamaan. Kohti välittämisen toimintakulttuuria*. Keuruu: PS-kustannus, 53–60.
- Alasuutari, M. 2003. *Kuka lasta kasvattaa?* Tampere: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. . Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 70–90.
- Alasuutari, P. 1995. *Laadullinen tutkimus*. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Andonov, L. 2007. Opettajan ja vanhemman vuorovaikutus ja keskustelun kehykset koululaisen kehityskeskusteluissa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Auroran koulun www-sivut. Viitattu 29.4.2010 <http://www.aurorankoulu.net/>
- Autio, M. 1998. Oppilasarviointi vanhemman näkökulmasta. Teoksessa E. Törmä (toim.) *Aina ajankohtainen arviointi – opettaja avain arvioinnin kehittämisessä*. *Tutkiva opettaja* 3/1998, 84–90.
- Brink, M. B. 2002. *Working with Families. Involving Parents in Early Childhood Assessment: Perspectives from an Early Intervention Instructor*. Early

Childhood Education Journal, Vol. 29, 4/2002, 251–257. Viitattu 3.2.2010

<http://www.springerlink.com/content/djuu11ktkevkgjgn/fulltext.pdf>

Deslandes, R., Rivard, M.-C., Joyal, F., Trudeau, F. & Laurencelle, L. 2009. Family–School Collaboration in the Context of Learning Assessment Practices and Communication. Esitys American Educational Research Association -kongressissa, San Diego, CA. Viitattu 3.2.2010

http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/000019b/80/44/20/79.pdf

Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa J.

Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: PS-kustannus, 64–85.

Epstein, J. L. 1987. Toward a Theory of Family – School Connections: Teacher

Practices and Parent Involvement. Teoksessa K. Hurrelmann, F.-X.

Kaufmann & F. Lösel (toim.) Social Intervention: Potential and Constraints. New York: de Gruyter, 121–136.

Epstein, J. L. 1992. School and Family Partnerships. Teoksessa M. C. Alkin (toim.)

Encyclopedia of Educational Research. 6. painos. New York: Macmillan, 1139–1149.

Eskelinen, A. 2005. Kaksi todellisuutta. Teoksessa P. Salminen (toim.) Yhdessä

kasvattamaan. Kohti välittämisen toimintakulttuuria. Keuruu: PS-kustannus, 39–44.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi:

Lapin yliopistopaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos.

Jyväskylä: Gummerus.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 24–42.
- Gerlander, M. & Kostiainen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa T.-R. Välikoski, E. Kostiainen, E. Kyllönen & L. Mikkola (toim.) Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2005. Jyväskylä: Prologos, 68–87.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. 2001. A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 102 (1), 3–17. Viitattu 28.4.2010
<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/1002166.pdf>
- Hilasvuori, T. 2001. Aikuisten yhteistyöllä lapsen oppimisen hyväksi. [Puheenvuoro Lapsen oikeuksien päivän seminaarissa 20.11.2001]. Teoksessa Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? Kauhava: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 18–20.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6., uudistettu laitos. Vantaa: Tammi.
- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogia. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: PS-kustannus, 86–116.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Juva: PS-kustannus.
- Jyväskylän kaupungin www-sivut. Viitattu 29.4.2010
<http://www.jyvaskyla.fi/opetus/perusopetus/arviointi>

- Koulutuksen tutkimuslaitoksen tiedote 1.6.2006. Jyväskylän yliopisto, KTL. Viitattu 29.4.2010 <http://ktl.jyu.fi/ktl/ajankohtaista/tiedotteita/2006/t01062006>
- Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoiton henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. *Kasvatus*, 4, 285–298. Viitattu 27.4.2010 <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/36/4/vanhempi.pdf>
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 91–108.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1999. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Vammala: Vammalan Kirjapaino.
- Korpinen, E. 2008. Vanhemmat – koulun ja opettajan voimavara. Teoksessa T. Koiranen, M.-L. Husso & E. Korpinen (toim.) *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot*. *Tutkiva opettaja* 2/2008, 94–106.
- Kuuskoski, E. 2001. Kodin ja koulun yhteistyöhön aikaa, oivalluksia ja rahaa. [Puheenvuoro Lapsen oikeuksien päivän seminaarissa 20.11.2001]. Teoksessa *Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita?* Kauhava: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 5–6.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava.
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 91–111.

- Merimaa, E. 2000. Uuden arvioinnin henki. Teoksessa U.-M. Ekebon, M. Helin & R. Tulusto (toim.) Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita, 25–27.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Niemi, H. 2000. Vanhemmat ja koulu uutta yhteistyötä etsimässä. Teoksessa U.-M. Ekebon, M. Helin & R. Tulusto (toim.) Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita, 21–24.
- Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kannanotto 18.1.2007. Viitattu 19.4.2010
http://extra.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447827&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Opetushallitus 22.6.2009. Viitattu 10.3.2010
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppilaan_arviointi_ja_todistukset
- Opetushallitus 23.6.2009. Viitattu 6.3.2010
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/hyvinvointi_ja_turvallisuus/kodin_ja_koulun_yhteisty
- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino. Saatavilla www-muodossa
http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852. Viitattu 5.3.2010
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>

- Pitkälähti, S. 2005. Kehityskeskustelu koulussa. Opettajien ja vanhempien näkemyksiä peruskoulun luokilla 1–6 käytävistä kodin ja koulun välisistä keskusteluista. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Räty, H., Snellman, L., Leinonen, T. & Maksimainen, A. 2000. Miten lasta arvioida? Vanhempien käsityksiä lapsensa kouluarvioinnista. *Kasvatus*, 4, 332–338.
- Rönty, S. 2001. Arviointikeskustelu. Teoksessa P. Holopainen, O. Ikonen & T. Ojala (toim.) Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Helsinki: Hakapaino, 97–104.
- Tuisku, P. 2000. Keskustelun kiemurat – miten selviytyä niistä ja kehittyä? Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–63.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–3. painos. Jyväskylä: Tammi.
- Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Vaasa: Atena.
- Törmä, E. 1998. Verbaalinen arviointi osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Teoksessa E. Törmä (toim.) Aina ajankohtainen arviointi – opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. *Tutkiva opettaja* 3/1998, 60–76.
- Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 109–130.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 100–112.

Valtanen, J. 2000. Kehityskeskustelun etiikkaa. Teoksessa J. Vuorinen (toim.)
Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: PS-kustannus, 135–150.

Vasalampi, R. 2008. Kasvatuskumppanuus. ”Koti on se josta ponnistetaan ja
koulussa sitten ollaan se viis tuntia”. Teoksessa T. Koiranen, M.-L. Husso &
E. Korpinen (toim.) Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva
opettaja 2/2008, 35–41.

Woods, J. J. & McCormick, K. M. 2002. Toward an Integration of Child- and
Family-Centered Practices in the Assessment of Preschool children:
Welcoming the Family. *Young Exceptional Children* 3/2002, 2–11. Viitattu
28.1.2010 <http://yec.sagepub.com/cgi/reprint/5/3/2>

LIITE

Kysely koskien vanhempien kokemuksia arvioinnista ja sen perusteista

Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen pro gradu -työtäni 5.–6.-luokkalaisten lasten vanhempien kokemuksista oppilaan arvioinnista ja sen perusteista. Pyydän Teitä nyt pohtimaan seuraavia kysymyksiä omien kokemuksienne perusteella ja kirjoittamaan vapaa-muotoisesti vastauksenne niille varattuihin kohtiin. Mikäli tila ei riitä, voitte jatkaa vastauksianne paperin kääntöpuolelle.

Arvioinnilla tarkoitan tässä tutkimuksessa nimenomaan vanhempien tietoon tulevaa opettajan antamaa sekä **suullista että kirjallista arviointia**, joka voi olla numeerista tai sanallista ja tulla esiin todistuksissa, lukuvuoden aikana käytävissä kehityskeskusteluissa (arviointikeskusteluissa, vanhempainvarteissa) tai muissa opettajan ja vanhemman yhteistyömuodoissa (esim. reissuvihko, vanhempainillat...).

Kaikki vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja niistä ei tule selviämään vastaajan tietoja. Vastaukset tulevat vain tutkijan (ei esim. opettajan) tietoon. Vastaukset annetaan nimettöminä ja palautetaan suljetussa kirjekuoressa koululle **6.3.2009** mennessä.

Kyselyyn vastasi äiti ____ isä ____ molemmat vanhemmat yhdessä ____

Perheenne niiden lasten määrä, jotka ovat olleet/ovat tällä hetkellä alakoulussa ____

Lapsen luokka-aste tällä hetkellä 5 lk ____ 6 lk ____

1. Koetteko, että lapsenne arviointi koulun tiedollisissa oppiaineissa (äidinkieli, matematiikka, ympäristö- ja luonnontieto, uskonto, historia, elämäntietä) on asianmukaista ja luotettavaa niin, että lapsenne taitotaso tulee näkyviin? Miksi/miksi ette?

2. Millaista tietoa saatte opettajalta lapsenne arvioinnin **perustasta ja kriteereistä** (esim. mitä arvioinnissa otetaan huomioon ja keneen/mihin lastanne verrataan)? Saatteko tietoa tarpeeksi?

3. Mitkä asiat olette kokeneet mahdollisina **ongelmina tai esteinä** arvioinnissa ja arvioinnista tiedottamisessa vanhemmille?

4. Seuraavaksi pyydän Teitä pohtimaan kokemuksianne opettajan kanssa käytyjen keskusteluiden (kehityskeskustelu, arviointikeskustelu, vanhempainvartti) sisältämästä **arvioinnista**. Millaista tietoa saatte keskusteluissa lapsenne arviointiin liittyvistä asioista? Saatteko tietoa tarpeeksi? Mitä toivoisitte keskusteluihin lisää?

5. Millä tavalla keskusteluissa esiin nousseet asiat näkyvät kotona (esim. erilaisessa suhtautumisessa lapsen läksyjen tekoon, uusina käytäntöinä koskien lapsen oppimisen tukemista tai käytökseen puuttumisena)?

6. Osallistuuko lapsenne yleensä arviointia sisältäviin keskusteluihin? Mitä etuja tai mahdollisia haittoja seuraa siitä, että lapsi on mukana keskusteluissa?

7. Millaisia **toivomuksia** opettajalle tai koululle yleisemmin Teillä on lapsenne arviointiin liittyvien asioiden suhteen?

Saadakseni tarkempaa tietoa tutkimustani varten tarkoitukseni on tämän kyselyn lisäksi haastatella muutamia vanhempia aiheesta. Jos olet/olette kiinnostuneita osallistumaan haastatteluun, joka toteutetaan tämän kevään aikana (kesto n. 30–45 min.), jättäkää yhteystietonne alapuolelle, niin palaan tarvittaessa asiaan.

Nimi _____

Puh. _____

KIITOS VASTAUKSISTANNE JA VAIVANNÄÖSTÄNNE!

Ystävällisen terveisin _____
Elina Viisteensaari