

OPETTAJAN NÄKEMYS KEHITYSKESKUSTELUJEN MERKITYKSESTÄ
JA TAVOITTEISTA

Terhi Välisaari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2002

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Terhi Välisaari: Opettajan näkemys kehityskeskustelujen merkityksestä ja tavoitteista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 2002. 146 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen aiheena olivat kehityskeskustelut. Tässä tutkimuksessa kehityskeskustelut ymmärrettiin oppilaan, vähintään yhden huoltajan ja opettajan väliseksi keskusteluiksi, joita voidaan tarkastella arvioinnin, kodin ja koulun yhteistyön sekä tavoitteellisuuden ja vuorovaikutuksen kannalta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten tutkimusopettaja valmistautui lukuvuonna 2001 - 2002 ohjaamiinsa kehityskeskusteluihin, millaisia tavoitteita hän keskusteluille asetti, mikä on opettajan mielestä kehityskeskustelujen merkitys sekä miten hyvin asetetut tavoitteet saavutettiin. Lisäksi selvitettiin, millainen on opettajan mielestä onnistunut kehityskeskustelu.

Tutkimus oli kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin pääosin kahden teemahaastattelun avulla, joista ensimmäinen tehtiin ennen kehityskeskusteluja ja toinen sitten, kun kaikki kehityskeskustelut oli pidetty. Osan aineistosta tutkija sai havainnoimalla tarkkailijan roolissa kahta kehityskeskustelua.

Tutkimustulosten mukaan opettaja valmistautui kehityskeskusteluihin teettämällä oppilailla erilaisia kyselyjä. Niiden avulla opettaja sai tietoa siitä, millaiseksi oppilaat kokivat luokan sosiaalisen tilanteen. Myös oppilaiden vanhemmat täyttivät ennen kehityskeskusteluja lomakkeen, johon he saivat kirjata ajatuksiaan ja mielipiteitään lapsensa koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Opettajalla itsellään oli kansio, johon hän keräsi pitemmältä ajalta oppilaiden kirjallisia tuotoksia ja muuta oppilaskohtaista materiaalia. Hieman ennen varsinaista keskusteluhetkeä opettaja kävi läpi oppilaan ja hänen vanhempiansa täyttämät lomakkeet sekä palautti mieleen oppilaaseen liittyviä tärkeitä asioita.

Opettaja asetti tämänkertaisten kehityskeskustelujen yhteiseksi tavoitteeksi luokan sosiaalisesta tilanteesta ja siinä tapahtuneesta muutoksesta keskustelemisen oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa. Lisäksi opettajan tarkoituksena oli käsitellä kehityskeskusteluissa kunkin oppilaan asioita yksilöllisesti, lähinnä etukäteen täytettyjen lomakkeiden pohjalta. Itselleen ja omalle toiminnalleen kehityskeskustelujen ohjaajana opettaja ei suoraan maininnut asettaneensa tavoitteita,

mutta tiettyjä henkilökohtaisia pyrkimyksiä saattoi haastatteluaineistoa analysoidessa kuitenkin havaita.

Opettaja oli sitä mieltä, että hän saavutti keskusteluille asettamansa tavoitteet. Keskusteluille asetettujen tavoitteiden toteutumiseen vaikuttivat opettajan mielestä ennakkovalmistautuminen, keskusteluun osallistuvien henkilöiden persoonallisuus sekä keskustelujen toteutus ajankäytön suhteen. Tavoitteiden suunnassa pysymistä keskustelujen aikana helpottivat opettajan mukaan etukäteen täytetyt lomakkeet.

Opettajan mielestä kehityskeskustelut ovat opettajan kannalta raskaita mutta antoisia. Niiden avulla voidaan saavuttaa vanhempien luottamus, mikä puolestaan on erinomainen pohja hyvälle yhteistyölle. Puolin ja toisin tietoa välittämällä ja yhteisen neuvottelun myötä voidaan saavuttaa oppilasta koskevia kasvatustavoitteita ja asettaa myös uusia päämääriä. Kaikkien keskustelijoiden tulisi opettajan mielestä olla keskustelutilanteessa keskenään tasavertaisia. Opettaja pitää erityisen tärkeänä kehityskeskustelujen tarkoituksena oppilaiden kasvun tukemista ja ohjaamista yhteistyössä siten, että lapsista tulisi mahdollisimman vahvoja ja tasapainoisia, itsensä sekä muiden kanssa toimeen tulevia ihmisiä niissä olosuhteissa, missä he elävät.

Opettajan mukaan onnistuneita kehityskeskusteluja voi olla monenlaisia. Keskustelun onnistuminen edellyttää opettajan mielestä valmistautumista, vaikka kukin keskustelu lähtee usein etenemään kulloisessakin tilanteessa yksilöllisesti. Erityisesti se, millainen tunnelma keskustelun aikana ja sen loputtua vallitsee, on opettajan mielestä tärkeä onnistumisen mittari. Jos tunnelma on myönteinen, avoin ja epävirallinen, keskustelun voidaan katsoa onnistuneen hyvin.

Tutkimustulosten perusteella voitaneen väittää, että kehityskeskusteluihin kannattaa valmistautua huolellisesti ja keskusteluille asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Jotta keskusteltaessa löydettäisiin yhteisymmärrys tavasta tukea lasta parhaalla mahdollisella tavalla, täytyy vuorovaikutuksen toimia keskustelussa hyvin. Kunkin keskustelutilanteen täytyy onnistuakseen voida edetä yksilöllisesti. Kehityskeskustelut näyttävät olevan erinomainen tapa käsitellä erityisesti sosiaalisia suhteita, koska niissä pystytään käsittelemään oppilaan elämäntilannetta ja siihen liittyviä tekijöitä hyvin monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti.

Avainsanat: arviointi, kehityskeskustelu, kodin ja koulun yhteistyö, tavoitteellisuus, tavoitteet, vuorovaikutus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	7
2	MIKÄ KEHITYSKESKUSTELU?	9
2.1	Keskusteluihin valmistautuminen	10
2.2	Keskustelujen sisältö ja ajankohta	11
2.3	Keskustelujen kesto ja paikka	12
2.4	Keskustelijoiden roolit	13
2.4.1	Oppilas	13
2.4.2	Opettaja	14
2.4.3	Vanhemmat	15
2.5	Kehityskeskustelu tässä tutkimuksessa	16
3	KEHITYSKESKUSTELU TAVOITTEELLISENA KASVATUSTILANTEENA	17
3.1	Koulukasvatuksella on aina tavoitteet	17
3.2	Eri teoreetikkojen näkemyksiä kasvatustavoitteista	18
3.3	Tutkijan näkemys kehityskeskustelujen tavoitteista	21
4	KEHITYSKESKUSTELU ARVIOINNIN VÄLINEENÄ	24
4.1	Arvioinnin tehtävät	24
4.2	Arviointi voi kohdistua eri asioihin	25
4.3	Arviointi perustuu ennalta asetettuihin tavoitteisiin	26
4.4	Arvioinnin muodot ja prosessikeskeisyys	27
5	KEHITYSKESKUSTELU KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖMUOTONA	29
5.1	Kodin ja koulun yhteistyömuotojen laaja kirjo	29
5.2	Yhdessä keskustellen oppilaan parhaaksi	30
6	VUOROVAIKUTUS KEHITYSKESKUSTELUTILANTEESSA	31
6.1	Viestien ymmärtäminen ja tulkinta	33
6.2	Opettaja vuorovaikutuksen ammattilaisena	34

7	KESKUSTELUTILANTEESEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ	
	OPETTAJAN KANNALTA	37
7.1	Opettajan arvoperusta ja ihmiskäsitys	38
7.2	Opettajan ennakkokäsitykset ja asenteet	41
7.3	Opettajan persoonallisuus	42
	7.3.1 Persoonallisuuden eri puolet	44
	7.3.2 Persoonallisuus opettajan työvälineenä	46
7.4	Opettajan ammattitaito	48
8	MITÄ KEHITYSKESKUSTELUISTA JO TIEDETÄÄN	49
8.1	Kehityskeskustelu - ei sittenkään mikään uusi keksintö	49
8.2	Aiempia tutkimuksia ja tutkimustuloksia	50
	8.2.1 Kehityskeskustelutilanteiden kuvausta	50
	8.2.2 Kehityskeskustelu arviointimuotona	52
	8.2.3 Kehityskeskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona	54
9	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSOTE	56
9.1	Tutkimusongelmat	59
9.2	Tutkimusmenetelmä ja lähestymistapa	60
10	TUTKIMUSAINEISTON KERÄÄMINEN	62
10.1	Tutkimushenkilö	62
10.2	Kyselylomake	63
10.3	Opettajan haastattelu ennen kehityskeskusteluja	64
10.4	Mukana kehityskeskusteluissa	64
10.5	Opettajan haastattelu kehityskeskustelujen jälkeen	65
10.6	Aineiston analysointi	66
11	TUTKIMUSTULOKSET	67
11.1	Tutkimuskoulun opettajien yhteistyö kotien kanssa	67
	11.1.1 Työssäoloaika	67
	11.1.2 Koulutukseen sisältyneet ja käytännössä toteutetut kodin ja koulun yhteistyömuodot	68

11.1.3	Tapauskoulun opettajien kokemuksia kehityskeskusteluista	69
11.2	Tapausopettajan ajatuksia ennen kehityskeskustelua	71
11.2.1	Numeroarivoinnista kehityskeskusteluun	72
11.2.2	Opettajan valmistautuminen tuleviin kehityskeskusteluihin	76
11.2.3	Opettajan kehityskeskusteluille asettamat tavoitteet ja niiden perustana olevat arvot	84
11.2.4	Kehityskeskusteluille asetettujen tavoitteiden valvominen	87
11.3	Tutkijan havaintoja kehityskeskusteluista	89
11.3.1	“Miia”	89
11.3.2	“Tiia”	91
11.4	Tapausopettajan käsitykset käydyistä kehityskeskusteluista	92
11.4.1	Opettajan arvio kehityskeskusteluista kokonaisuutena	92
11.4.2	Opettajan kehityskeskusteluille asettamien tavoitteiden arviointi	98
11.4.2.1	Tavoitteiden toteutuminen	98
11.4.2.2	Tavoitteiden toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä	99
11.4.2.3	Tavoitteiden tarkoituksenmukaisuus	103
11.5	Opettajan näkemys kehityskeskustelujen merkityksestä	104
11.5.1	Raskaita mutta antoisia	105
11.5.2	Luottamuksellista yhteistyötä	107
11.5.3	Tavoitteisiin pyrkimistä	108
11.5.4	Vuorovaikutusta	109
11.5.5	Tulevaan suuntautumista	110
11.5.6	Kehityskeskustelut pakollisiksi ja palkallisiksi?	111
11.6	Opettajan näkemys onnistuneesta kehityskeskustelusta	112
11.6.1	Opettajan kokemuksiin perustuva tapausesimerkki	112
11.6.2	Onnistuneen kehityskeskustelun piirteitä	114
12	POHDINTA	116
12.1	Päätulosten tarkastelua	116
12.2	Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys	123
12.3	Tutkija arvioi tutkimusprosessia	126

LÄHTEET	128
---------------	-----

LIITTEET

Liite 1: Kyselylomake	134
Liite 2: Kirje vanhemmille	135
Liite 3: Ensimmäisen haastattelun teemat	136
Liite 4: Toisen haastattelun teemat	138
Liite 5: Taulukko 2. Tapauskoulun opettajien näkemyksiä kehityskeskustelujen hyvistä ja huonoista puolista	140
Liite 6: Mielenpitoita luokastani -kyselylomake	142
Liite 7: Parhaat puoleni -lomake	143
Liite 8: Ruusu vai risu -itsearviointilomake	144
Liite 9: Arviointikeskustelun pohjaksi -lomake	145
Liite 10: Arviointikeskustelu-lomake	146

Kehityskeskustelut ovat tällä hetkellä erittäin ajankohtainen puheenaihe eri ammattialoilla. Myöskin kouluissa on havaittu kehityskeskustelujen monet edut. Oppilaan, hänen vanhempiensa ja opettajan välinen kasvatuksellinen ja tavoitteellinen keskustelu onkin koko ajan yleistynyt käytäntö arvioinnin välineenä sekä kodin ja koulun yhteistyömuotona. Monissa kouluissa on viimeisten lukuvuosien aikana tehty yhteinen päätös kehityskeskustelujen käyttöönotosta. Keskusteluja pidetään merkittävänä, tarpeellisena ja hyödyllisenä arkityön tukena ja voimavarana niin oppilaan, vanhempien kuin opettajankin kannalta. Kokemukset kehityskeskusteluista sekä asenteet niitä kohtaan tuntuvat olevan kaikenkaikkiaan hyvin myönteisiä. Vaikuttaakin siltä, että kehityskeskustelut ovat tulleet jäädäkseen.

Verkkouutisissa internet-sivuilla kirjoitettiin 18.9.2001 aiheesta Koulu tarvitsee kotia kasvattaakseen. Sivulla arvioitiin nykykoulujen tilaa seuraavasti: "Puhe on koulussa yhä harvemmin yksisuuntaista. Oppiminen valtaa sijaa opettamiselta, todistustenjaon tilalle on tullut arviointi, itsearviointi ja kehityskeskustelut. Koulu ei vain määrää, vaan kysyy ja keskustelee: vanhempien kanssa, oppilaan kanssa, yhdessä." (Koulu tarvitsee kotia kasvattaakseen 25.2.2000.) Tekstissä viitattiin Jukka Vuorisen kirjaan Arviointi ja kehityskeskustelu (2000) todeten, että yksilöltä vaaditaan sellaisia ominaisuuksia, jotka vain koti ja koulu yhdessä ja yhteistyössä voivat tuottaa. Tällainen suuntaus tietysti korostaa entisestään yhteistyön ja myös kehityskeskustelujen merkitystä (Koulu tarvitsee kotia kasvattaakseen 25.2.2000.)

Valitsin kehityskeskustelut graduni aiheeksi ensinnäkin siksi, että ne todella kiinnostavat minua. Ne ovat myös hyvin ajankohtainen aihe. Opettajaksi valmistumisen kynnyksellä on mielestäni järkevää perehtyä aiheeseen, jonka tietää olevan hyvin todennäköisesti piakkoin osa omaa arkista työtä. Kehityskeskustelujen valintaa graduni aiheeksi vahvisti myös se, että tapauskouluni rehtori sekä koulun opettajat olivat hyvin myötämielisiä aihetta kohtaan. On mukava tutkia aihetta, josta myös tutkimuksen kohteena oleva koulu on kiinnostunut. Myönteisen suhtautumisen perusteella voisi myös olettaa, että tutkimusaineistoa on suhteellisen helppo saada, mikä luonnollisesti tekee tutkimusprosessista vaivattomamman.

Mielenkiintoisessa aiheessa olisi paljon tutkittavaa, ja niinpä oppilaan, vanhempien ja opettajan väliset keskustelut ovat kiinnostaneet monia muitakin

tutkijoita. Vaikka keskusteluja on Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999, 10) sekä monissa aiemmissa tutkimuksissa nimitetty arviointikeskusteluiksi (esim. Määttänen 1998; Pökönen 2000; Tourunen & Vaismaa 1999) ovat ne sisällöllisesti hyvin samanlaisia kuin ne tilanteet, joita kutsun kehityskeskusteluiksi. Tutkimukseni teoriaosuudessa kuvaan aiempien tutkimusten tuloksia sekä perustelen, miksi käytän tässä työssä nimenomaan kehityskeskustelu-nimitystä.

Kehityskeskusteluja on lähestytty tutkimusmielessä monin eri tavoin, mutta harvemmin korostetusti opettajan näkökulmasta (esim. Koivumäki, Korpinen & Pekkala 1980; Korpinen & Husso 1991; Määttänen 1998; Partanen 1984; Pökönen 2000; Tourunen & Vaismaa 1999; Seikkula 2000). Koska opettajalla on mielestäni ensisijainen vastuu keskustelujen järjestämisestä sekä keskustelutilanteen etenemisestä ja sisällöstä, valitsin oman tutkimukseni lähestymistavaksi juuri opettajan näkökulman. Kehityskeskusteluille asetettavien tavoitteiden pariin minut ohjasi niiden tärkeä merkitys omasta mielestäni keskustelujen hyödyllisyyden kannalta sekä se tosiasia, että kaiken koulukasvatuksen, siis myös kehityskeskustelujen, tulisi olla tavoitteellista. Tutkimuskohteekseni valitsin vain yhden opettajan, koska halusin saada syvällistä tutkimustietoa ja perehtyä tutkimusaineiston analysointiin huolellisesti.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten tutkimuskouluni kolmannen luokan opettaja valmistautuu joulun molemmin puolin ohjaamiinsa kehityskeskusteluihin, mitä tavoitteita hän keskusteluille asettaa, miksi hän valitsee juuri kyseiset tavoitteet sekä miten hän asettamiensa tavoitteiden toteutumista arvioi. Aion myös selvittää, mikä on kyseisen opettajan mielestä kehityskeskustelujen merkitys sekä millainen on hänen mielestään onnistunut kehityskeskustelu. Samalla tulee luonnollisestikin kuvattua, millä tavoin opettaja kehityskeskusteluja käytännössä toteuttaa. Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka aineisto kerätään pääosin haastattelemalla. Taustatietoja hankitaan kyselylomakkeen avulla ja osa aineistosta saadaan myös osallistumalla kehityskeskusteluihin ja havainnoimalla erityisesti opettajan toimintaa niiden aikana. Tutkimusmatka voi siis alkaa!

2 MIKÄ KEHITYSKESKUSTELU?

Keskeisiä avainkäsitteitä tutkielmassani ovat kehityskeskustelu, arviointi, kodin ja koulun yhteistyö, tavoitteellisuus sekä vuorovaikutus. Nämä käsitteet voidaan ymmärtää eri yhteyksissä eri tavoin ja niiden määritelmät samassakin yhteydessä käytettynä ovat joskus keskenään ristiriitaisia. Seuraavassa koetan perustellen selvittää, miten tässä tutkielmassa ymmärrän nämä käsitteet aiheeseen liittyvän kirjallisuuden ja oman ajatteluni pohjalta.

Kehityskeskusteluja voidaan käydä henkilökunnan ja johtoportaan kesken missä tahansa työpaikalla. Myöskin koulussa keskusteluja voidaan toteuttaa eri kokoonpanoilla. Esimerkiksi opettaja ja koulun johtaja, koulun johtaja ja sivistystoimenjohtaja tai koulun koko opettajakunta ja miksei muukin henkilökunta voivat keskustella arvioiden yhdessä mennyttä ja tehden tavoitteellisia suunnitelmia yhteisen tulevaisuuden hyväksi. Tässä tutkielmassa tarkoitan kehityskeskustelulla kuitenkin aina oppilaan, vanhempien ja opettajan välistä, ennalta sovittua tapaamista. Joskus tapaamisessa saattaa olla mukana vielä joku muukin oppilaan oppimisen ja kehityksen tukemisen kannalta merkittävä osapuoli, kuten esimerkiksi erityisopettaja. Kaikissa kehityskeskusteluissa on jollakin tavalla mukana arviointia, tavoitteellista toimimista kasvatustavoitteiden suuntaan sekä kodin ja koulun yhteistyötä. Näiden asioiden toteuttamisen välineeksi tarvitaan luonnollisestikin osallistujien välistä vuorovaikutusta. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999.)

Kirjallisuuteen tutustumisen sekä käytännössä kertyneiden tietojen, kokemusten ja havaintojen perusteella voi todeta, että yksittäisiä tapoja ja tyylejä toteuttaa oppilaan, vanhempien ja opettajan yhteisiä, kasvatuksellista keskustelutilanteita lienee yhtä monta kuin on opettajiaakin. Toisaalta myös samankin opettajan ohjaamat keskustelut ovat kaikki erilaisia ja yksilöllisiä. Esimerkiksi keskusteluista käytettävä nimitys sekä keskustelujen pituus, ajankohta, sisältö ja virallisuus tai muodollisuus sekä keskustelijoiden roolit ja opettajan tapa valmistautua keskusteluihin vaihtelevat. Oppilaan, opettajan ja vanhempien kesken käytävää keskustelua kutsutaan esimerkiksi arviointikeskusteluksi, vanhempainvartiksi, kasvatuskeskusteluksi tai vanhempaintapaamiseksi. Puhutaan myös kehityskeskustelusta tai

kehittämiskeskustelusta (esim. Koppinen, Korpinen & Pollari 2000; Vuorinen 2000.) Kehityskeskusteluihin valmistautumisesta, keskustelujen pituudesta, ajankohdasta, sisällöstä ja muodollisuudesta sekä keskustelijoiden rooleista kerrotaan tässä luvussa myöhemmin. Keskustelujen ja keskustelijoiden ainutlaatuisuuden vuoksi ei ole olemassa kaikkiin keskusteluihin sopivaa, yhtä ainota tapaa toimia tai toteuttaa keskusteluja oikein (Wise 2000, 50).

Itsearviointi - menetelmiä ja välineitä koulujen ja oppilaitosten avuksi -nimisillä internet-sivuilla kehityskeskustelujen todettiin olevan etukäteen valmisteltuja, säännöllisesti toistuvia keskusteluja, joiden yhteydessä paitsi arvioidaan edellisen jakson aikana tapahtuneita asioita ja oppilaan edistymistä, pohditaan myös tulevia tavoitteita ja etsitään menettelytapoja niihin pääsemiseksi. Kuten samassa yhteydessä todetaan, tuloksellinen keskustelu eroaa arkipäivän juttelusta siten, että siihen on valmistauduttu, sille on varattu rajallinen määräaika ja siinä käsitellään yhtä asiaa kerrallaan. Keskustelu pohjautuu kaikkien siihen osallistuvien henkilöiden kokemuksiin ja ajatuksiin. Näillä periaatteilla käytävä keskustelu voi auttaa niin oppilasta, vanhempia, opettajaa kuin rehtoriakin arvioimaan ajankohtaista tilannetta realistisesti ja suunnittelemaan tulevaa toimintaa erityisesti oppilaan parasta ajatellen, hänen kehityksensä tukemiseksi. Donald DeMoulin (1992, 596) toteaaakin tällaisten tapaamisten olevan eräs tehokkaimmista ja vaikuttavimmista tavoista edistää koulun ja kodin välistä myönteistä yhteistyötä. (Itsearviointi - menetelmiä ja välineitä koulujen ja oppilaitosten avuksi, 9.10.2001.)

2.1 Keskusteluihin valmistautuminen

Yleisen käsityksen mukaan se, kuinka huolellisesti opettaja kehityskeskusteluihin valmistautuu, vaikuttaa niiden onnistumiseen (Barron 1991, 397). Kun suunnitteluun käytetään riittävästi aikaa ja hankitaan tarpeeksi tarkoituksenmukaista materiaalia, opettajalla on varmempi olo itse keskustelutilanteessa, keskustelu voi edetä tavoitteiden mukaisesti ja siten voidaan tehdä hyvinkin merkittäviä päätöksiä oppilaan parhaaksi. Paitsi että ennakkosuunnittelun voidaan väittää oleva edellytys opettajan toiminnalle, se myös

osoittaa opettajan toiminnan olevan tavoitteellista. Kuten Phillip Wise (2000, 48) toteaa, opettajan tulee kehityskeskusteluihin valmistautuessaan ottaa huomioon kunkin keskustelun ainutlaatuisuus, vaikka tavoitteet olisivat ainakin yleisten tavoitteiden osalta kaikissa keskusteluissa samat. (DeMoulin 1992, 597.)

Suuri osa opettajan valmistautumista on ajatustasolla tapahtuvaa suunnittelua, jolloin opettaja miettii esimerkiksi keskusteluille tarkoituksenmukaiset tavoitteet sekä valitsee keskusteluille sopivan ajankohdan ja keskustelupaikan. Opettaja voi laatia etukäteen myös viitteellisen keskustelurungon omien tavoitteidensa sekä vanhempien odotusten ja toiveiden pohjalta. Keskustelun ajankohdasta tulee sopia ajoissa. Hieman ennen varsinaista keskusteluhetkeä opettaja orientoituu keskusteluun esimerkiksi palauttamalla mieleen oppilaaseen liittyviä asioita ja mahdollisesti edellisen kehityskeskustelun sisältöjä. Opettaja ottaa esille mahdollisen keskustelutilanteessa tarvittavan materiaalin, kuten esimerkiksi vanhemmille esitettävät oppilaan työt ja tuotokset. Jos keskustelu käydään koulussa, opettaja järjestee tarvittaessa myös fyysisen keskusteluympäristön tarkoituksenmukaiseksi. (Itsearviointi - menetelmiä ja välineitä koulujen ja oppilaitosten avuksi, 9.10.2001.) Yleensä kokeneenkin opettajan huolellinen valmistautuminen on hyvin tärkeää, jotta kehityskeskusteluista hyödyttäisiin parhaalla mahdollisella tavalla.

2.2 Keskustelujen sisältö ja ajankohta

Kuten edellä todettiin, kehityskeskustelujen sisältö määräytyy paitsi opettajan asettamien tavoitteiden ja etukäteen hankitun materiaalin, mahdollisesti myös vanhempien toiveiden ja kysymysten pohjalta. Usein kehityskeskustelujen sisältöön vaikuttavat lisäksi luokan ja yksittäisten oppilaiden sen hetkinen tilanne. Kehityskeskustelujen tarkoitus ei ole kuitenkaan keskustella ainoastaan ongelmista, vaan erityisesti myös oppilaan edistymisestä ja vahvuuksista myönteisellä, totuudenmukaisella ja ymmärrettävällä tavalla. (DeMoulin 1992, 596; Wise 2000, 48.)

Kehityskeskustelussa voidaan keskittyä ensisijaisesti vain muutamaiin aihepiireihin tai yhtä hyvin voidaan päättää käsitellä oppilaan tilannetta kokonaisvaltaisesti ja monipuolisesti. Käsiteltävien asioiden määrästä ja aihepiirien

laajuudesta riippumatta olennaista on, että oppilaskin ymmärtää koko keskustelun ajan, mistä puhutaan, ja että hän voi osallistua keskusteluun aktiivisesti. Keskusteluissa esille tulleet asiat ovat luottamuksellista tietoa, jonka tulee jäädä vain keskustelijoiden tietoon.

Esimerkiksi Bennie Barron (1991) suosittelee, että kehityskeskustelun lopuksi tehtäisiin kertauksenomainen, napakka yhteenveto yhdessä käsitellyistä asioista sekä asetettaisiin seuraavat kehitystavoitteet ja sovittaisiin toimintatavoista, joilla tavoitteisiin pyritään (Barron 1991, 397). Keskeisin keskustelun sisältö ja mahdolliset sopimukset voidaan kirjata muistiin, vaikkapa kaikkien osallistujien allekirjoittamana. Tällaisesta menettelystä on hyötyä opettajalle hänen valmistautuessaan seuraavaan kehityskeskusteluun sekä myöskin yhdessä asetettuihin tavoitteisiin pyrkimistä seurattaessa. (Itsearviointi - menetelmiä ja välineitä koulujen ja oppilaitosten avuksi, 9.10.2001.)

Keskustelujen ajankohta vaikuttaa luonnollisesti myös keskustelujen sisältöön. Esimerkiksi koulutaipaleensa juuri aloittaneiden oppilaiden kanssa käytävissä keskusteluissa painotetaan yleensä eri asioita kuin kuudesluokkalaisten keskusteluissa. Tavallisimmin keskustelut järjestetään lukukauden puolella välissä tai lukukauden lopussa, jolloin ne voivat korvata esimerkiksi kirjallisen väliarvioinnin tai joulutodistuksen. Keskustelujen tarkoitus sekä luokan tilanne määräävät, miten usein keskusteluja tarvitaan.

2.3 Keskustelujen kesto ja paikka

Kehityskeskustelun pituus voi vaihdella sisällön määrästä riippuen varttitunnista tuntiin, joskus jopa yli sen. Pirjo Tuisku suosittelee kehittämiskeskustelun pituudeksi 30 - 45 minuuttia (Tuisku 2000, 47). Barron (1991, 397) puolestaan ehdottaa keskustelun pituudeksi viittätoista minuuttia. Keskustelutilanteen ihanteellisesta pituudesta on kuitenkin kyettävä joustamaan puoleen tai toiseen, tarpeen mukaan. Joka tapauksessa keskustelun pituus on käytännöllistä pitää kohtuullisissa rajoissa, onhan opettajan oltava tasapuolisuuden nimissä yhtä intensiivisesti läsnä mahdollisesti yli

kahdessakymmenessä keskustelussa. Keskustelun ajallista kestoa olennaisempaa on luonnollisesti keskustelun sisältö.

Kehityskeskustelut käydään useimmiten oppilaan kodissa tai koulussa. Oppilaan kotona käynti ja sitä myötä oppilaan ulkoistenkin taustojen ja perhesuhteiden näkeminen antaa opettajalle usein vielä kokonaisvaltaisemmin oppilaan ymmärtämistä tukevaa tietoa kuin esimerkiksi koulussa käytävässä keskustelussa on mahdollisuus saada. Koska kotona ollaan enemmän oppilaan ja vanhempien omalla ja heille tutulla “maaperällä”, saattaa kotikeskusteluista kehkeytyä epämuodollisempia, aidompia ja avoimempia. Ei voida kuitenkaan väittää, että ulkoiset tekijät vaikuttaisivat aina suoraan ja samalla tavalla esimerkiksi keskustelun sisältöön tai keskustelijoiden avoimuuteen. Sekä koulu että oppilaan koti ovat molemmat perusteltuja keskustelupaikkoja. Joskus kotia suositellaan varsinkin ensimmäisen tapaamiskerran keskustelupaikaksi.

2.4 Keskustelijoiden roolit

Kehityskeskusteluun osallistuvat tasavertaisina keskustelijoina oppilas, vähintään toinen hänen vanhemmistaan sekä opettaja. Kukin heistä on oman näkökulmansa asiantuntija ja siksi korvaamaton keskustelun onnistumisen kannalta (Syrjälä & Numminen 1988, 95). Keskustelutilanteen onnistumiseksi tarvitaan aitoa ja avointa vuorovaikutusta. Vaikka kaikkien keskustelijoiden osuus on yhtä tärkeä, on oppilas luonnollisestikin keskustelun päähenkilö. Toisaalta eniten vastuuta on opettajalla. Vanhemmat puolestaan ovat lastensa parhaita asiantuntijoita. Keskustelijoiden yhtä tärkeät roolit painottuvat yleensä keskustelutilanteessa siis hiukan eri tavoin. Kaikilla osallistujilla on kuitenkin yhteinen vastuu siitä, että keskustelusta tulee mielekäs. (Itsearviointi - menetelmiä ja välineitä koulujen ja oppilaitosten avuksi, 9.10.2001.)

2.4.1 Oppilas

Oppilas on kehityskeskustelun päähenkilö. Keskustellaanhan nimenomaan hänen

kehityksestään ja oppimisestaan ja tavoitellaan kaikin tavoin hänen parastaan ja tehdään sen mukaisia suunnitelmia. Keskustelun tulisi edetä oppilaan ehdoilla siten, että oppilas ymmärtää mistä keskustellaan. Esimerkiksi sanavalintojen ja käytetyn kielen tulee olla oppilaan kehitystason mukaisia. Tämä on erityisen haastavaa opettajalle ja vanhemmille, jos kyseessä on hyvin nuori lapsi.

Oppilaalla tulee olla mahdollisuus ja häntä tulisi tarvittaessa rohkaista osallistumaan keskusteluun rohkeasti. Hänen tulisi saada kertoa kokemuksistaan, mielipiteistään ja ajatuksistaan mahdollisimman paljon sekä osallistua myös päätöstentekoon. Oppilas voi kertoa esimerkiksi asioista, joissa hän on mielestään onnistunut tai jotka ovat olleet hänen mielestään erityisen haastavia (Törmä 1998, 62).

Yleensä oppilaan mukanaoloa keskusteluissa korostetaan ja pidetään ehdottoman tärkeänä (esim. Koppinen ym. 1999, 102; Törmä 1999, 64). Toisaalta voisi pohtia myös sitä, onko oppilaan läsnäolo aina välttämätön. Jos opettajan on oppilaan parasta ajatellen tarpeellista tietää esimerkiksi vanhempien välisistä ristiriidoista, voisiko oppilas poistua tilanteesta siksi ajaksi jonkin mielekkään tekemisen pariin? Vai tulisiko tällaisistakin aiheista keskustella avoimesti myös oppilaan kanssa? Harmillisinta kuitenkin on, jos oppilas on mukana häntä koskevassa keskustelussa, mutta hän ei ymmärrä mistä keskustellaan tai hänen näkemyksiään ei oteta lainkaan huomioon.

Oppilaan rooli on keskusteluissa kaiken kaikkiaan siis hyvin keskeinen. Häneen luotetaan ja hänen näkemyksiään arvostetaan. Uskotaan, että oppilas kykenee pohtimaan aktiivisesti itseensä liittyviä asioita sekä omaa ja ympäristössään tapahtuvaa toimintaa. Hänet nähdään kehittyvänä sekä myös vastuullisena koulu- ja perheyhteisön jäsenenä, joka elää ja toimii ympäristönsä kanssa vuorovaikutuksessa. (Koppinen ym. 1999, 103.) (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1992, 117 - 120.)

2.4.2 Opettaja

Opettajan rooli on luonnollisesti kehityskeskustelussa hyvin keskeinen. Hän kutsuu keskustelijat koolle ja on ammattinsa puolesta päävastuussa keskustelun tavoitteellisuudesta, sisällöstä ja etenemisestä. Hän huolehtii, että kaikki osallistujat

saavat äänensä kuuluville ja voivat esittää omia mielipiteitään ja ajatuksiaan, että kaikki tulevat ymmärretyiksi ja että pysytään tavoitteiden suunnassa. Opettaja voi vaikuttaa pitkälti myös siihen, millainen ilmapiiri keskustelussa vallitsee (DeMoulin 1992, 597).

Opettajan roolin keskeisyys ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettaja olisi välttämättä eniten äänessä. Hänen tulee myös olla aktiivinen kuuntelija ja palautteen vastaanottaja (esim. Kantola 1980, 82). Vuorinen (2000) korostaa, että opettajan on maltettava luopua kehityskeskusteluissa perinteisestä ”kaiken tietävästä” opettajan roolistaan. Sen sijaan hänen tulisi auttaa oppilasta miettimään omaa oppimistaan ja kehitystään itse sekä ohjata tätä löytämään itse ratkaisuja ristiriitoihin. (Koppinen ym. 1999, 37, 102 - 110; Korpinen 1999, 82; Vuorinen 2000.)

Opettajan rooliin kohdistuukin myös kehityskeskustelutilanteessa monenlaisia odotuksia ja vaatimuksia. Esimerkiksi opetussuunnitelma määrittää opettajan kasvatustoiminnalle tietyt vaatimukset, joiden toteuttaminen on opettajan velvollisuus ja joihin hänen tulee ammatissaan sitoutua. Toisaalta opettajalla on kuitenkin käytännössä, arkipäivän tilanteissa, mahdollisuus käyttää aika pitkälle henkilökohtaista ja tilannekohtaista harkintaansa ja päätäntävaltaansa, mitä häneltä varsin usein odotetaankin. Kehityskeskusteluissa tulisi kaikkien osallistujien kuitenkin päästä tasapuolisesti vaikuttamaan yhteisiin päätöksiin. (Turunen 1999, 214 - 217.)

On tavallista, että opettajan on yhdessä ja samassa kehityskeskustelutilanteessa kyettävä siirtymään joustavasti roolista toiseen, esimerkiksi määrätietoista ja turvallisuutta herättävästä ohjaajan roolista ymmärtävän kuuntelijan rooliin (Enqvist 1987, 25). Siihen, millainen opettajan roolista lopulta muotoutuu ja miten eri puolet siinä painottuvat, vaikuttaa keskustelutilanteen luonteen vaihtelevuuden lisäksi myös opettajan persoonallisuus.

2.4.3 Vanhemmat

Vanhempien voidaan sanoa olevan lastensa parhaita asiantuntijoita (esim. Enoch 1996, 50; Koppinen ym. 1999, 111). He voivat antaa opettajalle tärkeää tietoa siitä, kuinka lapsi käyttäytyy kotona. Vanhempien avulla opettaja voi saada selville

myös syitä, miksi oppilas käyttäytyy koulussa tietyllä tavalla. Vanhemmat ovat siis keskustelussa mukana paitsi kuuntelijoina vastaanottamassa oppilaaseen ja hänen koulunkäyntiinsä liittyvää tietoa, myös kuultavina eli kertomassa opettajalle oppilaan taustoista. Vanhempien oikeus on kysyä keskustelutilanteessa epäselvistä tai mahdollisesti mieltä askarruttavista asioista. Heitä tulisi rohkaista osallistumaan oppilaan ja opettajan ohella tasavertaisesti yhteiseen, oppilaan koulunkäyntiä koskevien päätösten tekoon. Joskus vanhemmille annetaan ennen keskustelutilannetta tilaisuus vaikuttaa keskustelujen sisältöön kysymällä heiltä etukäteen keskusteluaiheisiin liittyviä toiveita ja odotuksia.

Kuten Barron (1991, 396) toteaa, vanhempien tapa ja innokkuus osallistua keskusteluun riippuvat osittain ainakin vanhempien tiedoista, koulutustasosta sekä siitä, kuinka kiinnostuneita tai huolestuneita he ovat lastensa koulunkäynnistä. Yleensä ala-asteikäisten oppilaiden vanhemmat suhtautuvat melko myönteisesti yhteistyöhön koulun kanssa, osallistuvat esimerkiksi kehityskeskusteluihin aktiivisesti ja ovat muutoinkin kiinnostuneita siitä, miten heidän lapsellaan koulussa menee.

2.5 Kehityskeskustelu tässä tutkimuksessa

Teoriasta ja käytännöstä kertyneen tiedon pohjalta olen tutkijana muodostanut oman näkemykseni siitä, mitä kehityskeskustelut ovat mielestäni tällä hetkellä. Työni alussa olen jo alustavasti määritellyt, mitä kehityskeskusteluilla tässä tutkielmassa tarkoitetaan.

Kehityskeskustelujen tavoitteena on ennen kaikkea oppilaan “parhaan” löytäminen ja hänen kasvunsa ja kehityksensä tukeminen yhteistyössä kodin ja koulun kanssa. Pyritään hahmottamaan lapsen sen hetkinen tilanne sekä nimeämään neuvotellen lähitavoitteet ja yhteiset pelisäännöt, joihin oppilas itsekin motivoituu sitoutumaan. Oppilaalla itsellään on hyvin merkittävä osuus aktiivisena oman toimintansa ja oppimisensa arvioijana sekä oman näkemyksensä esille tuojana keskustelutilanteessa. Olen Tuiskun (2000, 45) kanssa kuitenkin yhtä mieltä siitä, että opettajalla on ensisijainen vastuu keskustelun etenemisestä, sisällöistä ja perusteltujen tavoitteiden asettamisesta. Mielestäni kehityskeskustelut ovat laadullisena

arviointimuotona oppimisen monipuolista tukemista ja itseohjautuvuuteen ohjaamista, josta esimerkiksi Jukka Koro (1992, 95) kirjoittaa.

Kehityskeskustelu on käytössä olevista nimityksistä mielestäni kuvaavin, koska keskusteluissa on tarkoitus paitsi arvioida mennyttä, asettaa myös tulevia konkreettisia kehityshaasteita sekä miettiä, miten niihin voitaisiin yhteistyössä pyrkiä (Vuorinen 2000). Tässä tutkielmassani käytän siis oppilaan, hänen vanhempiansa ja opettajan välisistä tavoitteellisista keskusteluista johdonmukaisesti nimitystä kehityskeskustelu. Puhuessani kehityskeskusteluiden yhteydessä ”vanhemmista” tarkoitan niillä oppilaan huoltajia ja hänestä huolehtivia aikuisia, vaikka he eivät olisikaan lapsen biologisia vanhempia. (Törmä 1999, 64.)

3 KEHITYSKESKUSTELU TAVOITTEELLISENA KASVATUSTILANTEENA

Opettajan työ on oppilaan kasvun tukemista ja ohjaamista eri tavoin. Opettajalla on ammattikasvattajana velvollisuus asettaa kasvatukselliselle toiminnalleen, siis myös kehityskeskusteluille, perustellut päämäärät eli tavoitteet. Maalaisjärjellä ajateltuna näiden ennalta asetettujen päämäärien mukaan toimiminen ja niiden tavoittelu on tavoitteellista toimintaa. Kehityskeskustelujen yhteydessä tavoitteellista toimintaa voisi olla esimerkiksi tilanteessa tapahtuva arviointi ja kasvatus sekä ne teot, joiden avulla pyritään saavuttamaan oppilaan tulevat kehitystavoitteet.

Oppilaan kasvulle ja kehitykselle asetettujen tavoitteiden selkeys ja konkreettisuus näkyvät usein myös käytännössä selkeinä ja konkreettisina tekoina. Jos siis kehityskeskustelussakin asetetaan yhdessä konkreettisia, perusteltuja ja realistisia tavoitteita, on oppilaan helpompi ymmärtää, mihin hänen tulisi pyrkiä ja sitoutua määrätietoiseen toimintaan tavoitteiden saavuttamiseksi. Myös opettaja ja vanhemmat voivat tukea oppilasta paremmin, kun tavoitteet ovat selvät.

3.1 Koulukasvatuksella on aina tavoitteet

Kaikki koulussa tapahtuva kasvatus ja opetus on siis aina tavoitteellista

toimintaa, jota ohjaavat tietyt, koulussa vallitsevat sekä opettajan henkilökohtaiset arvot (Kari 1992, 62). Kasvatukselle asetettujen tavoitteiden avulla ilmoitetaan, mihin kasvatuksella pyritään. Tavoitteilla on suuri merkitys, sillä ne ohjaavat opetus- ja kasvatustoiminnan suunnittelua, päätöksentekoa itse kasvatustapahtumassa, arviointia, sekä viime kädessä myös uusien tavoitteiden asettamista. Robert Mager (1970, 1, 82) toteaa, että tavoitteiden pohjalta valitaan opetuksen sisältö, opetusmenetelmät sekä käytännön toimenpiteet kyseessä olevan oppilaan tai oppilasryhmän kehitystason mukaan (kuvio 1). Paitsi että opettajan tulee itse toimia tavoitteellisesti, hänen tulee ohjata myös oppilaita tavoitteiden asettamiseen ja niiden mukaiseen toimintaan.

Oppilaan kasvulle ja kehitykselle asetetut tavoitteet voivat olla oppilaskohtaisia tai ne voivat koskea suurempaa oppilasryhmää. Kehityskeskustelujen yhteydessä asetetaan useimmiten yksilöllisiä, oppilaan sen hetkiseen kehitystasoon pohjautuvia ja totutumisen kannalta realistiseksi arvioituja tavoitteita (Kiesiläinen 1998, 26 - 28). Tavoitteiden yleisyysulottuvuudella tarkoitetaan sitä, ovatko asetetut tavoitteet yleisen tason päämääriä, vai onko tarkoitus pyrkiä johonkin tiettyyn, rajatumpaan tavoitteeseen, jolloin puhutaan erityistavoitteesta. Erityistavoitteet ovat usein yksilöllisempiä ja siksi tyypillisiä kehityskeskusteluissa asetettavia tavoitteita. Kehityskeskusteluille ja niiden aikana voidaan asettaa kuitenkin myös yleisiä tavoitteita. Ajallisesti tavoitteet voivat olla etäistavoitteita tai lähitavoitteita. (Kansanen & Uusikylä 1981, 33 - 38, 61 - 65.) (Viljanen 1979, 45 - 49.)

3.2 Eri teoreetikkojen näkemyksiä kasvatustavoitteista

Hirsjärvi (1984, 8, 26 - 31) määrittelee mielestäni syvällisesti termit kasvatusta ja opetus. Hän toteaa kasvatuksen olevan tietyistä teoista koostuva prosessi, joka ohjautuu tiettyjen tarkoitusten eli tavoitteiden mukaisesti. Kasvatuksen avulla saadaan kasvatettavasta esiin toivottuja, yksilölle luonteenomaisia piirteitä ja siirretään jotakin arvokasta. Se on ennen kaikkea tarkoitushakuista eli tavoitteellista toimintaa.

Kasvatus edellyttää Hirsjärven mukaan kasvattajalta monenlaista tietoa ja ymmärrystä. Se voidaan ymmärtää tuotoksena tai prosessina. Kehityskeskustelujen yhteydessä, jolloin arvioidaan mennyttä, kartoitetaan nykytilannetta ja suuntaudutaan

tulevaan, on kyse ennen kaikkea kasvatusprosessista. Opetusta Hirsjärvi kuvailee oppimisen aikaansaamiseksi tähtääväksi toiminnaksi, vaikkei oppimista aina tapahtuisikaan. Niin kasvatukseen kuin opetukseenkin kuuluvat erottamattomasti intentionaalisuus eli tarkoituksellisuus sekä vuorovaikutus. (Hirsjärvi 1984, 8, 26 - 31.)

Kääriäisen, Laaksosen ja Wiegandin (1992, 115 - 116, 165) näkemys kasvatuksesta poikkeaa jonkin verran Hirsjärven ajattelutavasta. He toteavat painokkaasti kaiken koulun toiminnan olevan kasvatuksellista: heidän mukaansa kaikki koulussa ja muuallakin kertyneet kokemukset ja elämykset vaikuttavat jollakin tavoin lapseen ja hänen kehitykseensä. Tähän ei vaikuta heidän mielestään se, onko kasvatus tietoista, tiedostamatonta vai tapahtuuko kasvatus esimerkiksi piilo-opetussuunnitelman välityksellä.

Kansanen ja Uusikylän (1981) mukaan koko koulun tehtävä tai toiminta-ajatus voidaan tiivistää tietyksi kasvatuspäämääräksi, mikä puolestaan on yläkäsite yksittäisistä, suppeammista päämääristä koostuvalle tavoitteistolle. Kasvatuspäämäärän avulla ilmaistaan laaja tavoitteisto lyhyesti. Se on kokonaisuus, josta kaikki muut tavoitteet johdetaan ja jonka kanssa tavoitteisto on sopusoinnussa. Kun opettaja ja oppilas suunnittelevat yhdessä tavoitteiden mukaista toimintaa, Kansanen ja Uusikylä puhuvat yhteissuunnittelusta. Yhteissuunnittelu on oppilaskeskeinen työtapana ja se nähdään keinona lisätä, kehittää ja edistää sekä opetuksen että oppilaiden ja opettajan tavoitteiden asettamista. Yhteissuunnittelu lisää yleensä motivaatiota toimia käytännössä määrätietoisesti tavoitteiden suuntaisesti ja niiden saavuttamiseksi. (Kansanen & Uusikylä 1981.)

Myöskin Kari toteaa kasvatus- ja opetustyön tavoitteelliseksi toiminnaksi, jossa yleisimpiä tavoitteita nimitetään kasvatuksen päämääräksi, kokonaistavoitteiksi tai etätavoitteiksi. Tällaiset yleiset tavoitteet ovat luettavissa esimerkiksi opetussuunnitelmasta. (Kuvio 1.) Usein ajatellaankin yhteiskunnan asettavan siinä vallitsevien arvojen mukaiset tavoitteet koulutyölle. Mutta, kuten Kari kirjoittaa, kasvatustyön onnistumisen kannalta ratkaisevia ovat opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa sisäistämät kasvatustavoitteet. Kari toteaa kasvatustavoitteiden olevan sekä oikeusfilosofinen että arvofilosofinen kysymys. Oikeusfilosofisesti voidaan pohtia esimerkiksi sitä, kenellä on oikeus päättää toisen ihmisen kasvatuksesta ja

arvofilosofisesti sitä, minkä arvojen pohjalta opettaja tavoitteet asettaa ja mitä arvoja hän haluaa oppilaalle välittää. Kehityskeskustelujen yhteydessä on luonnollisesti ajateltava myös niitä arvoja ja ihanteita, joita oppilaan vanhemmat pitävät tärkeinä. (Kari 1992, 61 - 63.) Esimerkiksi Hirsjärvi, Löfman ja Tahvanainen toteavat kasvatukseen liittyviä arvoja ja aatteita käsittelevässä tutkimuksessaan (1976, 8), että kasvatustavoitteet ovat aina osoituksia joistakin arvoista. (Kuvio 1.)

Kari (1992) jakaa yksittäisen oppilaan tasolla liikkuvat tavoitteet kahteen ryhmään: muodollisiin eli formaalisiin tavoitteisiin ja sisällöllisiin eli materiaalisiin tavoitteisiin. Formaaliin tavoitteisiin sisältyvät asenteelliset käyttäytymistavat ja normit, opetus- ja opiskelutapojen kehittävyys, toiminnallisuuden ja oma-aloitteisuuden aste, opiskelutekniikka sekä opetusprosessin ihanteellisuus esimerkiksi viihtyvyyden ja oikeudenmukaisuuden kannalta. Materiaalisiin tavoitteisiin kuuluvat opetussuunnitelman tavoitteet sekä oppimateriaalien sisältämät tavoitteet. Kehityskeskusteluissa painotetaan usein enemmän formaalisia, kuten esimerkiksi sosiaalisiin taitoihin liittyviä tavoitteita (Kari 1992, 63; kuvio 1).

Kansanen ja Uusikylän (1981, 10 - 11) mukaan kasvatuksen kohteena olevan henkilön, eli kehityskeskusteluissa oppilaan, persoonallisuutta pyritään kehittämään tavoitteissa ilmoitetulla tavalla. Tavoitteiden toivotaan toteutuvan ja niitä pidetään tavallaan ennakoituina muutoksina. Myös Mager (1970, 3) määrittelee tavoitteen olevan väitteenä ilmaistu aie, joka kuvailee oppilaassa tapahtuvaksi tarkoitettua muutosta. Edelleen Mager toteaa, että tavoite on tulos tai asia, joka opetuskokonaisuudesta odotetaan koituvan ja esimerkiksi taito, joka oppilaan tulisi saavuttaa. Myöskin Kari (1992, 77) mainitsee tavoitteiden toimivan behavioristisen ajattelun mukaan apuvälineinä kun mitataan, millaisia käyttäytymisen muutoksia oppilaassa joko toivotaan tapahtuvan tai on jo tapahtunut. Toisin sanoen näin arvioidaan oppimista ja edistymistä sillä perusteella, onko asetetut tavoitteet saavutettu. (Kuvio 1.)

Sirkka Hirsjärvi (1984) mainitsee tavoitteisiin pyrkimisen yhteydessä kasvatusvastuun. Kasvatusvastuu velvoittaa esimerkiksi opettajan olemaan tietoinen siitä, mitä hän tekee. Tekojen ja toiminnan tulee pohjautua etukäteen suoritettuun harkintaan siitä, mikä vaihtoehdoista on paras ja mielekäs kussakin tilanteessa

tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Vaikka harkintaan liittyy persoonallinen tahdonvapaus, tulee sen perustua myös tiedollisiin käsityksiin eli kehitystilanteessa esimerkiksi opettajan lapsen kasvua ja kehitystä koskevaan ja toisaalta yksittäisen lapsen elämäntilannetta koskevaan tietämykseen. Opettajan tulisikin kyetä rohkeasti asettamaan kasvatustoiminnalleen perusteltuja tavoitteita, joiden takana hän voi seistä ja kohdata mahdollisesti saamaansa kritiikkiäkin. Kannanotto tiettyihin perusasioihin on opettajankin henkisen kasvun ehto. (Hirsjärvi 1984, 70 - 71.)

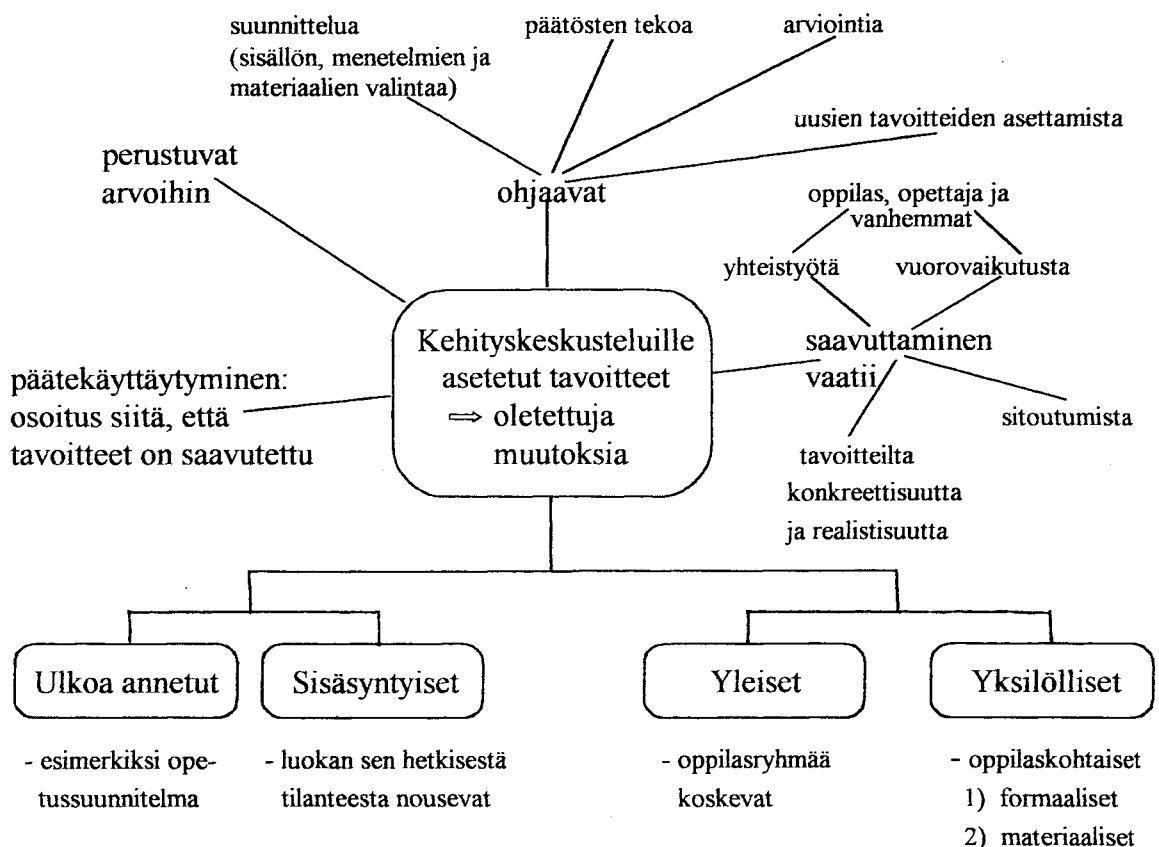
3.3 Tutkijan näkemys kehityskeskustelujen tavoitteista

Kehityskeskustelujen yhteydessä tavoitteiden asettaminen voidaan ymmärtää ainakin kahdella eri tavalla. Tavoitteet voivat olla niitä päämääriä, joita asetetaan oppilaan kehitykselle jokaisessa yksittäisessä kehityskeskustelutilanteessa yhteisesti sopien. Toisaalta tavoitteet voivat olla niitä tilannekohtaisia päämääriä, jotka opettaja asettaa kehityskeskusteluille etukäteen, joko yleisesti kaikkia keskusteluja koskien tai erikseen ja oppilaskohtaisesti jokaiselle yksittäiselle keskustelutilanteelle. Toisaalta keskustelujen tavoitteellisuutta voitaisiin pohtia myös siltä kannalta, mitä tavoitteita kussakin keskustelussa keskustelun päähenkilön eli oppilaan tulevalle oppimiselle asetetaan. Nämä tavoitteet ovat tietysti hyvin yksilöllisiä ja tapauskohtaisia. Tässä tutkielmassa tarkastellaan erityisesti opettajan kehityskeskusteluille etukäteen asettamia tavoitteita.

Kehityskeskustelujen tavoitteellisuutta voidaan periaatteessa tarkastella myös kaikkien keskusteluun osallistuvien henkilöiden näkökulmasta eli siinä mielessä, mitä tavoitteita ja odotuksia opettaja, vanhemmat ja oppilas itse keskustelutilanteelle enemmän tai vähemmän tietoisesti asettavat. Keskeisin tarkastelunäkökulma on kuitenkin mielestäni opettajan tavoitteellisuus, sillä hän on osallistujista ainoa, jolle tavoitteiden asettaminen on kasvatustammattiin kuuluva velvollisuus. Mager (1970, 3) vertaakin tiettyihin tavoitteisiin pyrkimätöntä opettajaa osuvasti sokeaksi harhailijaksi.

Opettajan kehityskeskusteluille asettamat päämäärät voidaan mielestäni jakaa kahdentyyppisiin tavoitteisiin: niihin, jotka annetaan opettajalle ulkoakäsin esimerkiksi opetussuunnitelman puitteissa sekä niihin, jotka nousevat luonnostaan luokan sen

hetkisestä tilanteesta, joita kutsun sisäsyntyisiksi tavoitteiksi. Mielestäni myös tavoitteiden jaottelu yksilöllisiin, yksittäisiä keskustelutilanteita koskeviin sekä yleisempiin, kaikissa keskustelutilanteissa käsiteltäviin tavoitteisiin on järkevää tavoitteiston hahmottamisen kannalta. Yhdelle keskustelulle voidaan asettaa kaikkia näitä tavoitteita. (Kuvio 1.) Tässä kohden yhdyin siis edellä mainittuihin Kansasen ja Uusikylän (1981) sekä Viljanen (1979) näkemyksiin. Kehityskeskustelujen päämääränä pidän Vuorisen (2000, 47) tapaan lapsen tiedollisen ja sosiaalisen kehityksen edistämistä, vaikkakin eri tapaamisten tavoitteet voivat vaihdella yhdestä asiasta laajoihin kokonaisuuksiin ja eri keskustelukerroilla painotus voi olla erilaisissa tavoitteissa esimerkiksi keskustelujen ajankohdan tai luokan sen hetkisen tilanteen mukaan.



KUVIO 1. Opettajan kehityskeskusteluille asettamat tavoitteet.

Olen myös Kiesiläisen (1998) kanssa samaa mieltä siitä, että koulun kasvatustavoitteet ovat sellaisia ihanteita, joiden sisäistämiseen tarvitaan kaikkien lasta kasvattavien yhteisöjen yhteistyötä. Mikään näistä tahoista ei voi siirtää kasvatustavoitteita lapselle, vaan niiden saavuttaminen vaatii aitoa vuorovaikutusta, tavoitteiden konkreettisuutta ja realistisuutta sekä määrätietoista ja sitoutunutta pyrkimistä kohti sovittuja tavoitteita. Lapsen kasvatukseen ja häntä koskevien kehitystavoitteiden asettamiseen osallistuvien henkilöiden toimintaa ohjaavat esimerkiksi yhteiskunnalliset ja kasvattajien henkilökohtaiset arvot ja ihanteet. (Kiesiläinen 1998, 106 - 107.)

Koska kehityskeskustelut ovat arvioinnin ja tulevien kehityshaasteiden asettamisen lisäksi myös kodin ja koulun yhteistyötä, tulisi tavoitteiden asettamisessa ottaa huomioon myös yhteistyön toimivuus ja laatu sekä sen merkitys oppilaan kehittymiselle ja jatkossa tapahtuvalle koulun ja kodin yhteistyölle. Eräs opettajan kehityskeskusteluille asettama tavoite voisi mielestäni varsin hyvin olla esimerkiksi tutustuminen vanhempiin, yhteisen vuorovaikutuskielen löytäminen ja sitä kautta vanhempien luottamuksen voittaminen. Loppujen lopuksi tämänkin tavoitteen saavuttaminen koituisi oppilaan parhaaksi, koska avoimen yhteistyön avulla voidaan löytää yhteinen linja oppilaan kasvun ja kehityksen tukemisessa ja näin tukea oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla.

Kuten Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand (1992) osuvasti toteavat, peruskoulun virallisten tavoitteiden sekä koulun todellisuuden ja toteutuneiden tavoitteiden välillä vallitsee kuitenkin usein ristiriita. Esimerkiksi oppilaskeskeisyys ei useinkaan käytännössä toimi. Toisaalta myös opettajan kannalta ulkoa käsin annetut tavoitteet voivat tuntua jopa ristiriitaisilta: lapsia tulisi kasvattaa toisaalta tiettyjen normien mukaisiksi ideaali-ihmisiksi, toisaalta taas opettajan odotetaan tiettyssä mielessä "lajittelevan" oppilaita, jotta hän voisi ohjata heitä esimerkiksi sopivaan jatkokoulutukseen ja sitä kautta työelämään. Pyrkiessään toteuttamaan ja saavuttamaan moninaisia tavoitteita opettajan täytyy huolehtia siitä, ettei kuluta voimavarojaan loppuun. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1992, 115 - 116, 165.)

4 KEHITYSKESKUSTELU ARVIOINNIN VÄLINEENÄ

4.1 Arvioinnin tehtävät

Arviointi-sana kalskahtaa monen aikuisen korvaan kylmästi ja jopa pahaenteisesti. Ehkäpä siksi, että sanaan liittyy epämiellyttäviäkin muistoja ja kokemuksia omilta kouluajoilta. On saatu kuulla moitteita, vähättelyjä ja pitkiä listoja niistä asioista, mitä ei vielä osata. Arvioinnin todellinen tehtävä on kuitenkin päinvastainen; sen avulla pyritään tukemaan oppilasta ja antamaan hänelle realistista tietoa omasta oppimisestaan (Peruskoulun opetussuunitelman perusteet 1994, 25 - 26). Arviointi ei saa olla itsetarkoitus vaan väline, jonka avulla ohjataan oppilaan kasvua opetussuunnitelman tavoitteiden määrittämässä suunnassa, vahvistetaan hänen itsetuntoaan ja myönteistä minäkuvaansa sekä lisätään hänen itsearvostustaan (Koppinen ym. 1999, 114 -123; Korpinen 1999, 82). Colin Conner (1991, 5) korostaa arvioinnin olevan tietojen välittämistä kaikkien niiden kesken, jotka arviointiin osallistuvat.

Arviointi on myös kiinteä osa kodin ja koulun yhteistyötä. Arviointipalautteen avulla huoltajatkin saavat tietoa oppilaan edistymisestä sekä koulun arvopäämääristä. Huoltajilla on oikeus saada niin etukäteen kuin jälkikäteenkin tietoa myös arvioinnin perusteista sekä tavoitteista, joihin oppilaan edistymisen arviointi perustuu. Sen välityksellä voidaan ohjata oppilaan opiskelua, tavoitteiden asettamista, työskentelyn suunnittelua sekä itsenäisiä valintoja. Viime kädessä arvioinnin tehtävä on tukea opetuksen ja koko koulutyön tavoitteiden toteutumista. (Koppinen ym. 1999, 114 -123; Korpinen 1999, 82; Peruskoulun opetussuunitelman perusteet 1994, 25 - 26.)

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteiden (1999) mukaan arvioinnin tulee olla yksilöllistä, totuudenmukaista ja monipuolista. Arvioinnin tulee tukea oppilasta myönteisesti koulun perustehtävien suunnassa siten, että hänestä kehittyy itsensä tunteva ja hyväksyvä ihminen sekä siten, että hänelle muodostuu realistinen kuva itsestään. Perusopetuslaissa (21.8.1998, 22 §) kehoitetaan arvioinnin avulla ohjaamaan ja kannustamaan oppilaan opiskelua sekä kehittämään hänen edellytyksiään myös itsearviointiin.

Arvioinnin on perustuttava oppilaan omaan oppimis- ja kasvamisprosessiin ja sen lähtökohtiin sekä opetussuunnitelmasta kumpuaviin tavoitteisiin. Myös Kantola korostaa sitä seikkaa, että lapsen minäkuvan kohentamiseksi arvioinnin tulee kohdistua hänen omaan edistymiseensä, eikä hänen kehitystasoaan tule verrata muihin (Kantola 1980, 66 - 67). Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1999, 37) mukaan arviointi on sitä tehokkaampaa, mitä enemmän se tukee oppilaan itsetuntoa sekä oppilaan tuntemusta siitä, että hän pystyy itse vaikuttamaan asioihinsa. Kari toteaa edellisiä näkemyksiä vahvistaen ja niiden sisällön tiivistäen arvioinnin neljäksi tehtäväksi toteamisen, motivoimisen, ohjaamisen sekä kannustamisen (Kari 1992, 184).

Kehityskeskustelua kuvataan oppilaan arvioinnin perusteissa (1999) vuorovaikutustilanteeksi, jossa myös oppilaalla on tilaisuus arvioida omaa opiskeluaan ja oppimistaan sekä vaikuttaa itseään koskevien päätösten tekoon. Keskustelun tulee kokonaisuudessaan olla ohjaavaa ja oppilasta kannustavaa, mikä tukee lapsen opiskelumotivaatiota ja yrittämistä jatkossakin. Arviointikeskusteluja leimaa vahvasti myös yksilöllisyys: jokainen keskustelutuokio on ”osallistujiensa näköinen” Opetussuunnitelman perusteissa todetaankin arviointikeskustelujen olevan eräs arviointimuoto, jossa toteutuvat monet arvioinnin tehtävät ja tavoitteet (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 25 - 26).

Parhaimmillaan kehityskeskusteluissa pystytään vastaamaan varsin kattavasti kaikkiin edellä mainittuihin arvioinnille asetettuihin vaatimuksiin. Erityisesti yksilöllisyys ja monipuolisuus toteutuvat huomattavasti paremmin kuin esimerkiksi numeroarvostelussa. Kehityskeskusteluissa on myös se etu muihin arviointimuotoihin nähden, että opettaja voi esittää arviointipalautteen omin sanoin ja kuvailla esimerkiksi oppilaan edistymistä enemmän. Hän voi painottaa enemmän positiivisia asioita ja valita sanansa sekä kertomistapansa jonkin verran oppilaan ja hänen vanhempiensa persoonallisuuden sekä tilanteen mukaan. (Koppinen ym. 1999, 114 - 123.) (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 9 - 11.)

4.2 Arviointi voi kohdistua eri asioihin

Arvioinnin eli evaluaation kohteena voi periaatteessa olla esimerkiksi henkilö,

organisaatio, jokin asiasisältö, ajallisesti pitkäkin prosessi tai yksittäinen, konkreettinen tuotos. Arviointi voi siis kohdistua kouluympäristössä esimerkiksi oppilaaseen, opettajaan, koko kouluun organisaationa, oppisisältöihin, tietyn teeman puitteissa toteutettuun projektiin kokonaisuutena tai vaikkapa käsityötunnilla neulottuihin villasukkiin. Kutakin arvioitavaa kohdetta voidaan tarkastella myös useista eri näkökulmista.

Kuten perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa todetaan, oppilasta arvioitaessa tulee oppimistulosten eli tiedollisen ja taidollisen kehittymisen lisäksi arvioida myös oppilaan käyttäytymistä, opiskelu- ja työskentelytaitojen kehittymistä sekä persoonallisuuden kehittymistä ja sosiaalistumista (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 8 - 9). Kehityskeskustelu onkin varsin ihanteellinen tilaisuus pohtia monipuolisesti pidemmänkin aikavälillä tapahtuneita asioita ja edistymistä. Kehityskeskustelujen yhteydessä arvioinnin painotus on oppilaan tietojen ja taitojen sekä hänen kehityksensä arvioinnissa ja tukemisessa, mikä tapahtuu oppilaan, vanhempien ja opettajan yhteistyönä. Aika usein keskustellaan oppilaan sosiaaliseen kasvuun ja kehitykseen liittyviä asioita. Päävastuu keskustelun osallistujien kanssa vuorovaikutuksessa tapahtuvasta arvioinnistakin sekä sen laadusta on opettajalla (Tuononen 1998, 82).

Tutkimuksessani on arvioinnin kannalta keskeistä nimenomaan se, miten tutkimuskohteenani oleva opettaja arvioi kehityskeskusteluille asettamiensa tavoitteiden tarkoituksenmukaisuutta sekä niiden toteutumista. Sitä, mihin opettajan kehityskeskusteluille asettamat tavoitteet kohdistuvat, pohdin tutkimustulosten esittelyn yhteydessä. Vaikka näkökulmani on tällä kertaa opettajan suorittama arviointi, tiedostan toki oppilaan keskeisen merkityksen niin oman edistymisensä arvioijana kuin arvioinnin kohteena kehityskeskusteluissa yleensä.

4.3 Arviointi perustuu ennalta asetettuihin tavoitteisiin

Evaluaatio on siis väline, jolla tuetaan oppilaan kehitystä ja annetaan hänelle myönteisessä hengessä realistista ja usein monipuolista tietoa yksilöllisestä

edistymisestä ja ajankohtaisesta tilanteesta. Heinosen ja Viljasen (1980) mukaan arviointi on kasvatuksen elementtien, prosessien ja tulosten arvon määrittämistä. Tulosten arvon määrittämiseksi täytyy arvioitavia kohteita verrata ennalta asetettuihin tavoitteisiin. Nykyisen käsityksen mukaan tarkastellaan nimenomaan oppilaan yksilöllistä, henkilökohtaista, edistymistä ja verrataan nykyhetken tilannetta hänen omaan aikaisempaan kehitystasoonsa. Myös Kansanen ja Uusikylä (1981, 61) sekä Mager (1970, 1) toteavat, että kaikki opetuksen eri vaiheissa tapahtuva toiminta arvioidaan tavoitteiden antaman viitekehysten mukaisesti (ks. kuvio 1).

Mager (1970) suosittelee oppilaan tavoitteita määriteltäessä nimeämään päätekyttämisen eli erittelemään, millainen käyttäytyminen käy todisteeksi siitä, että oppilas on saavuttanut tavoitteet (ks. kuvio 1). Toiseksi Mager kehottaa edelleen tarkentamaan päätekyttämistä kuvaamalla edellytyksiä, joita toivottuihin tavoitteisiin pääseminen vaatii. Lopuksi tulisi eritellä hyväksyttävän suorituksen kriteerit kuvaamalla, kuinka hyvin oppilaan täytyy osata päätekyttämisen. (Mager 1970.)

Arviointi pohjautuu aina ennalta asetettuihin tavoitteisiin. Tai kuten Kari (1992, 183) toteaa, tavoitteiden lisäksi arvioinnin perustana ovat myös itse opetustapahtuma sekä viime kädessä myös opettajan ja koulukulttuurin kasvatustilanteen filosofiset käsitykset ihmisestä oppijana. On huomioitava, että oppilaan toimintaa arvioidaan juuri hänelle asetettujen yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti eikä esimerkiksi luokkatoverin tavoitteiden mukaan. Tässä tutkimuksessani siis opettajan kehityskeskusteluille asettamien tavoitteiden toteutumisen arvioiminen on juuri tätä arviointiin sisältyvää kasvatuksen tulosten määrittämistä. Onhan kehityskeskustelu myöskin kasvatustilanne. (Toiskallio 1988, 119 - 120.)

4.4 Arvioinnin muodot ja prosessikeskeisyys

Kehityskeskusteluissa tapahtuvan arvioinnin lisäksi oppilasta voidaan arvioida monilla muillakin tavoin. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteiden (1999) mukaan oppilasta koskevaa arviointitietoa voidaan antaa todistuksissa numeroin tai sanallisesti, vapaamuotoisten tiedotteiden avulla tai suullisesti esimerkiksi

henkilökohtaisissa tapaamisissa. Conner (1991, 3) mainitsee, että opettaja arvioi oppilaitaan epämuodollisesti joka päivä yksittäisissä oppimistilanteissa, antaen oppilaille luontevasti palautetta esimerkiksi hymyilemällä, nyökkäämällä tai päättään pudistamalla.

Arvioinnin ei tule kohdistua pelkästään lopputulokseen, kuten esimerkiksi kokeessa menestymiseen tai valmiiseen seinäjulisteseen, vaan oppiminen nähdään kokonaisvaltaisemmin, erilaisia vaiheita sisältävänä prosessina. Oppimista arvioitaessa tulee siis tarkastella tasavertaisesti niin suunnittelu- ja toteutusvaihetta kuin lopputulostakin. Voidaan arvioida myös metataitojen kehittymistä eli sitä, miten oppilaan opiskelutaidot kehittyivät oppimisprosessissa. (Heinonen & Viljanen 1980, 11; Koppinen, Korpinen & Pollari 1999.)

Arvioinnin perusteet nimeävät arvioinnin erääksi tärkeäksi tehtäväksi oppilaan itsearviointitaitojen kehittämisen. Itsearviointin tavoitteena on tukea erityisesti oppilaan itsetuntemuksen kasvua, kehittää opiskelutaitoja sekä auttaa oppilasta ymmärtämään opiskeltuja asioita syvällisesti. Itsearviointiin liittyy myös se, että hän asettaa itse itselleen tavoitteita sekä arvioi niiden toteutumista. Oppilaalle tarjotaan tilanteita, joissa hän voi arvioida itseään ja saada palautetta tekemästään arvioinnista. On välttämätöntä, että oppilas on tietoinen tavoitteistaan, jotta hän voisi arvioida omaa edistymistään (esim. Mager 1970). Eräs tapa toteuttaa itsearviointia on portfolion käyttö. Portfolio koostuu oppilaan itsensä valitsemista, hänen osaamistaan monipuolisesti edustavista opintosuorituksista. Mukana on oppilaan oma arvio opintosuorituksistaan sekä mahdollisesti jatkotavoitteet. Itsearviointi sisältyy luontevasti myös kehityskeskusteluun. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 11; Mager 1970, 4 - 6, 11 - 12, 26 - 44.)

Kuten edellä todettiin, arvioinnin tehtäviä ja tavoitteita tarkasteltaessa voidaan todeta, että kehityskeskustelujen avulla pystytään parhaassa tapauksessa vastaamaan varsin monipuolisesti kaikkiin arvioinnille asetettuihin vaatimuksiin. Kehityskeskustelujen voidaan siis väittää soveltuvan erinomaisesti arvioinnin välineeksi, ehkäpä jopa muita arviointimuotoja paremmin. Kehityskeskusteluissa monet arvioinnin tehtävät ja tavoitteet toteutuvat luontevasti. Lisäksi on syytä muistaa myös kehityskeskustelujen muut edut, kuten esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyön kehittyminen. (Peruskoulun opetussuunitelman perusteet 1994, 25 - 26.)

Oppilasarviointi kehittyy ja muuttaa muotoaan jatkuvasti. Arvioinnin muodot ovat viime vuosin lisääntyneet ja siten myös opettajaan kohdistuvat vaatimukset arvioinnin ohjaajana kasvavat (Korpinen 1999, 82). Tosin ajoittain herää epäily, pysyvätkö arvioinnin muodot ja käytännön toteutustavat pääpiirteissään samanlaisina, vaikka nimitykset vaihtuvatkin. Tätä pohdin enemmän aiempien tutkimusten tuloksista kertoessani.

5 KEHITYSKESKUSTELU KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖMUOTONA

Kehityskeskustelut ovat siis tavoitteisiin pohjautuvia arviointitilanteita sekä tilanteita, joissa sovitaan seuraavista kehitystavoitteista ja menetelmistä, joilla niihin pyritään. Hyvin tärkeä ulottuvuus kehityskeskusteluissa on myöskin niissä toteutuva kodin ja koulun yhteistyö. Kantola (1980, 95) toteaaakin osuvasti kodin ja koulun yhteistyön olevan koulun avautumista kodeille, mutta yhtä lailla myöskin kotien avautumista koululle. Molemminpuolisella, avoimella yhteistyöllä voidaan luonnollisestikin olettaa olevan myönteisiä seurauksia.

5.1 Kodin ja koulun yhteistyömuotojen laaja kirjo

Erilaisia kodin ja koulun kanssakäymisen muotoja voisi luetella miltei loputtomiin. Erilaiset teemapäivät, juhlat, yhteiset retket, rahankeruutempaukset, viestien välittäminen kirjallisesti esimerkiksi reissuvihkon välityksellä, puhelinkeskustelut, vanhempien vierailut oppitunneilla (tarkkailijana, avustajana tai jonkin alan asiantuntijana), oppilaiden vierailu jonkun kodissa (esimerkiksi maatilalla) opintokäynnin muodossa, opettajan vierailu oppilaan kotona sekä koulusta lähetettävät tiedotteet koteihin ovat näistä esimerkkejä.

Useiden tutkimustulosten (esim. Järviaho 2000; Koivumäki, Korpinen & Pekkala 1980; Korpinen, Husso & Korpinen 1980; Määttänen 1998; Partanen 1984; Pökönen 2000; Törmä 1998) mukaan kokemukset oppilaan, opettajan ja vanhempien kesken käytävistä arviointi- tai kehityskeskusteluista ovat hyvin myönteisiä.

Kehityskeskusteluja pidetään kaikkien osallistujien kannalta pääosin hyvin hyödyllisinä ja tärkeinä. Ne ovat hyvin toivottu kodin ja koulun yhteistyömuoto. (Korpinen 1989, 183 - 187.)

5.2 Yhdessä keskustellen oppilaan parhaaksi

Mielenkiintoiseksi kehityskeskustelutilanteen tekee se, että siinä kohtaavat toisensa joskus hyvinkin erilaisista kokemusmaailmoista tulevat henkilöt.

Keskustelussa on edustettuna myös ainakin kaksi eri sukupolvea. Kuten Kiesiläinen (1998, 31) toteaa, osallistujien tavoitteiden ja niihin tähtäävien menetelmien tulisi keskustelun onnistumiseksi olla keskenään kuitenkin melko yhteneväiset.

Yhteisymmärryksen löytäminen ja yhteisten päämäärien asettaminen vaatii usein kompromissien tekoa ja kykyä joustaa ainakin jonkin verran omista näkemyksiä. Koska tilanteissa ollaan fyysisestikin läsnä ja lähellä toisiaan, vaikuttaa myös osallistujien persoonallisuus tilanteeseen. Yhteistyötä tehdessä opitaan siis myös ihmissuhdetaitoja; kuuntelemista, oman mielipiteen ilmaisemista, eriävän mielipiteen hyväksymistä sekä kompromissien ja päätösten tekemistä. Yhteistyön tavoitteena voidaan pitää sitä, että hahmotetaan keskustelun aiheena oleva tilanne, pohditaan kunkin keskustelijan osuutta siihen sekä löydetään yhteinen toimintamalli käsillä olevaan keskusteluun ja myös jatkoa ajatellen. Kehityskeskustelutilanne suo jokaiselle siihen osallistuvalla henkilöllä oivan mahdollisuuden kasvaa ja kehittyä monin eri tavoin. (Enqvist 1987, 134 - 136; Kantola 1980, 81 - 82.)

Myös Barron (1991, 396) sekä DeMoulin (1992, 596) kirjoittavat siitä, kuinka vanhempien ja koulun välinen kokemusten jakaminen voi olla tehokasta ja vaikuttavaa yhteistyötä oppilaan parhaaksi. Vanhempien ja opettajien tapaamiset ovat tilaisuuksia saada koulu ja koti yhteistuumin helpottamaan ja tukemaan lapsen koulunkäyntiä. Vanhemmat ovat Barronin mukaan alkaneet yhä paremmin tiedostaa, että heidän osallistumisensa oman lapsen kehityksen tukemiseen voi olla merkittävä tekijä lapsen menestymisen kannalta. Neuvottelut antavat erinomaisen mahdollisuuden kaksisuuntaiseen kommunikointiin sekä kokemusten jakamiseen. Tällöin voidaan puolin ja toisin tarkentaa epäselviksi jääneitä asioita, kehitellä ja suunnitella yhdessä

tulevia toimintamuotoja sekä määrittää päähenkilön eli oppilaan seuraavia kehitystavoitteita. Kehityskeskustelut ovat tarjonneet vanhemmille mielekkään väylän vaikuttaa kouluasioihin, kuten esimerkiksi lapsen koulutyön arviontiin. Yhteisen neuvonpidon onnistuminen vaikuttaa oppilaaseen myönteisesti. (Koulu tarvitsee kotia kasvattaakseen 25.2.2000.)

Verkkouutisissa korostetaan myös yhteistyön jatkuvuuden merkitystä. Toistuvien keskustelujen avulla voidaan rakentaa koulun ja kodin välille säännölliset ja pitkäjännitteiset, viralliset mutta yhtä lailla myös epäviralliset yhteydet. Näin lasten koulumaailma tulee vanhemmille huomattavasti tutummaksi ja todellisemmaksi. (Koulu tarvitsee kotia kasvattaakseen 25.2.2000.)

Kuten Kääriäinen ym. (1992, 157 - 120) toteavat, tietyn organisaation, siten myös koulun tai luokan, sisäinen toiminta sekä siinä ilmenevät ongelmat ovat yhteydessä sekä toisiinsa että taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Näin ollen esimerkiksi oppilaan ongelmien ratkaiseminenkin edellyttää eri osapuolten yhteistyötä. Asioista on kyettävä keskustelemaan eri näkökulmista käsin ja löydettävä yhteiset pelisäännöt yhteiseksi parhaaksi. Kehityskeskusteluissa etusijalla on luonnollisestikin oppilaan paras mahdollinen tukeminen.

6 VUOROVAIKUTUS KESKUSTELUTILANTEESSA

Opettajan ammatti ja arkinen työ on hyvin pitkälle vuorovaikutusta ja ihmissuhdetaitojen hallintaa. Itse asiassa ihmissuhteet sekä opettajan ja oppilaiden sekä myös koulun ja kotien välinen vuorovaikutus ovat oppimisen ja opettamisen kulmakiviä (esim. Koppinen ym. 1999, 23). Lyhyesti sanottuna vuorovaikutus on viestien lähettämistä ja vastaanottamista sekä toisiin vaikuttamista (Kiesiläisen 1998, 43; Tiuraniemi 1993, 9). Kuten edellä on jo todettu, viestien tulisi kulkea keskustelutilanteessa kaikkien keskustelijoiden kesken. Jokaisen tulisi sekä lähettää että vastaanottaa viestejä. Viestejä lähetetään esimerkiksi kertomalla omista näkemyksistä, mielipiteistä ja asenteista sanoin ja elein. Viestejä vastaanotetaan kuuntelemalla ja tulkitsemalla muiden lähettämiä viestejä. Vuorovaikutus on myös yhdessä kasvamista

ja yhdessä oppimista (Kantola 1980, 148; Törmä 1999, 62.) Jokaisessa vuorovaikutustilanteessa, siis myös kehityskeskustelussa, luodaan vuorovaikutuksen ja palautteen myötä lapsen minäkuvaa (Kantola 1980, 67).

Siihen, miten viestit ymmärretään, vaikuttavat monet, viestin lähettäjään ja vastaanottajaan, viestin sisältöön, viestien tulkintatapaan sekä vuorovaikutustilanteeseen ja -paikkaan liittyvät tekijät. Vuorovaikutukseen liittyy lisäksi aina tiettyjä, tehtäväkohtaisia ja rooleihin liittyviä sääntöjä (Syrjälä & Numminen 1988, 98). Vuorovaikutustilanteen edetessä ja tehtävämäärityksen muuttuessa osallistujien roolit ja säännöt voivat kuitenkin muuttua esimerkiksi läheisempään suuntaan (Syrjälä & Numminen 1988, 99). Vuorovaikutusammattissa käytävä vuorovaikutus poikkeaa yksityisistä vuorovaikutuskeskusteluista edellä käsitellyn tavoitteellisuuden vuoksi.

Kehityskeskustelutapahtuma on sosiaalinen vuorovaikutustilanne, johon kaikki sen osapuolet tuovat oman persoonallisuutensa, elämänhistoriansa ja sen hetkisen ajattelutapansa arvoineen, ennakkokäsityksineen, asenteineen, toimintamalleineen ja tunteineen. Aloitettaessa vuorovaikutusta esimerkiksi kehityskeskustelutilanteessa onkin hyvä selvittää, millaisia arvoja ja asenteita juuri siihen tilanteeseen osallistuvilla henkilöillä on; yleisesti ja nimenomaan kyseistä tilannetta kohtaan. Arvot ja asenteet vaikuttavat suuresti siihen, mitä teemme ja miten teemme asioita. Kun etenkin opettaja on omistaan sekä oppilaan ja vanhempien arvoista ja asenteista tietoinen, hänen on helpompaa tulkita osallistujien toimintaa ja sanoja vuorovaikutustilanteessa. Kuten Ritva Enäkoski (1996, 115) toteaa, ihmisten erilaisuudesta voi syntyä rikkaus - tai sitten suuri sekaannus! Tavoitteena on tietenkin positiivisempi vaihtoehto eli hedelmällisen ja rakentavan vuorovaikutussuhteen syntyminen.

Jotta vuorovaikutus toimisi keskustelussa mahdollisimman hyvin, vuorovaikutuksessa olevien henkilöiden tulee kunnioittaa toisiaan eriävistäkin näkökohdista huolimatta (Syrjälä ja Numminen 1988, 95). Myös Kääriäinen ym. (1992, 61 - 65) toteavat lämpimän, hyväksyvän, tukevan, rohkaisevan ja suhteellisen paljon vapautta antavan ilmapiirin luovan koulussa perustan myönteisille oppimiskokemuksille.

6.1 Viestien ymmärtäminen ja tulkinta

Keskusteluun liittyy aina itsemme, toistemme sekä erilaisten tilanteiden ja tapahtumien tulkintaa (Tiuraniemi 1993, 9). Luonnollisesti olisi hyvin tärkeää, että keskustelijat ymmärtäisivät ja tulkitsisivat toistensa viestejä oikein. Mielestäni tulkinnan voidaan sanoa olevan pyrkimystä ymmärtää niitä merkityksiä, jotka keskustelijat vuorovaikutustilanteessa omalle toiminnalleen ja teoilleen tai tietyille tapahtumille antavat. Siihen, miten vuorovaikutustilanteessa puolin ja toisin lähetetyt viestit tulkitaan, vaikuttavat monet eri tekijät.

Koska lapsen ilmaisukyky on rajallinen, aikuinen joutuu usein tulkitsemaan lapsen tunteita sanattomista viesteistä, kuten ilmeistä, eleistä, äänenpainosta ja asennoista. Opettajalla tulee siis olla herkkyyttä tulkita näitä tunnetiloja, joita lapsi ei halua tai uskalla sanoa ilmaista. Oppilaan kannalta olisi tärkeää, että opettaja käyttäisi keskustelussa sellaista kieltä, jota oppilas ymmärtää ja joka on hänen kehitystasonsa mukainen. (Kääriäinen ym. 1992, 197.)

Vuorovaikutuksen laadun ja toimivuuden sekä viestien ymmärtämisen ja tulkinnan kannalta merkittävää on myös se, miten lähellä tai kaukana kodin ja koulun arvomaailmat ovat toisistaan. Mitä lähempänä ne toisiaan ovat, sitä paremmin opettaja ja vanhemmat todennäköisesti ymmärtävät toisiaan ja sitä kivuttomampaa on yhteistyö esimerkiksi asetettaessa tavoitteita oppilaan kehitykselle. (Vuorinen & Tuunala 1994, 11.)

Itsearviointi - menetelmiä ja välineitä koulujen ja oppilaitosten avuksi -nimisillä internet-sivuilla esiteltiin kehityskeskusteluja arvioinnin apuna. Kirjoituksessa todettiin, että kahden tai useamman osapuolen kokemukset ja käsitykset tulevat luontevasti esille näiden toimiessa vuorovaikutuksessa keskenään eli keskustelemalla. Hyvin toimiva vuorovaikutus ja toisten ymmärtäminen edellyttää keskustelijoilta kuitenkin kaikinpuolista avoimuutta, rehellisyyttä, asiallisuutta sekä luottamusta ja keskinäistä kunnioitusta. Kehityskeskusteluissa käytävässä vuoropuhelussa suorastaan velvoitetaan pyrkimään yhteisymmärryksen sekä yhteisen näkemyksen luomiseen. Virtanen (1994, 11) puolestaan toteaa, että yhteisiä tai samankaltaisia kokemuksia, tunnesisältöjä ja mielipiteitä sekä samaa mieltä olemista tärkeämpää on nimenomaan se, että ymmärtää

mitä toinen sanoo. Kärsivällisyys sekä eläytyminen toisten osallistujien asemaan auttavat ristiriitaisissakin näkemyksissä. Toisaalta tavoitteena on myös kriittinen itsetarkastelu. Avoimessa keskusteluilmapiiirissä on helppo varmistaa, onko asiat tulleet ymmärretyksi oikein tai tarkentaa esille tulleita asioita esimerkiksi lisäkysymyksiin. Onhan ihmisen todellinen kyky ymmärtää toisia kaikesta huolimatta rajallinen, sillä ulkoisesti täysin samanlaisissa olosuhteissa eläneet henkilötkin kokevat asioita kukin asiat yksilöllisellä tavallaan (Kiesiläinen 1998, 36). Ymmärtämistä voi kuitenkin edesauttaa kertomalla ääneen omista ajatuksista, tunteista ja toiminnan tavoitteista selkeästi ja ymmärrettävästi sekä perustelemalla näkökantansa (Kiesiläinen 1998, 43). Kaikilla osallistujilla on yhteinen vastuu siitä, että keskustelusta tulee mielekäs. (Itsearviointi - menetelmiä ja välineitä koulujen ja oppilaitosten avuksi, 9.10.2001.)

Viestien ymmärtämistä helpottavat myös kysymysten asettelu oikealla tavalla sekä kyky kuunnella aidosti ja tehokkaasti. Hyvä kuuntelija pyrkii viestejä ymmärtääkseen erottamaan viestistä tosiasiat, kuuntelemaan mitä sanotaan ja miten sanotaan sekä kuuntelemaan kärsivällisesti. Viestejä tulkittaessa tulisi sanojen lisäksi keskittyä myös kehon kielen eli ilmeiden ja eleiden tarkkailuun sekä huomioida muutenkin tapa, jolla asia viestitetään, kokonaisvaltaisesti. Kaikkien aistien hyödyntäminen helpottaa tulkintaa kohtaamistilanteessa (Tiuraniemi 1993, 9 - 13). Toisaalta on kuitenkin vältettävä esimerkiksi eleiden ehdottoman yksiselitteistä tulkintaa. Koska kukin tulkitsee vastapuolen eleitä omasta kokemushistoriastaan käsin, tulkinta ei koskaan ole täysin objektiivista, jolloin voidaan tehdä myös virhetulkintoja. Oleellista on, että kasvattajat tiedostavat, että toisten todellinen ymmärtäminen sekä itse todella ymmärretyksi tuleminen ovat haaste vuorovaikutuksen ammattilaisellekin. Tämän tulisi kuitenkin entisestään lisätä keskustelijoiden tietoista pyrkimystä tulla ymmärretyksi ja ymmärtää muita esimerkiksi kehityskeskustelussa. (Gahagan 1977, 21 - 22; Kiesiläinen 1998; Laaksovirta 1988, 58, 60, 93 - 94; Syrjälä & Numminen 1998, 94, 135 - 138, 142.)

6.2 Opettaja vuorovaikutuksen ammattilaisena

Opettajan oletetaan olevan ihmissuhdetyöntekijänä vuorovaikutuksen

ammattilainen ja siten päävastuullinen myös kehityskeskustelutilanteesta ja siinä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. Kehityskeskustelujen ohjaajana opettajalta vaaditaan monipuolisia vuorovaikutustaitoja, jotta hän kykenisi rakentamaan vuorovaikutukseen erilaisten vanhempien ja oppilaiden kanssa. Vuorovaikutustaitoja harjoitellaan luonnollisestikin elämän kaikissa vaiheissa ja kaikenlaisissa tilanteissa. Niihin vuorovaikutustaitoihin, jotka ovat osa opettajan ammattitaitoa ja jotka ovat hyödyllisiä esimerkiksi kehityskeskusteluissa, saadaan jonkin verran pohjaa koulutuksen aikana. Pääosin ne rakentuvat kuitenkin käytännön työkokemuksen myötä aidoissa vuorovaikutustilanteissa. (Enqvist 1987, 25.)

Kiesiläinen (1998, 54) toteaa, että opettajan tulisi olla "kielitaitoinen" siinä mielessä, että hän tuntee ja ymmärtää erilaisia kommunikointityylejä ja osaa sitten ohjata omaa toimintaansa tämän ymmärryksen suuntaisesti, edistäen ainakin omalla toiminnallaan asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Barronin (1991, 398) mukaan kaikki opettajat tarvitsevat neuvottelutaitoja, joita ovat esimerkiksi tarkkaavainen kuunteleminen, vastaustekniikat, todellinen ja huomioiva, sanoin ja elein osoitettu läsnäolo sekä ymmärrettävä kielenkäyttö. Näitä taitoja onkin hyvä harjoitella etukäteen. Barronin (1991, 398) sekä Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1999, 102) mielestä keskustelutilanteen olisi hyvä alkaa positiivisilla huomioilla, jolloin koko keskustelulle luodaan myönteinen ilmapiiri.

Se, että opettaja käyttää mukavaa neuvotteluäänensävyä, osoittaa kysymyksiin olevansa todella kiinnostunut lapsesta, antaa vanhemmille tilaisuuden esittää kysymyksiä ja on rehellinen ja totuudenmukainen, synnyttää yleensä niin vanhemmissa kuin oppilaissakin luottamusta ja turvallisuuden tunnetta. Luottamusta herättävä opettaja myös käyttää konkreettisia ja selkeitä esimerkkejä oppilaan työskentelystä ja uskaltaa puhua asioista suoraan, vaikkakin hienotunteisesti. Hän ei kuitenkaan hallitse keskustelua liikaa. Kaikinpuolisen luottamuksen ja kunnioituksen syntyminen ruokkivat luonnollisestikin avoimen ja rakentavan keskusteluilmapiirin syntymistä. (Barron 1991, 396 -399.)

Jokaisella on oma vuorovaikutuskanavansa, jonka kautta lähetetään ja vastaanotetaan viestejä. Ammatti-ihmisen tulisi olla erityisen tietoinen omien sanallisten ja kehon välityksellä kulkevien viestiensä laadusta. Vuorovaikutuskanavan

tulisi olla myös “kaksikaistainen”, millä tarkoitetaan sitä, että viestien lähettäminen ja niiden vastaanottaminen eivät saa estää toistensa kulkua. Vaikka viestin lähettäjä ja vastaanottaja olisivat esimerkiksi kehitysekeskustelussa viestien sisällöstä täysin eri mieltä, on toisen viestit kuunneltava ja tunnistettava. Kyky sietää ja pyrkiä ymmärtämään erilaisuutta onkin tärkeä taito opettajalle vuorovaikutuksen ja ihmissuhdetyön ammattilaisena. Tärkeää on, että ainakin ammattilainen, eli kehityskeskustelussa opettaja pitää oman kanavansa auki. (Kiesiläinen 1988.)

Eräs vuorovaikutustilanteeseen vaikuttava tekijä ovat tunteet ja niistä johtuva puolustava käyttäytyminen, jolla on usein taipumus lopettaa vuorovaikutus, vääristää sitä tai aiheuttaa sille muutoin haittaa (Kiesiläinen 1998, 53). Opettaja ei ammattikasvattajana saisi kuitenkaan koskaan ilman erityisen päteviä perusteluja myöskään katkaista tai keskeyttää vuorovaikutusta, vaan hänen tulisi kyetä hallitsemaan negatiivisetkin tunteensa kaikissa tilanteissa. Esimerkiksi opettajan henkilökohtaiset syyt, kuten henkilökemioiden toimimattomuus tai työajan ulkopuolella tapahtuneet ristiriidat, eivät saisi vaikuttaa keskustelutilanteeseen. Tällaisten henkilökohtaisten, usein oppilaaseen liittymättömien asioiden yli täytyy pyrkiä pääsemään ammatillisesti eli tietyllä tavalla neutraloida ne, etteivät ne häiritse esimerkiksi kehityskeskustelussa oppilaan parhaaseen tähtäävää vuorovaikutusta tai keskustelijoiden asenteita ja toimintaa. (Enqvist 1987, 98 - 103; Kiesiläinen 1988; Koppinen ym. 1999.)

Vuorovaikutuksen yhteydessä Kiesiläinen mainitsee ammatillisuuden. Hänen mukaansa ammatillisuus on sitä, että kykenee toimimaan tarkoituksenmukaisesti kussakin tilanteessa saavuttaakseen tavoitteet. Toiminnan täytyy siis vuorovaikutuksessakin, kuten esimerkiksi kehityskeskustelussa, edistää aina tavoitetta. Ihmissuhdetyötä tekevien henkilöiden työn laatua ja heidän ammattitaitoaan voidaankin arvioida esimerkiksi juuri vuorovaikutustaitojen perusteella. (Enqvist 1987, 98 - 103; Kiesiläinen 1988; Koppinen ym. 1999.)

Onneksi vuorovaikutustaitojakin voi harjoitella. Hyväksi keskustelijaksi kehittyminen edellyttää ennen kaikkea todellisen kuuntelemisen taitoa sekä uskallusta antautua vastavuoroiseen vuorovaikutussuhteeseen. Aitoon ja todelliseen kuuntelemiseen liittyvät myös empaattisyys ja kyky eläytyä toisen tilanteeseen. Opettajan haaste onkin kyetä kohtaamaan erilaisten oppilaiden ja heidän vanhempinsa

kanssa keskusteltaessa koko elämän kirjo iloineen ja suruineen, kuluttamatta silti omaa persoonallisuuttaan. Vapautuminen ja omana itsenään tilanteessa läsnäoleminen sekä myös uskallus olla vuorovaikutustilanteen tavoitteiden määrittämässä rajoissa persoonallisesti luova ovat avaimia onnistuneeseen vuorovaikutukseen. (Enqvist 1987, 98 - 103; Kiesiläinen 1988; Koppinen ym. 1999.)

Vuorovaikutustaidoissa voi kehittyä myös pohtimalla syitä omiin tuntemuksiin tai toimintatapoihin. Voi miettiä esimerkiksi sitä, miksi reagoi tiettyyn tilanteeseen vaikkapa ärtyneesti, ja koettamaa sitten tietoisesti muuttaa omaa asennettaan ja tapansa reagoida kyseiseen tilanteeseen. Kehittyä voi myöskin sitä kautta, että uskaltaa astua vuorovaikutustilanteisiin, jollaisissa ei aiemmin ole ollut. On otettava jopa todennäköinen epäonnistumisen riski, koska joskus voidaan jo ennalta aavistaa, että toinen osapuoli koettaa omalta osaltaan estää yhteistyötä. Vuorovaikutustaidoissa kehittymisen kannalta olisi hyvä, jos opettaja voisi analysoida epäonnistuneiksi kokemiaan tilanteita esimerkiksi kollegansa kanssa. (Enqvist 1987, 98 - 103; Kiesiläinen 1988; Koppinen ym. 1999.)

Kaikista ei välttämättä tule vuorovaikutuksen mestareita, mutta kaikki voivat kehittyä vuorovaikutustaidoissa. Esimerkiksi Kiesiläinen (1988) antaa jokaisen kohtaamistilanteen erilaisuudesta kirjoittaessaan ammattikikasvattajallekin luvan tehdä virheitä. Korpinen (1989, 186 - 187) ja Korpinen (1999, 18 - 20) toteaa vuorovaikutustaitojen opiskelun olevan haaste myös opettajankoulutukselle. (Enqvist 1987, 98 - 103; Kiesiläinen 1988; Koppinen ym. 1999.)

7 KESKUSTELUTILANTEESEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ OPETTAJAN KANNALTA

Kukin kehityskeskustelutilanne on ainutlaatuinen. Vaikka samat henkilöt keskustelisivat täsmälleen samoista asioista ulkoisesti samanlaisissa olosuhteissa kahtena eri päivänä, keskustelut olisivat erilaisia. Tämä selittyy sillä, että keskustelutilanne on hyvin monen tekijän summa. Kukin osallistuja tuo tilanteeseen persoonallisuutensa ja luonteenpiirteidensä lisäksi ainakin fyysisen ja psyykkisen

olotilansa sekä keskusteluhetkeä edeltäneet, vielä mielessä pyörivät ajatuksensa. Myös sisäistetyt arvot ja niiden pohjana oleva ihmiskäsitys sekä keskustelutilanteeseen, sen muihin osallistujiin ja keskusteltaviin asioihin liittyvät ennakkokäsitykset, asenteet ja tunteet vaikuttavat keskusteluun. Kaikkia näitä tekijöitä voitaisiin tarkastella yhtä hyvin oppilaan, vanhempien kuin opettajankin kannalta. Pitäydyn kuitenkin tutkielmalleni valitsemani näkökulman rajoissa ja pohdin seuraavassa keskustelutilanteeseen vaikuttavia tekijöitä opettajan kannalta.

7.1 Opettajan arvoperusta ja ihmiskäsitys

Arvot ja ihanteet voidaan käsittää suunnaksi, jota yhteisössä pidetään hyvänä. Jokaisella ihmisellä on kuitenkin oma, persoonallinen arvojen järjestelmä. Yksilölliset mielipide-erot näkyvät siinä, millaiseen tärkeysjärjestykseen kukin arvot asettaa ja mitä arvoja kukin eniten painottaa. (Kiesiläinen 1998, 106; Viljanen 1979, 29.) Kuten Kansanen ja Uusikylä (1981) toteavat, jokaisella opettajalla on jonkinlainen, pääasiassa kokemusten kautta muodostunut kasvatustavallinen näkemys myös kasvatuksesta, sen merkityksestä ja mahdollisuuksista sekä tärkeimmistä kasvatustavoitteista ja opettajan merkityksestä niiden toteuttamisesta. Tämä näkemys saattaa olla joillakin tiedostamaton, mutta toiset kykenevät perustelemaan sen hyvinkin syvällisesti. Niin kuin jo aiemmin on todettu, opettajan tulisi ammattikasvattajana olla arvoperustastaan ja toiminnastaan erityisen tietoinen. Hänen tulisi myös kyetä erottamaan toisistaan henkilökohtaiset arvonsa ja koulun arvoperusta, jolle esimerkiksi opetussuunnitelma perustuu. Kun opettaja pysähtyy pohtimaan oman työnsä perusteita, perustehtävää sekä arvoja, joihin työssään nojaa, voi hän sitä kautta tapahtuvan tiedostamisen tai muistiin palauttamisen myötä muuttaa käyttäytymistään tarvittaessa kasvatuksellisesti rakentavammaksi tarkoituksenmukaisemmaksi. (Airaksinen, Elo, Helkama & Wahlström 1993.)

Hirsjärven, Löfmanin ja Tahvanaisen (1976) tutkimusraportti perustuu ajatukseen, jossa kasvatusta nähdään voimakkaasti arvoja välittävänä ja toteuttavana sekä uusia arvoja luovana kulttuurin alana. Hirsjärvi, Löfman ja Tahvanainen määrittelevät arvon olevan sitä, minkä toteuttamista varten jokin viime kädessä on tai tapahtuu. Arvot

ovat abstraktioita eli käsitteellisiä ajatuksia, jotka toimivat kriteereinä ihmisten ja ihmisyhteisöjen valinnoissa ja ovat inhimillisten pyrkimysten ja käyttäytymisen säätäjiä, jotka puolestaan vaikuttavat sosiaalisen yhteiselämän periaatteisiin. Arvot tulevat näkyviin käytännön valintatilanteissa, tehtäessä pedagogisia päätöksiä ja ratkaisuja. Samaa mieltä ovat myös Kansanen ja Uusikylä (1981, 77). Etenkin kasvatuksellisten tavoitteiden asettelu ja eettisen alueen kysymykset kytkeytyvät arvoihin; kasvatustavoitteet ovat aina osoituksia joistakin arvoista. (Boas 1972, 6 - 9; Hirsjärvi ym. 1976; Hirsjärvi 1984, 41 - 42.) Hirsjärvi (1984) ilmaisee arvojen ilmenevän ihmisen käyttäytymisessä esimerkiksi sanoina ja lauseina sekä ajan- ja rahankäyttönä. Arvot määrittävät, mistä pidämme tai emme pidä. (Hirsjärvi 1984, 64 - 67.) Näin ollen opettajan arvoperusta vaikuttaa myös siihen, millaisia tavoitteita opettaja keskusteluille asettaa, miksi hän asettaa juuri kyseiset tavoitteet sekä miten hän toimii keskustelutilanteessa ja kuinka suhtautuu muihin keskustelijoihin.

Arvopäämäärät tulee vuorovaikutustyön ammattilaisella ja ammattikasvattajalla olla Kiesiläisen (1998) mukaan selkeät ja yleisesti hyväksytyt. Arvot ovat pysyviä siinä mielessä, että ne eivät ole pelkästään välittömien tunnereaktoiden ilmauksia. Kehityskeskustelua ohjaavan opettajan arvomaailman taustalla ovat ainakin hänen lapsuudenkotinsa arvoperusta, sen hetkisen elinympäristön arvot, omien kokemusten kautta sisäistetyt arvot sekä koulun arvomaailma. (Kiesiläinen 1998.)

On paljon asioita, jotka ovat ihmisille arvokkaita. Jotkut ilmiöt ovat sinänsä arvokkaita ja itsessään tavoiteltavia, jolloin puhutaan itseisarvoista (esim. ihmiselämän pyhyys ja oikeus). Välinearvot ovat asioita, jotka ovat apuna pyrittäessä itseisarvoihin. Kasvatus on kulttuuriala, jossa pyritään muiden arvojen ohessa erityisesti sosiaalisten arvojen toteutumiseen. (Hirsjärvi ym. 1976, 5 - 6.) Hirsjärven mukaan kasvatus luo, välittää ja toteuttaa arvoja (Hirsjärvi 1984, 41 - 42).

Sosiaalisuus voidaan käsittää siis erääksi tärkeäksi arvoalueeksi (Hirsjärvi ym. 1976). Sosiaalistaminen on paitsi tietojen ja taitojen, myös yhteisön keskeisten arvojen ja normien siirtämistä. Myös kehityskeskustelua voidaan pitää eräänlaisia sosiaalistamisprosessin osina; onhan niissä tehtävien yhteisten sopimusten ja päätösten taustalla samanaikaisesti niin kodin kuin koulunkin arvot ja asenteet. Näiden arvojen ja asenteiden yhdenmukaisuus olisi tietysti oppilaan etu. (Hirsjärvi ym. 1976.)

Kasvatus on Hirsjärven ym. (1976) mukaan sidoksissa kulloinkin vallitsevaan aikakauteen. Näin myöskin kasvatukseen liittyvät arvot ja aatteet vaihtelevat ja kehittyvät ajan myötä siten, että uusi arvotila perustuu aina edelliselle, ollen edellisen seuraus. Tällöin arvojen hierarkiassa tapahtuu usein hyppäyksellisiä muutoksia: vanhat arvot menettävät merkitystään ja uusia tulee tilalle. Kasvatuksen alueella on oma arvomaailmansa, joka on kiinteässä yhteydessä ympäröivän yhteiskunnan muihin, kuten esimerkiksi uskonnollisiin ja taiteellisiin arvojärjestelmiin. Tarkasteltaessa esimerkiksi opettajan ja oppilaan roolien muuttumista viime vuosikymmenien aikana voidaan havaita siinä tiettyjä yhteneväisyyksiä myös yhteiskunnassa vallitsevien arvojen muuttumiseen. Arvoihin perustuvat kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteet voivat olla aikaansa edellä tai jäljessä. (Hirsjärvi ym. 1976, 1, 9, 17.)

Kiesiläinen (1998) mainitsee kymmenelle peruskouluyhteisölle tehdyn tutkimuksen tuloksia raportoidessaan, että opetussuunnitelman taustalla olevista arvoista ei opettajien mielestä ole keskusteltu tarpeeksi. Arvot myös unohtuvat nopeasti tai jäävät helposti jonnekin taka-alalle. Arvoja nimettiin kuitenkin opetuksen tavoitteiden laajuus huomioiden paljon. Lueteltiin oppimiseen ja opettamiseen liittyviä, oppilaan yksilölliseen kehitykseen liittyviä, sosiaalisuuteen ja erilaisuuden hyväksymiseen liittyviä sekä yhteiskuntaan, ympäristöön ja kansainvälisyyteen liittyviä asioita. Joidenkin opettajien mielestä nämä arvot näkyivät hyvin jokapäiväisessä toiminnassa, osan mielestä näin taas ei tapahtunut, vaikka molemmat opettajatyypit työskentelivät samassa koulussa. Yleisesti vastaajien keskuudessa oltiin sitä mieltä, että arvotavoitteiden asettamisen jälkeen ei useimmissa kouluissa ole keskusteltu menetelmistä, joilla ne saavutettaisiin. (Kiesiläinen 1998, 165 - 168.)

Arvoihin liittyy läheisesti myös ihmiskäsitys. Kääriäisen, Laaksohen ja Wiegandin (1992) mukaan koulukasvatukselle asetetut tavoitteet ja koulun kehittämispäämäärät samoin kuin teoreettisten lähtökohtien määrittely ja viitekehysten valinta sisältyvät juuri ihmiskäsitykseen. Opettajan tulee kyetä määrittelemään ihmiskäsityksensä sekä löytämään sen pohjalta koulun ja omien tavoitteidensa kanssa yhdenmukaiset käytännön toimintatavat (Patrikainen 1999, 62). Kasvattajan ihmiskäsitys ei ole koskaan irrallaan yhteiskunnan yleisestä ihmiskäsityksestä. Ihmiskäsitykseen sisältyvät myös näkemykset ihanteista ja kasvatuksen päämääristä

sekä kasvatuksen välttämättömyydestä ja mahdollisuuksista. Kirjassa puhutaan myös ihmiskuvasta yhden ihmiskäsityksen osa-alueen; ihanteiden ja kasvatuksen päämäärien kuvaajana. (Kääriäinen ym. 1992, 114 - 117.)

Hirsjärvi (1984) kuvaa ihmiskäsitystä ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi, johon sisältyy ihanneihmisen kuva ja elämäkatsomuksellinen näkökulma. Ihmiskäsitykset eroavat Hirsjärven mukaan toisistaan sen perusteella, millainen käsitys niillä on todellisuuden laadusta sekä perinnöllisyyden ja ympäristön merkityksestä. Hirsjärvi toteaa kaikkiin ihmiskäsityksiin liittyvän ajatukset siitä, että ihminen on järjellinen, tutkiva ja selittävä, eettisiin ratkaisuihin sidoksissa oleva, tiedostava ja itsetajuinen sekä suhteissa toisiin ihmisiin, työhön ja luontoon elävä olento. Hirsjärvi jaottelee ihmiskäsitykset ihmiseen biologisena olentona ja evoluution tuloksena, ihmiseen sosiaalisena ja järjellisenä olentona (humanistinen ihmiskuva), ihmiseen vapaana ja vastuullisena olentona (eksistentiaalinen ihmiskäsitys) sekä ihmiseen yhteiskunnallisena olentona (marxistinen ihmiskäsitys). (Hirsjärvi 1984.)

7.2 Opettajan ennakkokäsitykset ja asenteet

Opettajan arvoperusta tulee esiin hänen asennoitumistavassaan eli tavassaan reagoida myönteisesti tai kielteisesti kasvatuksellisiin asioihin ja tilanteisiin. Vaikutus toimii myös päinvastoin siten, että kasvatusasenteet ohjaavat opettajan, oppilaan ja vanhempien vuorovaikutusta tietylle arvopohjalle. (Viljanen 1979, 34 - 35). Opettajan kehityskeskustelutilanteeseen kohdistuvat ennakkokäsitykset ja asenteet perustuvat paljolti hänen kokemuksiinsa aiemmista keskustelutilanteista. Jos opettajalle esimerkiksi on jäänyt edellisestä keskustelukierroksesta hyvin positiivinen mielikuva, hän todennäköisesti suhtautuu seuraaviinkin keskusteluihin myönteisesti ja myös toisin päin: jos edelliset keskustelut tuntuivat työläiltä ja jos osallistujien välinen vuorovaikutus ei niissä toiminut, opettaja asennoituu melko todennäköisesti seuraaviin keskusteluihin vähemmän innokkaasti ja ehkä varautuneestikin. On kuitenkin muistettava, että aiemmat kokemukset ja seuraavaan keskusteluun asennoituminen voivat vaihdella yksittäisten keskustelujen mukaan. Mielenkiintoinen tilanne on silloin,

jos opettaja ei ole aiemmin ohjannut kehityskeskusteluja. Tällöin asennoitumiseen vaikuttavat ehkä eniten hänen työtovereilta, kirjallisuudesta ja muusta lähdemateriaalista sekä mahdollisesti koulutuksessa saamat tietonsa. Muiden opettajien kokemusten positiivisuus lisää vastalkajan asenteiden positiivisuutta. Viisas vastalkaja ei anna kuitenkaan ulkoisten tekijöiden vaikuttaa liikaa omaan asennoitumiseensa.

Tiedot, jotka opettajalla on kustakin oppilaasta ja hänen vanhemmistaan, vaikuttavat omalta osaltaan opettajan tapaan asennoitua kehityskeskusteluihin. Jos opettaja tietää oppilaalla olevan esimerkiksi tiettyjä oppimisvaikeuksia tai sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyviä ongelmia, hän varmasti varautuu tulevaan keskustelutilanteeseen tavallista tarmokkaammin, ehkä myös varautuneemmin, persoonasta riippuen. Myös opettajan tiedot vanhempien yhteiskunnallisesta asemasta tai perheen mahdollisista kriisitilanteista voivat ohjata opettajaa asennoitumaan keskusteluihin esimerkiksi kunnioittavammin, valmistautumaan huolellisemmin tai valitsemaan sanansa tarkemmin tilanteeseen sopiviksi, yrittäen olla loukkaamatta ketään.

Tosiasia on, että ennakkokäsitykset ohjaavat käytännön toimintamalleja. Siksi oppilaan ja kaikkien muidenkin kehityskeskusteluun osallistuvien henkilöiden kannalta olisi ihanteellista, että myös opettaja asennoituisi mahdollisista kielteisistäkin kokemuksista ja ennakkokäsityksistään huolimatta keskustelutilanteisiin asiallisen myönteisesti. Edellisellä kerralla opettajan itsensä arvion mukaan huonosti sujuneen keskustelun jälkeen tulisi kyetä aloittamaan seuraava keskustelutilanne ikään kuin puhtaalta pöydältä, antamatta negatiivisten kokemusten haitata uuden keskustelun etenemistä ja onnistumista. Barronin (1991, 397) mukaan opettajan asenne on ratkaisevin tekijä kehityskeskustelun onnistumisen kannalta.

7.3 Opettajan persoonallisuus

Persoonallisuutta voidaan kuvata ja selittää kymmenin eri tavoin riippuen esimerkiksi siitä, mistä näkökulmasta aihetta lähestytään ja mitkä tekijät persoonallisuuden muodostumiseen katsotaan kuuluviksi. Psykologisena käsitteenä

persoonallisuus on kokonaisvaltaista tavoitteellisen toiminnan kuvaamista ja tarkoittaa sitä, mitä yksilö on omana itsenään (Vuorinen 2000, 17). Persoonallisuus on tällöin yksilön kaikkien perittyjen ja hankittujen psyykkisten toimintojen ainutkertainen kokonaisuus, joka tekee yksilöstä ainutlaatuisen, tarkoitushakuisen toimijan.

Persoonallisuus on sen mukainen, minkälaiseksi ihmiseksi yksilö kokee itsensä. Siihen liittyy läheisesti itsensä hyväksyminen ja arvostaminen eli itsetunto sekä minäkokemus eli se, miten hän näkee itsensä suhteessa muihin ihmisiin. Toisaalta muiden suhtautuminen yksilöön vaikuttaa siihen, millainen on yksilön suhde itseensä.

Persoonallisuutena ihminen on oman toimintansa ohjaaja. Yksilö pyrkii mielekkyyksperiaatteen mukaan säilyttämään sisäisen tilansa mahdollisimman eheänä ja mielekkäänä. Säilyttämällä identiteettinsä yksilö säilyy omana itsenään. Laajasti ymmärrettynä persoonallisuus on kokonaisuus, jonka muodostavat yksilön fyysinen ulkonäkö, henkiset ominaisuudet, temperamentti ja luonne. (Toiskallio 1988, 77 - 80; Vuorinen 1990; Vuorinen & Tuunala 1994, 3 - 13, 46 - 49.)

Myös Kiesiläinen liittää persoonallisuuteen vahvasti yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden, mutta korostaa myös persoonallisuuden voivan muuttua ja kehittyä. Kiesiläinen kuvailee persoonallisuutta siksi yksilölliseksi tavaksi ajatella, tuntea ja toimia, joka vaikuttaa hänen maailmassa olemiseensa. Kiesiläisen mukaan persoonallisuus on psyykkinen rakennelma, joka rakentuu jatkuvasti ja jossa voi kehittyä koko eliniän ajan. Osa persoonallisuudesta on muodostunut perimän vaikutuksesta, mutta suurin osa siitä on rakentunut elämäkokemusten myötä. Aikuisella ihmisellä on vapaa tahto, minkä vuoksi hän kykenee ohjaamaan toimintaansa olematta täysin riippuvainen siitä, millainen hän sattuu olemaan juuri nimenomaisella hetkellä. (Kiesiläinen 1998.)

Esimerkiksi hahmopsykologiaa aikanaan tunnetuksi tehnyt ja biologiaan pohjautuvan empiirisen psykologian edustaja Eino Kaila on kirjoittanut teoksessaan *Persoonallisuus* (1987) monipuolisesti persoonallisuudesta. Vaikka ihmisellä on hänen mukaansa kullakin hetkellä minän tietoisuudessa vain pieni osa persoonallisuutta, on persoonallisuus silti laaja järjestelmä kokemuksia itsestä, se on jotakin "omaa". Minäydin on persoonallisuuden keskusalue, josta yhä uudestaan löydämme läheisimmäksi koetun itsemme. Kailankin mukaan persoonallisuus voi kehittyä. (Kaila

1967, 298 - 338.) Koski-Jännes (1980, 133 - 143.) näkee persoonallisuuden yksilön toimintaa ohjaavana tasona; tietynlaisena säätelyjärjestelmänä, jonka avulla yksilö voi hallita toimintaansa ja ympärillään olevia tekijöitä.

Radfordin ja Kirbyn teoksessa (1977) persoonallisuudella viitataan siihen, miten eri yksilöt eroavat toisistaan ja toisaalta myös siihen, millä tavalla ihmiset ovat samanlaisia. Persoonallisuus on heidän mielestään jonkinlainen erilaisten ominaisuuksien välinen tasapainotila. Yksilön pyrkimykset ja tunteet ovat usein tietynlainen elämää yhdistävä voima, mikä juuri tekee yksilöstä persoonan. Radford ja Kirby eivät halua määritellä persoonaa yksiselitteisesti ja tyhjentävästi, mutta pohtivat käsitettä kuitenkin eri näkökulmista. Heidän mukaansa persoonaan liittyvät esimerkiksi tietyt ominaispiirteet, joita ovat oman identiteetin tunne, kyky itsenäiseen ja riippumattomaan toimintaan sekä kosketus todellisuuteen. (Radford & Kirby 1977, 1 - 27.)

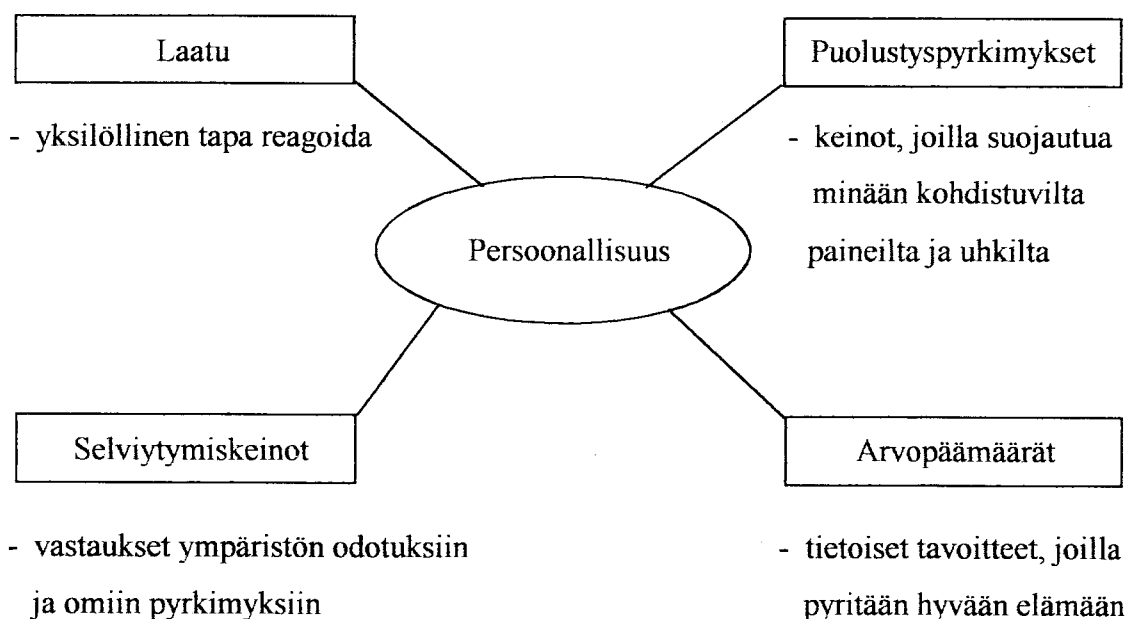
Mielestäni opettajan persoonallisuuden merkitys tulee selkeästi näkyviin esimerkiksi edellä kuvatussa tilanteessa: opettaja on menossa kehityskeskusteluun ja tietää oppilaalla olevan oppimisvaikeuksia. Vastaava keskustelu on edellisellä kerralla niin sanotusti epäonnistunut. Opettajan persoonallisuudesta riippuen opettaja voi asennoitua edessä olevaan keskusteluun joko hyvin negatiivisesti, olettaen jo etukäteen sen tälläkin kertaa todennäköisesti epäonnistuvan, tai sitten aiemmista ikävistä kokemuksista johtuen hän voi päättää valmistautua tämänkertaiseen keskusteluun erityisen huolellisesti ja tekee muutoinkin parhaansa, että keskustelu onnistuisi. Toisin sanoen hän voi ottaa tilanteen vastaan myös positiivisena haasteena.

7.3.1 Persoonallisuuden eri puolet

Persoonallisuudesta voidaan erottaa seuraavat tekijät: persoonan laatu eli se yksilöllinen tapa, jolla kukin asioihin reagoi, puolustuspyrkimykset eli keinot joilla yksilö pyrkii suojautumaan minän kokemilta paineilta ja uhkilta (mikä tapahtuu eri ikäkausina ja psyyken erilaisissa tasapainotiloissa eri tavoin), selviytymiskeinot eli yksilön vastaukset ympäristön odotuksiin ja omiin pyrkimyksiin sekä arvopäämäärät eli

yleensä tietoiset tavoitteet ja pyrkimykset, joiden avulla tavoitellaan hyvää elämää (Kiesiläinen 1988). (Kuvio 2.)

Vuorovaikutustyötä tekevän aikuisen eli siten myös opettajan tulisikin edellä käsiteltyjen arvojensa tiedostamisen lisäksi tiedostaa esimerkiksi oma tapansa reagoida erilaisiin tilanteisiin sekä tapa, jolla hän suojautuu minää uhkaavissa tilanteissa, joita kehityskeskusteluissakin saattaa tulla eteen esimerkiksi vanhempien syyttäessä opettajaa lapsensa heikosta koulumenestyksestä tai haluttomuudesta käydä koulua. Kun opettaja tulee tietoiseksi näistä persoonallisuutensa puolista ja niihin liittyvistä henkilökohtaisista piirteistään, voi hän tarvittaessa pyrkiä muuttamaan esimerkiksi tapansa reagoida yllättäviin tilanteisiin. Itsetutkiskelun myötä opettaja voi huomata, että hänen luonnollinen tapansa reagoida esimerkiksi vanhempien välinpitämättömyyteen lapsensa koulunkäynnin suhteen on, että opettaja suuttuu ja sanoo helposti ääneen ajattelemattomia sanoja, joita myöhemmin katuu. Tullessaan tästä taipumuksestaan tietoiseksi opettaja voi määrätietoisesti pyrkiä hillitsemään käyttäytymistään ja sanomisiaan, kun jatkossa joutuu samantyyppisiin tilanteisiin. Kiesiläinen toteaaakin persoonallisuudessa olevan paljon sellaista, johon voi itse vaikuttaa muuttamatta kuitenkaan mitään ainutlaatuista omassa itsessään. (Kiesiläinen 1998, 20 - 25.)



KUVIO 2. Persoonallisuuden eri puolet.

Tieteellisessä kirjallisuudessa persoonallisuutta käsitellään usein nimenomaan psyykkisenä kokonaisuutena. Jos kuitenkin ajatellaan nimenomaan opettajan persoonallisuutta lapsen näkökulmasta, ovat myös esimerkiksi ulkoinen olemus, äänenväri, puhetapa ja muut konkreettiset asiat olennaisia persoonallisia ominaisuuksia. Koski-Jännes (1980) kirjoittaaakin persoonallisuuden yhteydessä myös luonteesta ja temperamentista. Hänen mukaansa nämä käsitteet ilmentävät tiettyjä, suhteellisen pysyviä yksilön ominaisuuksia, ja ne kaikki osallistuvat yksilön sosiaalisen ja esineellisen toiminnan psyykkiseen säätelyyn. Koski-Jänneksen mukaan niillä on myös läheinen yhteys yksilön sosioemotionaalisiin reaktioihin sekä hänen tapansa suhtautua ympäristöönsä ja itseensä. (Koski-Jännes 1980, 133 - 143.)

7.3.2 Persoonallisuus opettajan työvälineenä

Opettajan tärkeimpänä työvälineenä pidetään usein opettajan omaa persoonaa. Myös Jouko Kari toteaa kirjassaan *Opetus- ja kasvatustyö ammattina* (1988) opetuksen laadun riippuvan yhtä paljon opettajan persoonallisuudesta kuin hänen taidoistaan käyttää eri opetusmenetelmiä. Persoonalla on siis hänen mukaansa hyvin suuri merkitys opetuksen laadulle. (Kari 1988, 49 - 53.) Opettajan tietoinen ja osittain tiedostamaton käyttäytyminen heijastuvat vahvasti luokan henkiseen ilmastoon. Opettaja vaikuttaa auttamatta myös oppilaan persoonallisuuden yleiseen tasapainoisuuteen ja kehittymiseen, minkä vuoksi opettajalta vaaditaankin selkeää kasvatustietoisuutta ja sekä tietoisuutta siitä, että on monessa mielessä esikuva oppilailleen. (Kari 1992, 142 - 151.) Silloin tällöin kuulee sanottavan, että jokainen koululuokka on opettajansa näköinen, mikä on kiistaton osoitus siitä, että opettajan persoonallisuus vaikuttaa lapsiin monin tavoin. Opettajan luonteenpiirteet, vahvuudet ja toisaalta myös heikkoudet saattavat joskus näkyä hämmästyttävän tarkkoina "kopioina" hänen oppilaissaan.

Nykyisin opettajien erilaisuus hyväksytään ja kasvattajien erilaisuutta pidetään rikkautena niin lasten kuin työyhteisönkin kannalta. Kari (1992, 135 - 141) toteaaakin olevan mahdotonta, että kaikki nykyiset opettajaan kohdistuvat moninaiset rooli-odotukset toteutuisivat yhden ja saman opettajan persoonassa. Jokaiselle

opettajapersoonalle löytyy varmasti se omin tapa toimia kasvattajana hyvin ja tavoitteiden suuntaisesti. Tämä tapa on kuitenkin jokaisen itse löydettävä ja otettava vastuu myös henkilökohtaisesta kehittämisestään opettajapersoonana. (Kari 1992.)

Kiesiläisen mukaan omaa persoonaa täytyy voida arvioida. Kiesiläinen puhuu myös persoonan muutettavuudesta, millä hän tarkoittaa mahdollisuutta vaikuttaa itse omaan käyttäytymiseen ryhtymättä kuitenkaan epäaidoksi. Tämän ajatuksen mukaan opettaja voisi kehityskeskustelussa esimerkiksi jatkaa ystävällisellä ja rauhallisella äänensävyllä puhumista, vaikka hän olisikin vaikkapa väsynyt, vihainen tai närkästynyt. Vaikka opettaja käsittelisi täsmälleen samoja asioita jokaisen oppilaansa ja hänen vanhempiansa kanssa, hän todennäköisesti muuttaisi käyttäytymistään ja tapansa esittää asiat kussakin keskustelussa esimerkiksi sen perusteella, millaisia persoonallisuuksia oppilas ja hänen vanhempansa ovat. (Kiesiläinen 1998, 20 - 25.)

Opettajapersoonallisuuden merkitystä korostettaessa on syytä pohtia, miten eri opettajien kasvatustyön tuloksellisuutta verrataan keskenään, mikäli tällainen vertailu nyt ylipäättään on tarpeellista. Jos opettaja pyrkii ensisijaisesti sosiaalisiin tavoitteisiin ja on tätä ajatellen myös persoonallisuutensa puolesta erinomainen samastumiskohde oppilailleen, hän todennäköisesti saavuttaa kasvatustavoitteensa loistavasti. Se, korostetaanko kasvatuksessa esimerkiksi sosiaalisia vai opetuksen sisältöön liittyviä tavoitteita, vaikuttaa myös siihen, mikä merkitys opettajan persoonallisuudelle annetaan. Toki on huomioitava, että persoonallisuudella on merkitystä myös silloin, kun kasvatustavoitteet liittyvät ensisijaisesti opetuksen sisältöihin. Kari muistuttaa myös, että opettajan suhtautuminen kasvattamiseen sekä tähän liittyvät piirteet tulee erottaa persoonallisuudesta. (Kari 1988, 49 - 57.)

Persoonallisuus on mielekästä nähdä nimenomaan opettajan voimavarana. Opettaja saavuttanee opetukselliset tavoitteet loppujen lopuksi parhaiten olemalla oma itsensä ja hyödyntämällä erityisesti omia persoonallisia vahvuuksiaan. Vaikka vuorovaikutustyötä ammatikseen tekevä on väistämättä tarkastelun ja arvioinnin kohde myös persoonallisuutensa puolesta ja vaatimukset ovat usein aika korkeat, sallitaan toisaalta inhimillisyyden nimissä myös se, että oppilaat huomaavat opettajansa persoonassa niin kutsuttuja heikkouksiakin. Opettaja saa esimerkiksi osoittaa olevansa pahoillaan jostakin, kunhan tekee sen tunteensa halliten. (Lazarus 1977.) Kahta

samanlaista persoonallisuutta ei ole, vaan kaikki ovat omia yksilöitään. Siis myös opettajat. Kiesiläinen (1998) ilmaiseekin mielestäni upeasti, että mikäli persoonallisuus nähdään työkaluna, tarkoittaa se sitä, että ihmissuhdetyötä voi tehdä monella eri tavalla hyvin. Olemmehan kaikki yksilöllisiä persoonia yksilöllisine ominaisuuksinemme.

7.4 Opettajan ammattitaito

Opettaja, jolla on sekä elämäkokemusta että työkokemusta jo kymmenien vuosien ajalta, ohjaa kehityskeskusteluja mahdollisesti eri tavalla kuin vielä omaa ammatillista tyyliään kaikin tavoin hakeva noviisiopettaja. Aiempi kokemus oppilaiden ohjaamisesta, vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja ylipäättään vuorovaikutustilanteista erilaisten persoonallisuuksien kanssa sekä vuosien varrella eteen tulleet vastoinkäymiset ja “työvoitot” auttavat opettajaa suhtautumaan keskustelutilanteeseen rauhallisemmin ja varmemmin sekä toimimaan itse tilanteessa luontevammin. Koska tilanne on tällöin teknisesti hallussa, opettaja kykenee todennäköisesti keskittymään paremmin keskustelun sisältöihin ja osaa muutoinkin paremmin arvioida, mitkä seikat ovat olennaisia oppilaan koko kehityksen kannalta eli millaisten asioiden käsittelyyn kannattaa todella panostaa ja mistä asioista on kenties aivan turha niin vanhempien, opettajan kuin oppilaan itsensä kantaa huolta.

Ammattitaitoon kehityskeskustelutilanteissa vaikuttanee kuitenkin myös koulutus. Saattaahan olla, ettei vuosikymmeniä sitten opiskelleiden opettajien koulutuksessa ole käsitelty kehityskeskusteluja tai vastaavia työhön liittyviä arviointi- tai yhteistyötapoja ollenkaan. Tässä tapauksessa juuri valmistunut, koulutuksessaan kehityskeskusteluja käsitellyt ja niitä koskevaa ajankohtaista tietoa juuri tutkinut opettaja saattaa olla varmempi ja ammattitaitoisempi kehityskeskustelujen ohjaaja kuin jo kauan työssä ollut opettaja. Voitaisiin myös pohtia, onko kokemuksen myötä kertyvä rutiininomaisuus hyödyksi vai haitaksi kehityskeskusteluissa. Keskusteluthan ovat yksilöllisiä ja niissä vuorovaikutuksen toimimiseen vaaditaan tilanneherkkyyttä, avoimuutta sekä kykyä keskustella mahdollisesti ongelmistakin rehellisesti mutta hienotunteisesti.

Kaiken kaikkiaan ammattitaito on käsite, jota on hyvin vaikea millään tavoin mitata. Ammattitaito ei ole myöskään sama asia kuin esimerkiksi työkokemuksen määrä. Ammattitaitoisen kehityskeskustelun ohjaajan voidaan olettaa kuitenkin olevan sellainen, joka ottaa vastuun keskustelun aikana tapahtuvista asioista, tuntee oman alansa ja itsensä hyvin sekä kykenee empatiaan (Ahlbom 2000, 160). Näin ollen voitaneen perustellusti väittää, että mitä ammattitaitoisempi opettaja on, sitä rakentavammin hän kykenee kehityskeskusteluja ohjaamaan ja sitä suurempi hyöty keskusteluista todennäköisesti saadaan myös oppilaan kannalta. Vastuu ammatillisesta kehityksestä on pääasiassa opettajalla itsellään. Tukea ammatilliseen kehitykseensä hänellä on mahdollisuus saada esimerkiksi työtovereilta, kirjallisuudesta ja alan koulutuksesta (Patrikainen 1999, 66 - 68).

8 MITÄ KEHITYSKESKUSTELUISTA JO TIEDETÄÄN

8.1 Kehityskeskustelu - ei sittenkään mikään uusi keksintö

Oppilaan, opettajan ja vanhempien välisestä, lapsen kehittymistä arvioivasta ja sille uusia haasteita asettavasta vuorovaikutuksellisesta yhteisneuvottelusta eli kehityskeskusteluista on alettu puhua virallisempana työmuotona yleisellä tasolla enemmän vasta viime vuosina. Etenkin kodin ja koulun yhteistyötä koskevaan kirjallisuuteen ja aiheeseen liittyviin tutkimuksiin tutustuminen osoittaa kuitenkin, että kyseinen menetelmä tai ainakin sen muunnelmia on ollut käytössä jo vuosikymmeniä. Esimerkiksi Koivumäki, Korpinen ja Pekkala toteavat tutkimuksessaan (1980), että vanhempien ja opettajan henkilökohtainen keskustelu on persoonallisen viestinnän muoto, jossa kasvatukseen osallistuvat henkilöt välittävät toisilleen kasvatukseen liittyvää ja kasvatustyötä hyödyttävää tietoa. Tavoitteena on tutkijoiden mukaan kasvatustapahtuman auttaminen ja lapsen kokonaiskehityksen edistäminen. (Koivumäki, Korpinen & Pekkala 1980, 1.) Nämä ominaisuudetahan voidaan aivan hyvin liittää myös kehityskeskusteluihin, joista nykyään puhutaan niin paljon. Toisaalta taas esimerkiksi Heinosen ja Viljasen (1980) kouluarviointia käsittelevässä teoksessa ei

mainita lainkaan oppilaan, opettajan ja vanhempien keskinäistä tapaamista mahdollisena arviointimuotona, vaikka kirjassa käsitellään muutoin hyvinkin seikkaperäisesti myös oppilasarvostelun eri käytänteitä (Heinonen & Viljanen 1980).

Vanhempaintapaamiset, joissa oppilas ei välttämättä ole ollut mukana, ovat olleet aiemmin siis opettajan satunnaisesti toteuttama käytäntö. Tiiviissä kyläyhteisössä oppilaan kotona käynti on ollut ehkä hyvinkin luonteva tapa keskustella oppilaaseen liittyvistä asioista. Viime vuosina yhä useammat opettajat ovat todenneet kehityskeskustelujen monet edut ja mahdollisuudet ja alkaneet käyttää niitä työssään säännöllisesti.

Seuraavaksi esitellään aiempien tutkimusten tuloksia, jotka osoittavat, että kokemukset kehityskeskusteluista ja niitä vastaavista menetelmistä ovat kautta aikojen olleet pääsääntöisesti hyvin myönteisiä ja että menetelmä on koettu erittäin hyödylliseksi. Keskusteluilla katsotaan olevan tärkeä merkitys arvioinnin, tiedottamisen, seuraavien kehitystavoitteiden asettamisen sekä kodin ja koulun yhteistyön toteuttamisen välineenä.

8.2 Aiempia tutkimuksia ja tutkimustuloksia

Valitsin viime vuosina ilmestyneistä pro gradu -töistä sekä muista tutkielmani aiheeseen liittyvistä tutkimuksista omaa tutkimusaiheeni lähimpänä olevat työt sekä lisäksi muutamia hiukan vanhempia, kehityskeskusteluista tehtyjä päättötöitä. Tosin useimmissa tutkielmissa keskusteluja kutsuttiin arviointikeskusteluiksi. Seuraavassa esittelen teemoittain näiden tutkimusten tuloksia. Miettiessäni eri tutkimuksia yhdistäviä teemoja havaitsin niissä vahvoja yhteyksiä edellä käsittelemiini näkökulmiin, joista kehityskeskustelua voidaan tarkastella. Tutkimusten pohjalta teemoiksi nousivat itse keskustelutilanteen kuvaus, kehityskeskustelu arviointimuotona sekä kehityskeskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona.

8.2.1 Kehityskeskustelutilanteiden kuvausta

Tourusen ja Vaismaan (1999) gradun aiheena oli Opettaja, oppilas ja

vanhemmat arviointikeskustelussa. Tourusen ja Vaismaan tarkoituksena oli kuvata erilaisia arviointikeskusteluja syvällisesti, etsimällä niistä yhteisiä ja yksilöllisiä piirteitä. He selvittivät, millaisia käyttöteorioita ja toteutustapoja opettajilla on, miten vanhemmat ja oppilaat suhtautuvat arviointikeskusteluihin sekä millaista on opettajan, oppilaan ja vanhempien välinen vuorovaikutus arviointikeskustelussa. Ilmiötä tutkittiin kaikkien kolmen osapuolen; oppilaan, vanhempien ja opettajan näkökulmasta. Aineisto kerättiin haastattelemalla oppilaita, vanhempia ja opettajia, videoimalla keskusteluja sekä kyselylomakkeen avulla. Tavoitteena oli esitellä oppilasarviointimuoto, jossa voidaan hyödyntää oppilaan omaa asiantuntijuutta työskentelyn arvioinnissa ja tavoitteiden asettelussa. (Tourunen & Vaismaa 1999, 1 - 2.)

Tourusen ja Vaismaan tutkimustulosten mukaan jokainen keskustelutilanne oli ainutlaatuinen. Keskusteluille yhteisiä ja tunnusomaisia piirteitä olivat taustalla vaikuttavat opetussuunnitelmat ja niiden arviointiohjeet, opettajan käyttöteoriat sekä oppilaiden ja vanhempien käsitykset arviointikeskustelusta. Arviointikeskustelu todettiin yksiselitteisesti oppilaskeskeiseksi arviointimuodoksi, jossa oppilaan itsearviointi oli merkittävässä asemassa. Oppilas sai keskusteluissa suullista palautetta niin opettajalta kuin vanhemmiltakin. Keskustelut nähtiin myös kodin ja koulun väliseksi yhteistyökanavaksi. Tourusen ja Vaismaan mukaan opettajan täytyykin olla tarkkaavainen ja ammattitaitoinen keskustelun johtaja, jotta lapsi ei jäisi varjoon aikuisten keskustelussa keskenään. Yhtä ainoaa oikeaa tapaa toteuttaa arviointikeskustelua ei ole. Keskustelut ovat myös aina sidoksissa kyseisen koulun arviointikulttuuriin. Tourusen ja Vaismaan tutkimuksessa kuvattiin yhden koulun kontekstissa erilaisia arviointikeskusteluja. (Tourunen & Vaismaa 1999, 8 - 13.)

Koivumäen, Korpisen ja Pekkalan tutkimuksessa (1980) käsitellään opettajan ja vanhempien henkilökohtaiseen tapaamiseen valmistautumista, keskustelutilanteen edellyttämiä käytännön toiminpiteitä sekä keskustelun sisältöä. Selvitetään myös, millainen on opettajan ja vanhempien välinen kaksisuuntainen tiedonvälitysprosessi sekä minä ajankohtina ja missä tilanteissa keskustelua suositellaan. Lisäksi tutkitaan vanhempien, opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Pohditaan myös erilaisten vanhempien kohtaamista. Lisäksi tutkimuksessa on kuvattu Kuopion kaupungin

yhteistyökokeiluun osallistuneiden opettajien kokemuksia vanhempien henkilökohtaisesta tapaamisesta. (Koivumäki, Korpinen & Pekkala 1980, 1 - 2.)

Merkittävin tutkimustulos oli, että vanhemmat pitivät 15 kodin ja koulun yhteistyömuodon joukosta parhaana ja ensiarvoisen tärkeänä opettajan ja vanhempien henkilökohtaista tapaamista. Melkein yhtä suosittu oli neuvottelu, jossa myös lapsi on mukana. Monet opettajat pitivät oppilaan mukanaoloa tärkeänä erityisesti silloin, kun on kyse arviointitilaisuudesta, jolloin lapsi saa olla itsekin arvioijana. (Koivumäki, Korpinen & Pekkala 1980, 40.) Kyse oli hyvin pitkälle samanlaisesta tilanteesta kuin mitä kutsun tässä tutkielmassa kehityskeskusteluksi.

Korpinen, Husson ja Korpinen kodin ja koulun yhteistyötutkimus II:n (1980) tarkoituksena oli kartoittaa kodin ja koulun yhteistyön laajuutta ja yhteistyömuotoja peruskoulun ala-asteella sekä selvittää, mitkä tekijät ovat yhteydessä yhteistyön laajuuteen ja eri osapuolten kokemuksiin yhteistyöstä sekä vanhempien yhteistyöaktiivisuuteen. Tutkimuksessa kartoitettiin myös opettajien ja vanhempien käsityksiä yhteistyön tehtävistä sekä vanhempien asennoitumisesta yhteistyöhön. Aineisto kerättiin opettajille ja vanhemmille toimitettujen kyselylomakkeiden avulla. Tulokset osoittavat, että suurin osa vanhemmista koki kodin ja koulun yhteistyön melko tai erittäin hyödylliseksi. Alimmilla luokilla yhteistyö koettiin hyödyllisempänä kuin ylemmillä. Keskimäärin vanhemmat kokivat saavansa lapsensa koulunkäyntiin liittyviä tietoja "melko vähän". Henkilökohtaiset yhteistyömuodot, kuten esimerkiksi keskustelut, koettiin erityisen antoisiksi tiedonsaannin kannalta. Noin kolmannes tutkimukseen osallistuneista ensimmäisen luokan opettajista oli järjestänyt luokallaan vanhempien vastaanottotunnin. Henkilökohtaiset tapaamiset, kuten esimerkiksi kotikäynnit, olivat maaseudulla yleisin yhteistyömuoto, jolla saavutettiin hyvin vanhemmat. (Korpinen, Husso & Korpinen 1980.)

8.2.2 Kehityskeskustelu arviointimuotona

Pökkösen pro gradu -työ (2000) käsittelee arviointia alkuopetuksessa. Tutkimus on kuvaileva survey-tutkimus, jossa lähetettiin 300 alkuopettajalle ympäri Suomea

strukturoitu kyselylomake. Tulosten mukaan alkuopetuksessa käytetään monipuolisesti eri arviointimenetelmiä. (Pökkönen 2000, 1 - 2.)

Alkuopetusikäisten lasten vanhemmat osallistuvat Pökkösen tutkimustulosten mukaan lastensa arviointiin aktiivisesti. Yleisimmin osallistuminen oli mukanaolo arviointikeskustelussa. Mielekkäimmäksi alkuopetuksen arviointimenetelmäksi koettiin sanallinen arviointi. Muita suosittuja menetelmiä olivat suullinen arviointi ja rasti- ja todistus sekä oppilaiden itsearviointi. (Pökkönen 2000, 1 - 2.) Selvästi suosituin huoltajan kanssa tapahtuva arviointimenetelmä (69% vastaajista) oli arviointikeskustelu. Suullisesta arvioinnista pidettiin lähes yhtä paljon kuin sanallisesta arvioinnista. Vähiten suosittu menetelmä oli numeerinen arviointi. (Pökkönen 2000, 67.)

Pökkönen toteaaakin mielestäni osuvasti: "Arviointikeskustelut ovat saavuttaneet valtakunnallisesti suuren suosion. Niitä pidetään toimivina ja niihin halutaan osallistua. Opettajat ovat onnistuneet hyödyntämään tätä voimavaraa. Kaikki osapuolet halutaan mukaan, jolloin jokainen voi tuoda esille omat näkemyksensä ja ajatuksensa. Keskusteluun perustuen opettaja tekee lopullisen arvioinnin, kiinnittäen huomiota koko oppimisprosessiin, ei vain tulokseen." (Pökkönen 2000, 74 - 75.) Pökkönen tuo tässä esille mielestäni mielenkiintoisen ja tärkeän näkökohdan liittyen opettajan rooliin keskustelussa. Hänen mukaansa opettajalla on lopullinen vastuu keskusteluissa tehtävistä päätöksistä, vaikka ratkaisuja etsitäänkin yhdessä ja kaikkia osapuolia kuunnellen.

Kati Määttäsen pro gradu -työn (1998) aiheena oli arviointikeskustelu osana koulun arviointikulttuuria. Jo nimestä voi päätellä hänen korostavan arvioinnin merkitystä yhteisessä keskustelussa. Määttäsen tutki, miten vanhemmat ja lapset kokevat arviointikeskustelun. Tutkimuskohteena oli Paimelan kunnan ala-asteen 5.- 6. - yhdysluokka ja aineistonkeruutapana ainoastaan kyselylomake. (Määttäsen 1998, 41.)

Määttäsen tutkimustulokset osoittivat, että niin oppilaat kuin vanhemmatkin suhtautuivat arviointikeskusteluihin hyvin myönteisesti. Vanhempien kokemukset olivat hiukan oppilaiden kokemuksia myönteisempiä. Molemmat olivat sitä mieltä, että oppilaan läsnäolo arviointikeskustelutilanteessa on ainakin melko tärkeä, molemmista ryhmistä valtaosan mielestä oppilaan läsnäolo oli erittäin tärkeä. Enemmistö kuvasi

keskusteluiden ilmapiiriä myönteisillä adjektiiveilla, kuten asiallinen, avoin ja myönteinen. Hieman yli puolet oppilaista koki tilanteen jonkin verran viileäksi, muutama kielteiseksi tai ahdistavaksi. Vanhempien ja oppilaiden toivomukset arviointikeskustelussa käsiteltävistä asioista olivat samansuuntaisia. He toivoivat keskustelua koulumenestyksestä, harrastuksista, luonteesta, vapaa-ajan vietosta ja vanhempien käyttämistä kasvatuskeinoista. Lähes kaikki oppilaat ja vanhemmat toivoivat keskustelua myös oppilaan terveydentilasta ja tulevaisuudesta, jotkut myös koulukiusaamisesta ja mahdollisista perheen ongelmista. (Määttänen 1998, 1 - 2.)

Suurimmat erot vanhempien ja oppilaiden vastauksissa näkyivät siinä, että vanhemmat halusivat keskustella koulukiusaamisesta sekä mahdollisista oppimisvaikeuksista, kun taas yli puolet oppilaista ei halunnut keskustella näistä seikoista ollenkaan. Lähes kaikkien oppilaiden mielestä opettaja puhui keskustelutilanteessa paljon, kun taas useimpien oppilaiden mielestä he itse ja heidän vanhempansa vain jonkin verran. Sekä oppilaiden että vanhempien mielestä kaikki tilanteeseen osallistuneet saivat kuitenkin äänensä kuuluville ja jokaisen mielipiteet huomioitiin. Tämä onkin mielestäni erittäin oleellinen ja ilahduttava havainto. Tytöt olivat tutkimuksen mukaan hieman poikia aktiivisempia osallistujia, heidän kokemuksensa olivat hieman myönteisempiä ja osallistuminen keskusteluun oli heidän mielestään hieman tärkeämpää kuin poikien mielestä. Tutkimus osoitti, että mitä paremmin oppilas menestyi koulussa, sitä myönteisemmin hän suhtautui keskusteluun. Myös kiitettävien oppilaiden vanhemmat suhtautuivat myönteisemmin ja he olivat hieman aktiivisempia kuin esimerkiksi hyvien oppilaiden vanhemmat. (Määttänen 1998, 1 - 2.)

Määttäsänen tutkimus oli kvalitatiivinen tapaustutkimus, joka noudatteli pääosin fenomenografisen tutkimuksen periaatteita ja menetelmiä. Avainsanoja tutkimuksessa olivat arviointikeskustelu, oppilasarviointi, evaluaatio ja henkilökohtainen keskustelu (Määttänen 1998, 1 - 2).

8.2.3 Kehityskeskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona

Järviahon (2000) tutkielmassa selvitettiin, millaisia vanhempien

kasvatusasenteet ovat ja miten naisten ja miesten asenteet eroavat toisistaan. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla. Kodin ja koulun yhteistyötä käsitellessään Järviaho toteaa vanhempainvarttien myönteiset puolet. Hänen mukaansa vanhempainvarteissa voidaan käsitellä yksittäisten oppilaiden asioita ja siirtää mutkattomasti tietoja avoimessa ilmapiirissä. Keskusteluja rajoittavaksi tekijäksi Järviaho mainitsee niin opettajan kuin vanhempienkin ajanpuutteen. Hänen mielestään tapaamisia tulisi olla ainakin kerran lukukaudessa. (Järviaho 2000, 1 - 2, 27 - 30.)

Sipilä ja Tervakangas (2000) tekivät gradunsa aiheesta vanhemmat opetuksen tukena. Tutkimus oli kvalitatiivinen tapaustutkimus kahden eri maan koulukulttuurissa yhteistyön kolmen osapuolen eli oppilaan, opettajan ja vanhempien näkökulmasta. Tutkimuksessa perehdyttiin kodin ja koulun yhteistyöhön sisältyvään vanhempien koulupäivään osallistumiseen. Tarkoituksena oli siis tutkia vanhempien osallistumista opetukseen oppilaiden, vanhempien ja opettajan näkökulmasta. (Sipilä & Tervakangas 2000, 1 - 2.)

Sipilä ja Tervakangas etsivät vastausta siihen, miten tällainen yhteistyö toimii käytännössä, mitä esteitä osallistumiselle on sekä mitä hyötyä ja mahdollisia ongelmia toimintatapaan liittyy. Tarkastelun kohteena olivat opettajan tehtävät toiminnan käynnistäjänä, vanhemman rooli opetukseen osallistujana sekä oppilaan asema toiminnan tärkeimpänä osapuolena. Tutkimuksen lähtökohtana oli lapsi, jonka hyvinvointia pyritään lisäämään toimivalla ja uutta kokeilevalla yhteistyöllä. (Sipilä & Tervakangas 2000, 1- 2.) Sama tavoitehan on myös kehityskeskusteluissa.

Tutkimus oli kahden tapauskoulun: suomalaisen kyläkoulun ja yhdysvaltalaisen koulun, vertaileva tutkimus, johon aineisto kerättiin kvalitatiivisin menetelmin; haastattelemalla, havainnoimalla, päiväkirjaa pitämällä sekä toimintatuokioita videoimalla. Tutkimustulosten mukaan vanhempien osallistuminen opetukseen nähtiin pääsääntöisesti hyödyllisenä niin lasten kuin vanhempien ja opettajienkin kannalta. Vanhemmat näkivät tiiviissä yhteistyössä koulutyöskentelyn todellisuuden ja opettaja sai tukea työhönsä. Oppilas puolestaan koki olonsa turvalliseksi tuttujen aikuisten läsnäollessa. Suurimpina esteinä tämäntyyppiseen toimintaan osallistumiselle pidettiin vanhempien työtä, ajanpuutetta, epävarmuutta sekä pikkulasten hoito-ongelmaa.

Tutkimustuloksia ei eritelty tarkemmin eri maiden koulujen kesken, koska eroja näiden välillä ei havaittu. (Sipilä & Tervakangas 2000, 1- 2.)

Sipilän ja Tervakankaan tutkimus osoitti vanhempien opetukseen osallistumisen olevan toimiva yhteistyömuoto sillä ehdolla, että toiminnalle annetaan raamit ja että yhteistoiminta sisällytetään muuhun koulutyöhön. Opettajalla on keskeinen asema organisoijana ja luottamuksellisen yhteistyön luoja. Sipilä ja Tervakangas totesivat tämän tyyppisen toiminnan olevan yksi malli koulun ja kodin yhteistoiminnasta. Tutkimuksen keskeisimpiä käsitteitä olivat koti, koulu, perhe, yhteistyö, vapaaehtoisuus, osallistuminen ja yhteistoiminta. Sipilä ja Tervakangas esittelevät tutkielmassaan myös mielenkiintoisia ja hyödylliseltä vaikuttavia ohjeita opettajalle yhteistoiminnan onnistumiseksi. (Sipilä & Tervakangas 2000, 1- 2, 111.)

Partanen (1984) on tutkinut peruskoulun ala-asteen oppilaiden kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä. Eräs Partasen tutkimusongelmista oli selvittää, miten oppilaat asennoituvat henkilökohtaiseen keskusteluun. Aineisto kerättiin kyselylomakkeen avulla. Tulosten mukaan oppilaat asennoituivat kodin ja koulun yhteistyöhön yleensä myönteisesti. Myöskin henkilökohtaiseen keskusteluun suhtauduttiin positiivisesti. Tärkeimmiksi keskustelunaiheiksi nimettiin oppilaan koulumenestys sekä erityisongelmat. Se, sijaitisiko koulu maaseudulla vai kaupungissa, ei vaikuttanut keskustelun sisältöihin. Aiempi osallistuminen keskusteluihin lisäsi myönteistä suhtautumista kaikkiin keskustelunaiheisiin. Oppilaiden mielestä opettaja ja oppilas tutustuvat henkilökohtaisessa keskustelussa paremmin toisiinsa. Oppilaista suuri osa oli sitä mieltä, että yhteistyö auttaa ja tukee koulutyötä, ja että se luo myös turvallisuuden tunnetta. Oppilaat pitivät henkilökohtaista keskustelua tärkeänä kodin ja koulun yhteistyömuotona, vaikka olivat kiinnostuneita perinteisemmistäkin yhteistyömuodoista, kuten esimerkiksi koulun järjestämistä juhlista ja kerhoista. (Partanen 1984.)

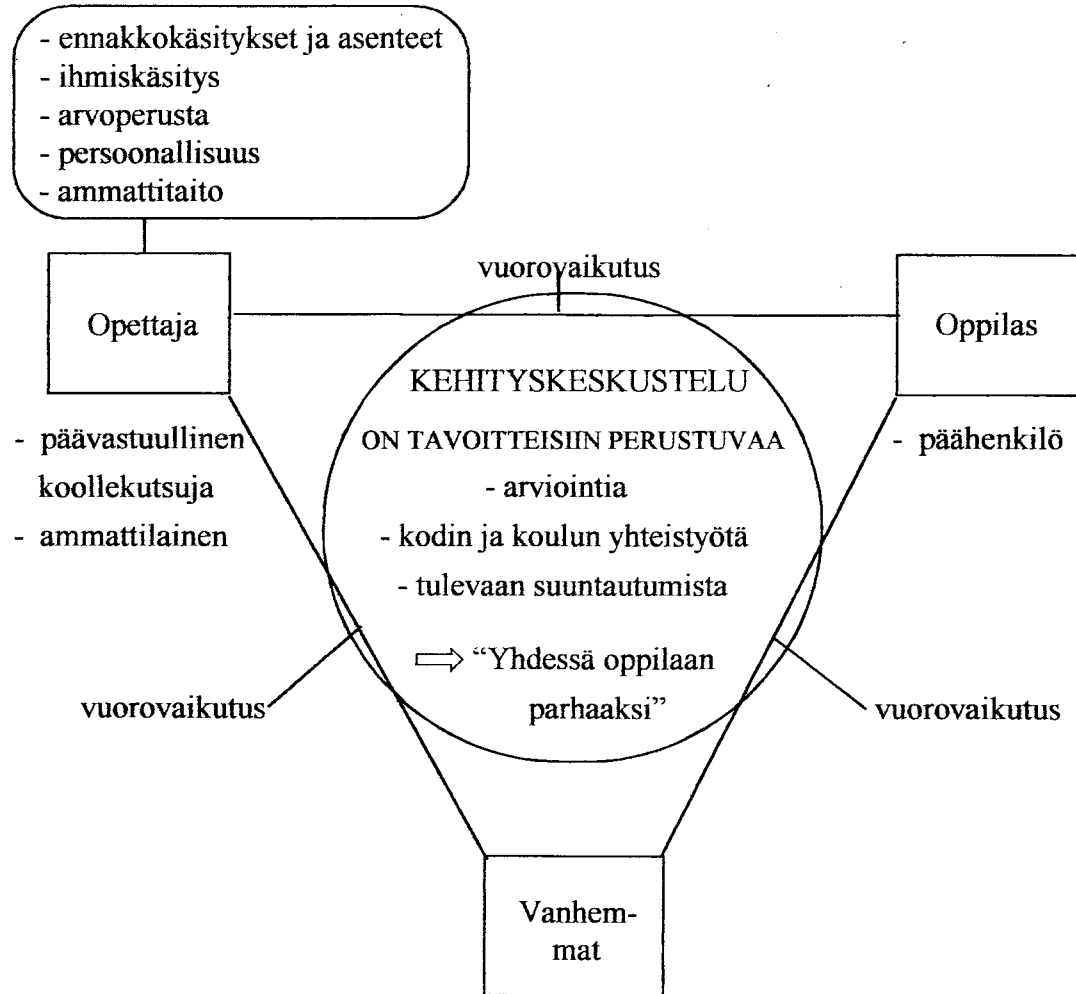
9 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSOTE

Kehityskeskustelut ovat siis oppilaan, hänen vanhemmistaan vähintään toisen

sekä opettajan välisiä vuorovaikutustilanteita, joissa on tarkoituksena toimia yhdessä oppilaan parhaaksi. Olen tiivistänyt kehityskeskustelutilanteen siihen liittyvine tekijöineen kuvioon 3. Kehityskeskusteluissa arvioidaan oppilaan sen hetkisiä tietoja ja taitoja sekä prosesseja, joiden myötä ne on saavutettu. Yhtä tärkeää on kuitenkin tulevaisuuteen suuntaaminen eli uusien, realististen kehitystavoitteiden asettaminen jo opitun pohjalle. Koulussa tai oppilaan kotona käytävät kehityskeskustelut ovat myös tapa toteuttaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Koska kaikki keskustelun osapuolet tuovat tilanteeseen omat asenteensa, ajattelutapansa ja siihenastisen kokemuksensa, tarvitaan yhteisten päämäärien asettamiseksi pyrkimystä ja halua ymmärtää toisia. Ammatillisena ja tavallisimpana keskustelijoiden koollekutsujana opettajalla on päävastuu keskustelun järjestämisestä, etenemisestä ja sisällöstä. Keskustelun päähenkilö on luonnollisestikin oppilas; pyritäänhän keskusteluissa löytämään yhdessä keinoja, joilla nimenomaan oppilaan kehitystä voitaisiin parhaiten tukea. Keskustelu olisikin käytävä sillä tasolla, että lapsi ymmärtää, mistä on kyse ja voisi näin osallistua aktiivisesti keskusteluun ja yhteiseen päätöksentekoon. Kaikkien osallistujien tulee saada äänensä tasavertaisesti kuuluviin, mutta erityisesti lapsen näkökulman ja mielipiteiden huomioon ottaminen on tärkeää.

Kehityskeskustelut on erittäin ajankohtainen puheenaihe. Viime vuosina niitä on alettu toteuttaa useimmissa kouluissa. Kokemukset keskusteluista ovat pääsääntöisesti erittäin positiivisia. Kehityskeskustelujen hyötynä pidetään sitä, että niiden avulla saadaan arvokasta tietoa oppilaan taustoista, mikä auttaa opettajaa ymmärtämään oppilaan käyttäytymistä tai ongelmia koulussa. Keskustelutilanteissa välitetään puolin ja toisin tietoa erilaisista asioista ja myöskin luodaan pohjaa koulun ja kodin väliselle luottamukselliselle yhteistyölle. Negatiivisena puolena mainitaan yleensä se, että opettajalta kuluu keskusteluihin paljon aikaa. Kuten aiemmin on todettu, kehityskeskusteluja on tutkittu lähinnä arvioinnin, yhteistyön sekä keskusteluihin kohdistuvien asenteiden näkökulmasta (esim. Koivumäki, Korpinen & Pekkala 1980; Korpinen & Husso 1991; Määttänen 1998; Partanen 1984; Pökönen 2000; Tourunen & Vaismaa 1999). Näiden tutkimusten avulla saatuja tuloksia täydentää mielestäni loistavasti tässä tutkimuksessa selvitettävä tieto siitä, miten opettaja valmistautuu kehityskeskusteluihin ja erityisesti se, miten ja millaisia sekä millä perusteella opettaja

asettaa tavoitteet keskusteluille. Myös keskustelun onnistumisen kriteerit huomioidaan tässä tutkimuksessa.



KUVIO 3. Kehityskeskustelutilanne.

Tutkimukseni aiheena on opettajan näkemys kehityskeskustelujen merkityksestä ja onnistuneesta kehityskeskustelusta sekä opettajan kehityskeskusteluille asettamat tavoitteet. Opettajan näkökulmasta käsin tarkasteltuna keskustelutilanteen luonteeseen ja onnistumiseen vaikuttavat esimerkiksi opettajan arvoperusta ja ihmiskäsitys, persoonallisuus, ammattitaito sekä hänen niin oppilaisiin ja vanhempiin kuin itse keskustelutilanteeseen kohdistuvat ennakkokäsityksensä ja asenteensa. Lähtökohtana on ajatus, että tapoja toteuttaa kehityskeskusteluja on yhtä monta kuin on erilaisia opettajiakin.

9.1 Tutkimusongelmat

Tutkimusongelmasta tulisi selvittää, minkälaista tietoa tutkija etsii sekä keneltä tai mistä hän sitä etsii (Sirkka Hirsjärvi 1983, 183). Oman tutkimukseni tarkoituksena on kuvata, miten tapausluokkani opettaja valmistautuu seuraaviin kehityskeskusteluihin, mitä tavoitteita hän keskusteluille asettaa ja miksi hän asettaa juuri ne tavoitteet sekä miten hän valvoo keskusteluille asettamiensa tavoitteiden toteutumista keskustelujen aikana ja niiden jälkeen. Selvitän myös, toteutuivatko opettajan keskusteluille asettamat tavoitteet hänen omasta mielestään sekä mitkä tekijät tavoitteiden toteutumiseen vaikuttavat. Samalla tulee luonnollisestikin kuvattua, miten kyseinen opettaja kehityskeskusteluja käytännössä toteuttaa. Lisäksi selvitän, mikä on opettajan mielestä kehityskeskustelujen merkitys ja millainen on hänen mielestään onnistunut kehityskeskustelu.

Tutkimusongelmat:

1. Miten opettaja valmistautuu tuleviin kehityskeskusteluihin
 - 1.1 Millä tavalla opettaja valmistautuu kehityskeskusteluihin?
 - 1.2 Mitä tavoitteita opettaja keskusteluille asettaa?
 - 1.3 Miksi hän valitsee juuri kyseiset tavoitteet?
2. Toteutuivatko opettajan kehityskeskusteluille asettamat tavoitteet?
 - 2.1 Miten opettaja arvioi ennalta asetettujen tavoitteiden toteutumista keskustelujen aikana?
 - 2.2 Miten opettaja arvioi ennalta asetettujen tavoitteiden toteutumista keskustelujen jälkeen?
 - 2.3 Toteutuivatko ennalta asetetut tavoitteet?
 - 2.4 Mitkä tekijät vaikuttivat tavoitteiden toteutumiseen?
3. Mikä on opettajan mielestä kehityskeskustelujen merkitys?
4. Millainen on opettajan mielestä onnistunut kehityskeskustelu?

9.2 Tutkimusmenetelmä ja lähestymistapa

Varsinaisten tutkimusongelmieni asiayhteyden ja taustatietojen selvittämiseksi tein maaliskuussa 2000 tapauskoulun kaikille luokanopettajille lomakekyselyn (liite 1), jonka tuloksena tuli kartoitettua, mihin kodin ja koulun yhteistyömuotoihin koulun opettajat ovat koulutuksessaan tutustuneet sekä mitä yhteistyömuotoja he ovat käyttäneet työssään. Lomakkeeseen sisältyneen yhden avoimen kysymyksen perusteella selvitin myös kaikkien kehityskeskustelua käyttäneiden tapauskoulun opettajien keskusteluihin liittyviä kokemuksia ja mielipiteitä keskusteluista ja niiden merkityksestä. Kyseisen lomake oli tärkeä myös siinä mielessä, että pääosin sen avulla saamieni vastausten perusteella valitsin yhden opettajan varsinaiseksi tutkimuskohteekseni.

Tutkimusmetodilla eli tutkimusmenetelmällä tarkoitetaan sääntöjen ohjaamaa menettelytapaa, jonka avulla tieteessä tavoitellaan ja etsitään tietoa tai pyritään ratkaisemaan käytännön ongelmia (Hirsjärvi 1998, 183). Tutkimusmenetelmän valintaa ohjaavat pääasiassa tutkimustehtävä, tutkimuskohde ja tutkimusongelmat (mm. Eskola 1984, 232). Kuten Sirkka Hirsjärvi ja Helena Hurme (1980, 27) toteavat, tutkimusta tehdessä ja aineistonkeruutapaa valittaessa täytyy miettiä, millä menetelmällä saavutetaan ne tieteelliset tavoitteet, jotka tutkimukselle tutkimusongelmien muodossa on asetettu.

Kokosin tutkimusaineistoni pääasiassa kahden teemahaastattelun avulla; haastattelin tutkimuskohteenani olevaa opettajaa ennen kehityskeskusteluja sekä niiden jälkeen. Koska tarkastelin tutkimuksessani opettajaa nimenomaan persoonana, jolla on tavoitteita, suunnitelmia ja pyrkimyksiä, ja joka kykenee perustelemaan näkemyksiään, oli haastattelu luonteva valinta tutkimusmenetelmäkseeni (Hirsjärvi & Hurme 1980, 8). Kuten edellä kerroin, taustatietoja keräsin kaikilta tapauskoulun opettajilta kyselylomakkeella. Lisäksi olin mukana kahdessa tutkimusopettajani ohjaamassa kehityskeskustelussa, joissa tarkkailin ja havainnoin lähinnä opettajan toimintaa hänen asettamiinsa tavoitteisiin nähden. Teemahaastattelujenkin aikana tapahtui ehkä osittain tiedostamatonta opettajan kehon kielen havainnointia sen lisäksi, että kuuntelin tarkkaavaisesti hänen sanojaan. Keräsin tutkimusaineistoni siis usealla eri

menetelmällä, jolloin voidaan puhua menetelmätriangulaatiosta (Hirsjärvi & Hurme 1980, 37; Laaksovirta 1984, 57; Patton 1990, 169).

Valitsin tutkimukseeni opettajan tarkoituksellisesti ja mielekkäästi sillä perusteella, että hän oli käyttänyt työssään kehityskeskusteluja. Toisaalta hän oli myös itse halukas yhteistyöhön. Tutkimuksessani korostuivat nimenomaan kyseisen opettajan näkemykset ja kokemukset sekä hänen kehityskeskusteluille asettamansa tavoitteet ja hänen mielipiteensä niiden merkityksestä ja toteutumisesta. Käsittelin opettajaa ja toisaalta myöskin jokaista kehityskeskustelua tavoitteineen ainutlaatuisina tapauksina. Tarkoitukseni on tulkita myöskin aineistoa sen mukaisesti. Koska tutkimukseni kohteena on vain yhden opettajan kehityskeskusteluille asettamat tavoitteet, uskon pystyväni tulkitsemaan ja analysoimaan tutkimusaineistoani melko syvällisesti ja huolellisesti eli kattavasti (Mäkelä 1990, 52 - 53).

Tutkimussuunnitelmani hahmottui lopulliseen muotoonsa vasta tutkimuksen aikana, vaikka olin miettinyt etukäteen melko tarkastikin tutkimukseni kulun. Tutkimuksen tekeminen päättöharjoittelun sekä tutkimuskouluni normaalirutiineiden ohessa vaati joustamista esimerkiksi aikataulullisesti alkuperäisistä ennakkosuunnitelmista. Haastattelujeni teemat olin määritellyt etukäteen, mutta aiheiden järjestyksen ja kysymysten tarkemman muodon päätin haastattelun kuluessa. Usein kävi esimerkiksi siten, että opettaja kertoi joistakin tutkimukseni kannalta merkityksellisistä asioista aivan toisessa yhteydessä jo ennen kuin olin varsinaisesti kysynyt häneltä näitä asioita. Etukäteen miettimieni haastatteluteemojen järjestyksin siis muuttui. Haastattelut olivat hyvin keskustelunomaisia. Esimerkiksi Syrjälä ja Numminen (1988, 102) toteavatkin nämä piirteet ominaisiksi teemahaastattelulle. Lisäksi opettajaa haastatellessani esille nousi joitakin hyvinkin mielenkiintoisia, kehityskeskusteluihin liittyviä näkökohtia, joihin en etukäteen ollut varautunut. Tutkijana minun täytyi kuitenkin valitta rajattu näkökulma ilmiöön ja maltaa säästää mahdolliset muut kiinnostavat tutkimuskohteet seuraavia tutkimuksia varten. (Hirsjärvi 1998, 161, 165; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1998). Tutkimukseni on edellä mainituin perustein luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus.

Tutkimukseni on lisäksi tapaustutkimus, koska toteutin sen tietystä, valitsemassani koulussa, tutkien yhden tietyn opettajan kehityskeskusteluja (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 10). Tutkimukseni myötä opin esimerkiksi

ymmärtämään kehityskeskusteluihin liittyvää toimintaa syvällisemmin paitsi opettajan, myös muiden keskusteluun osallistuvien henkilöiden kannalta.

Kokonaisuudessaan tutkimusmenetelmäni voi siis kuvata kvalitatiiviseksi tapaustutkimukseksi, jonka myötä pyrin saamaan laadullista tietoa eräästä ajankohtaisesta kasvatuksellisesta ilmiöstä eli kehityskeskusteluista. Kuten Syrjälä ym. (1996, 16) toteavat, kvalitatiivisesta tapaustutkimusprosessista voi muodostua jännittävä seikkailu, jossa löydetään ilmiötä kuvaavia tuntemattomia yhteyksiä, keksitään uusia käsitteitä, ja ymmärretään todellisuutta entistä syvällisemmin tutkimusaineistosta käsin. (Syrjälä 1988, 1; Syrjälä ym. 1996, 10 - 12.)

10 TUTKIMUSAINIESTON KERÄÄMINEN

10.1 Tutkimushenkilö

Tutkimusaiheeni kontekstina on koulu, jossa olen itsekin opiskellut ja jossa olen toiminut myös koulunkäyntiavustajana sekä useaan otteeseen luokanopettajan sijaisena eri pituisia ajanjaksoja. Kouluympäristö ja opettajat olivat minulle entuudestaan siis tuttuja. Tiesin jo etukäteen muutamien opettajien käyttäneen kehityskeskustelua työssään useampien vuosien ajan. Koulussa työskenteli syksyllä 2001 328 oppilasta, 18 luokanopettajan tehtävissä toimivaa henkilöä, erityisopettaja ja rehtori sekä kaksi englannin kielen opettajaa.

Tutkimushenkilöni oli kolmannen luokan miesopettaja, jota kutsun tutkimuksessani Kariksi. Hän on valmistunut luokanopettajaksi, erikoistunut alkuopettajaksi, Jyväskylästä omien sanojensa mukaan “noin 27 vuotta sitten”. Kari on työskennellyt nykyisen paikkakunnan lisäksi kahdella muulla paikkakunnalla. Nykyisellä paikkakunnalla hän on työskennellyt kolmessa eri koulussa. Yksi näistä kolmesta koulusta oli apukoulu (nykyinen erityiskoulu), jossa hän toimi myös koulunjohtajana ja jossa opetettavina oli myös yläasteikäisiä. Kari on työskennellyt sekä kyläkouluissa että suuremmissa keskustan kouluissa. Osa hänen opettamistaan luokista on ollut yhdysluokkia. Pisimpään Kari on työskennellyt nykyisessä työpaikassaan. Tutkimusopettajani luokassa oli 17 oppilasta; 11 poikaa ja 6 tyttöä.

Kari päätyi tutkimushenkilökseni aluksi sillä perusteella, että hän vastasi kaikilla koulun opettajilla teettämäni kyselylomakkeen jatkohaastattelupyyntöön myöntävästi. Lomakekyselyn tulosten perusteella Karilla oli koulun muihin opettajiin verrattuna eniten kokemusta kehityskeskusteluista. Myös hänen tapansa kertoa kehityskeskusteluihin liittyvistä mielipiteistään vaikutti lupaavalta. Asia varmistui entisestään, kun Kari tarjoutui ohjaamaan päättöharjoitteluani, jonka suoritin sitten hänen luokassaan. Opettaja suostui myös siihen, että osallistuisin tarkkailijana hänen ohjaamiinsa kehityskeskusteluihin. Ehtona oli kuitenkin, että oppilaiden vanhemmat antaisivat suostumuksen tarkkailijan läsnäoloon. Vanhempien suostumusta mukaantulooni kysyin kotiin lähetetyn kirjeen (liite 2) välityksellä, jonka yhteydessä kerroin myös tekeväni heidän lapsensa luokassa päättöharjoittelua.

Niin Kari kuin myös hänen luokkansa oppilaat tulivat harjoittelun myötä tutuiksi ja siten tutkimusaineistonkin kerääminen oli kaikin puolin luontevaa ja vaivatonta. Opettajan yhteistyöhalukkuus ja avoimuus sekä korkea työmotivaatio, uudistusmielisyys ja kiinnostus ajankohtaisia asioita kohtaan edesauttivat tutkimukseni tekemistä.

10.2 Kyselylomake

Varsinaisen tutkimusongelmani asiayhteyden ja taustatietojen selvittämiseksi kävin maaliskuussa 2001 tapauskoulussa ja pyysin kaikkia koulun luokanopettajan tehtävissä toimivia henkilöitä täyttämään kyselylomakkeen (ks. liite 1). Kyselylomakkeen avulla kartoitin, mihin kodin ja koulun yhteistyömuotoihin opettajat ovat koulutuksessaan tutustuneet ja mitä yhteistyömuotoja he työssään käyttävät. Näin selvitin, kuinka yleistä kehityskeskustelujen käyttö tapauskoulussa on. Kehityskeskusteluja käyttäneet opettajat vastasivat myös lomakkeen avoimeen kysymykseen, jossa halusin tietää opettajien mielipiteitä ja kokemuksia kehityskeskustelutilanteista ja niiden merkityksestä. Näiltä opettajilta kysyin myös, suostuisivatko he haastateltavikseni erikseen sovittavana ajankohtana. Tavoitteenani oli päästä haastattelemaan jotakin opettajaa syvällisesti useampaan kertaan.

Suurin osa opettajista täytti lomakkeet ruokavälitunnilla, mikä oli hieman kiireinen tilanne keskellä koulupäivää. Yhdeltä opettajalta sain tiedot siten, että kysyin

Suurin osa opettajista täytti lomakkeet ruokavälitunnilla, mikä oli hieman kiireinen tilanne keskellä koulupäivää. Yhdeltä opettajalta sain tiedot siten, että kysyin ne häneltä myöhemmin puhelimesta, täyttäen itse lomaketta opettajan vastailun mukaan. Kahdelta opettajalta en saanut lainkaan vastauksia enkä lomakkeita. Arvelen tämän johtuvan mahdollisesti siitä, että osa opettajista oli välituntivalvojina silloin, kun muut täyttivät kyselylomakkeita. Vaikka lomakkeen sai palauttaa myöhemmin, saattoi täyttäminen helposti kevätkiireissä unohtua. Koulussa oli tuolloin myös muutamia väliaikaisia, epäpäteviä sijaisia, jotka saattoivat kokea tarpeettomiksi palauttaa lomakkeet, joiden kysymyksiin heillä ei kenties ollut vastattavaa. Kyselylomakkeiden kanssa koululla käydessäni selvisi myös se, että eräs kolmannen luokan opettaja ottaisi minut mielellään tekemään päättöharjoittelua omaan luokkaansa. Tästä opettajasta tulikin tutkimusopettajani.

10.3 Opettajan haastattelu ennen kehityskeskusteluja

Haastattelin opettajaa ensimmäisen kerran, ennen kuin hän aloitti joulun alla pitämänsä kehityskeskustelut. Haastattelu tapahtui marraskuussa 2001. Opettajan kehityskeskusteluille asettamia tavoitteita koskeva haastattelu kesti noin kaksi tuntia. Haastattelun runkona minulla oli paperille kirjoittamani teemaluettelo (liite 3). Haastatteluni tavoitteena ja pääideana oli selvittää ennen tämänkertaista kehityskeskustelukierrosta, millaisia tavoitteita opettaja tuleville kehityskeskusteluille asettaa, miksi hän asettaa juuri ne tavoitteet mitkä asettaa ja miten hän aikoo valvoa asettamiensa tavoitteiden toteutumista keskustelujen aikana ja niiden jälkeen. Halusin myös tietää, mikä on opettajan mielestä kehityskeskustelujen merkitys sekä millainen on opettajan mielestä onnistunut kehityskeskustelu.

10.4 Mukana kehityskeskusteluissa

Olin mukana kahdessa tutkimusopettajani ohjaamassa kehityskeskustelussa. Valitsin keskustelut vanhempien antaman suostumuksen sekä oman aikatauluni perusteella. Molemmat keskustelut käytiin marraskuun 21. päivän iltana, toinen oppilaan kotona ja toinen koulussa. Kotona käyty keskustelu kesti 45 minuuttia,

koulussa käyty 30 minuuttia. Molemmissa keskusteluissa oppilas oli tyttö. Kumpaankin keskusteluun osallistuivat oppilas ja hänen äitinsä. Kotona käydyssä keskustelussa taustalla häärivät myös oppilaan isovelji ja pikkusisko sekä perheen kissa. Itse olin molemmissa keskusteluissa kuuntelijana tarkkailijan roolissa, seuraten keskustelijoiden vuorovaikutusta, keskustelujen sisältöä ja erityisesti opettajan toimintaa hänen tavoitteisiinsa nähden kehityskeskustelujen aikana. Keskustelujen jälkeen kirjasin muistiin tekemiäni havaintoja ja keskusteluissa käytettyjä sanontoja.

10.5 Opettajan haastattelu kehityskeskustelujen jälkeen

Toisen syvällisen haastattelun tein tammikuun 28. päivä, hieman sen jälkeen kun kaikki keskustelut oli pidetty. Tuolloin kysyin, millainen yleisvaikutelma opettajalle jäi kehityskeskusteluista kokonaisuutena. Selvitin, miten opettaja valvoi ennalta asetettamiensa tavoitteiden toteutumista keskustelujen aikana sekä toteutuivatko keskusteluille asetetut tavoitteet opettajan itsensä mielestä sekä miten opettaja tavoitteiden toteutumista arvioi. Kysyin myös, oliko jokin keskustelu opettajan mielestä erityisen onnistunut, ja jos oli, niin mikä juuri siitä keskustelusta teki hänen mielestään onnistuneen. Pyysin opettajaa kertomaan myös juuri päättyneen kehityskeskustelukierroksen merkityksestä ja hyödystä etenkin opettajalle.

Haastattelu tapahtui opettajan luokassa koulupäivän jälkeen ja kesti noin tunnin. Tilanne oli rauhallinen melkein koko ajan. Yhdessä välissä muutama oppilas kävi hakemassa luokasta tavaroitaan. Minulla oli jälleen muistin tukena ja keskustelun selkärankana haastattelurunko (liite 4). Keskustelu tuntui sujuvan vielä luontevammin kuin ensimmäisessä haastattelussa. Myös kehityskeskusteluun liittyvät asiat tuntuivat sisäistyneen uudella tavalla, jolloin niistä oli helpompi jutella. Olimmehan päättöharjoitteluun liittyvän yhteistyön ansiosta tutumpia ja haastattelun asiasisällöt olivat tulleet tutuiksi harjoittelunkin aikana käymiemme yhteisten keskustelujemme myötä.

10.6 Aineiston analysointi

Ehkä haastavin vaihe tutkimuksessani oli tutkimusaineiston analysointi. Aineistoa analysoidessani mietin, miten tutkimusaineistoani olisi tarkoituksenmukaista järjestellä selkeää raportointia varten sekä kuinka aineistosta voisi tehdä mahdollisimman ymmärrettäviä johtopäätöksiä. Kvalitatiivista tutkimusta tekevän tutkijanhan on yleensä itse luotava oma aineistonjärjestelytapansa. Kvalitatiivisen, itse kerätyn tutkimusaineiston tulkintakaan ei aina ole ongelmatonta (Alasuutari 1999; Laaksovirta 1988, 61; Mäkelä 1990, 45). Koetan seuraavassa kuitenkin analysoida tutkimustuloksiani melko syvällisesti ja huolellisesti eli kattavasti, pyrkien selittämään ja ymmärtämään tutkimusaineistoani (Mäkelä 1990, 52 - 53; Syrjälä & Numminen 1988, 120; Hopkins 1992, 66 - 71).

Lomakekyselyn tulokset analysoin aluksi kaikkien kysymysten osalta, mutta tutkimusraporttiini päädyin valitsemaan ainoastaan tutkimusongelmieni kannalta olennaisimmat tulokset (esim. Jones 1985, 56; Bogdan & Bikle 1992). Haastattelemalla saatu tutkimusaineisto puolestaan on yleensä vielä runsaampaa ja se rönsyilee helposti asiasta toiseen. Keskustelua syntyy paljon muustakin kuin niistä rajatuista teemoista, jotka tutkija on asettanut tutkimusongelmikseen. Näin kävi minullakin Karia haastatellessani. Poimin haastatteluaineistosta tutkimusongelmiani valaisevat seikat ja päätin raportoida tulokset jäsentäen ne suurilta osin tutkimusongelmiksi asettamieni kysymysten avulla. Tähän löysin perusteluja esimerkiksi Alasuutarilta (1999), kun hän kirjoittaa tutkimuksen keskeisten käsitteiden ohjaavan sisällönanalyysia. (Syrjälä & Numminen 1988, 118.) Suuri osa tutkimusaineistoni raportoinnista on kerronnan muodossa.

Tutkimusaineistoa analysoidessani pyrin siis pelkistämään havaintojani eli tarkastelemaan tutkimusaineistoani tutkimusongelmien näkökulmasta sekä löytämään yhteyksiä aineistoni eri osien välille. Tämä auttaa hahmottamaan ja jäsentämään saamaani tutkimusaineistoa. Lopuksi tarkoitukseni on tulkita aineistoa saamiini tulosten perusteella eli vastata asettamiini tutkimusongelmiin ja tehdä tuloksista johtopäätöksiä. (Alasuutari 1999.)

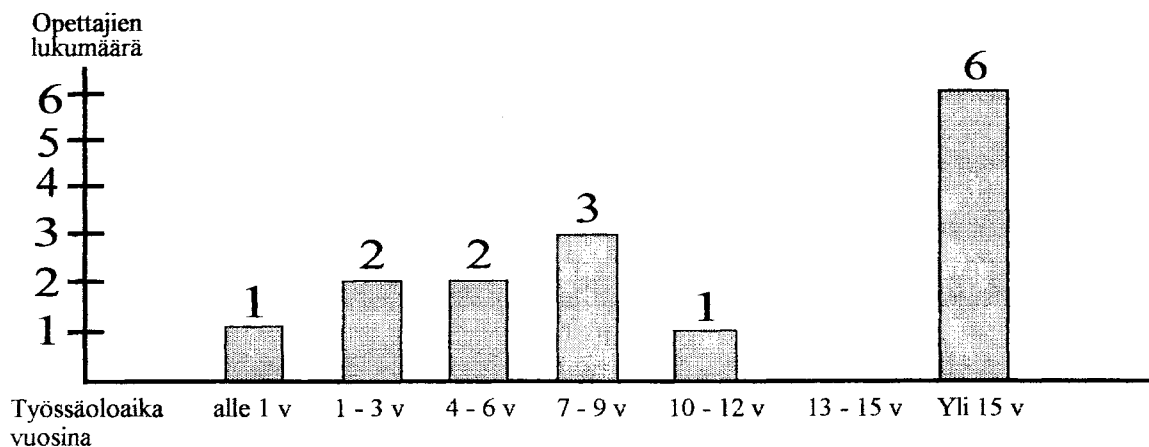
11 TUTKIMUSTULOKSET

11.1 Tutkimuskoulun opettajien yhteistyö kotien kanssa

Kyselyn tarkoituksena on kuvata, millaisessa työympäristössä tutkimani opettaja työskentelee. Tärkeintä on saada kuva siitä, miten koulussa tehdään yhteistyötä kotien kanssa. Kyselylomakkeeseen vastasi tutkimuskoulun kymmenen naisopettajaa ja viisi miesopettajaa. Kahdelta opettajalta en saanut vastauslomaketta takaisin. Yhteensä vastaajia oli siis 15. Seuraavaksi esittelen valikoidusti, kokoavasti ja tiivistetysti lomakekyselyn avulla saamiani tuloksia.

11.1.1 Työssäoloaika

Vastaajista yksi oli toiminut alle vuoden luokanopettajana. 1 - 3 vuotta luokanopettajana oli toiminut kaksi vastaajaa. 4 - 6 vuotta luokanopettajana oli toiminut kaksi ja 7 - 9 vuotta kolme opettajaa. 10 -12 vuotta luokanopettajan työtä tehneitä oli yksi, 13 - 15 vuotta luokanopettajana toimineita ei yhtään. Sen sijaan luokanopettajana yli 15 vuotta toimineita oli kuusi. (Taulukko 1.)



TAULUKKO 1. Tapauskoulun opettajien työssäoloaika vuosina (n = 15)

Eniten tapauskoulussa työskenteli tuolla hetkellä siis yli 15 vuotta luokanopettajana toimineita henkilöitä, vähiten eli ei ollenkaan 13 - 15 vuotta luokanopettajan työssä toimineita. Vähiten aikaa luokanopettajana toimineista

henkilöistä suurin osa oli naisia, kun taas kauimmin työtä tehneistä puolet oli naisia, puolet miehiä. On huomioitava, että naisia kaikista vastaajista oli kaksi kertaa niin paljon kuin miehiä.

Työssäolovuosien määrän halusin tietää, koska minua kiinnosti tutkimukseni taustaa pohjustaessani ja tutkimushenkilöä valitessani, onko työssäolovuosien määrällä yhteyttä siihen, käyttäkö opettaja työssään kehityskeskustelua vai ei. Tulosten mukaan kaikki tapauskoulun opettajat olivat käyttäneet työssään kehityskeskustelua, vaikka suurin osa heistä ei ollut niihin koulutuksessaan tutustunut. Työssäolovuosien määrällä ei siis näyttänyt olevan yhteyttä siihen, käyttäkö opettaja kehityskeskustelua työssään vai ei.

11.1.2 Koulutukseen sisältyneet ja käytännössä toteutetut kodin ja koulun yhteistyömuodot

Lomakkeen seuraavassa, kaksiosaisessa kysymyksessä kysyin ensimmäiseksi, mihin kodin ja koulun yhteistyömuotoihin opettaja on tutustunut koulutuksessa sekä toiseksi, mitä koulun ja kodin yhteistyömuotoja opettaja on työssä ollessaan toteuttanut. Valittavista koulun ja kodin yhteistyömuodosta, joita kaiken kaikkiaan oli kymmenen (ks. liite 1), yksi oli arviointikeskustelu/kehityskeskustelu. Tämän kysymyksen avulla siis selvitin, kuinka moni opettajista on koulutuksessaan tutustunut tutkimukseni aiheena oleviin kehityskeskusteluihin (tai arviointikeskusteluihin, minkä arvelin olevan asialle yleisempi nimitys) sekä kuinka moni opettaja on niitä työssään käytännössä toteuttanut.

Arviointikeskusteluun/kehityskeskusteluun oli koulutuksessaan tutustunut viisi opettajaa. Arviointikeskustelua/kehityskeskustelua työssään olivat sen sijaan käyttäneet kaikki kyselyyn vastanneet viisitoista opettajaa. Siis myös nekin, jotka eivät koulutuksessaan olleet tähän yhteistyömuotoon tutustuneet. Kaikesta päätellen tapauskoulun opettajat olivat kokeneet käytännön työtä tehdessään oppilaan, vanhempien ja opettajan väliset keskustelut tarpeellisiksi ja hyödyllisiksi. Koulu vaikutti kehityskeskustelujen toteuttamisen yleisyyden suhteen harvinaisen aktiiviselta, melkein pä uranuurtajalta.

Kokonaisuutta tarkasteltaessa koulutuksessa oli tutustuttu yleensä hyvin harvoihin kodin ja koulun yhteistyömuotoihin. Ainoastaan yksi opettaja oli koulutuksessaan tutustunut jokaiseen kymmeneen lomakkeessa mainittuun yhteistyömuotoon. Sen sijaan melkein kaikki opettajat tekivät käytännössä yhteistyötä kotien kanssa varsin monipuolisesti. Tämän aineiston perusteella näyttäisi siis siltä, että monet yhteistyöhön liittyvät menetelmät ja taidot opitaan vasta käytännössä. Yhteistyömuotojen monipuolisuutta voisi ehkä osittain selittää sillä, että opettajat ovat huomanneet, että parhain ja sopivin tapa tehdä yhteistyötä saattaa vaihdella esimerkiksi oppilaiden, vanhempien ja luokka-asteenkin mukaan. Monipuolisilla yhteistyömuodoilla saadaan koulunkäyntiin vaihtelua. Myös se, kuinka kiireistä aikaa kouluvuodessa sillä hetkellä eletään sekä mahdollisesti myös opettajan oma henkilökohtainen elämäntilanne ja jaksaminen voivat vaikuttaa siihen, millä tavoin hän toteuttaa yhteistyötä kotien kanssa. Eri yhteistyömuodothan vaativat valmisteluineen, toteuksineen ja mahdollisine jälkitöineen eri tavalla aikaa ja voimavaroja. Se, että koulutuksessa oli pääsääntöisesti tutustuttu vain hyvin harvoihin yhteistyömuotoihin, saattaa olla yhteydessä myös siihen, milloin koulutus on hankittu.

11.1.3 Tapauskoulun opettajien kokemuksia kehityskeskusteluista

Kyselylomake jatkui siten, että kerroin olevani kiinnostunut erityisesti opettajan, oppilaan ja oppilaan vanhempien välisistä keskusteluista, joista käytettävistä nimityksistä mainitsin muutamia esimerkkejä: arviointikeskustelut, kehityskeskustelut ja vanhempainvartit. Lomakkeen loppuosa oli tarkoitettu niiden opettajien täytettäväksi, jotka ovat toteuttaneet tällaista yhteistyömuotoa työssään. Koska kaikki opettajat olivat kyseistä yhteistyömuotoa käyttäneet, täyttivät kaikki kyseisen osuuden.

Ensin kysyin, monenako vuotena opettajat olivat keskusteluja toteuttaneet. Opettajista kuusi oli toteuttanut keskusteluja yhtenä vuotena, kaksi kahtena vuotena, yksi neljänä vuotena, kolme viitenä vuotena, yksi seitsemänä vuotena ja yksi yhdeksänä vuotena. Eräs opettajista oli toteuttanut kehityskeskusteluja kymmenenä vuotena. Tästä pisimpään kehityskeskusteluja työssään käyttäneestä opettajasta tulikin tutkimuskohteeni. Hän ei ollut tutustunut koulutuksessaan

arviointi/kehityskeskusteluun. Haastattelun tulosten yhteydessä kerron tarkemmin, miten opettaja päätyi käyttämään kehityskeskusteluja työssään jo noinkin monia vuosia sitten.

Avoimella kysymyksellä kartoitin opettajien hyviä ja huonoja kokemuksia kehityskeskusteluista (liite 5; taulukko 2). Kasvokkain keskustelu koettiin luontevaksi tavaksi tehdä yhteistyötä. Hyvänä puolena pidettiin sitä, että opettaja saa niiden myötä monipuolista tietoa oppilaan kotitaustoista, oppilaan ja hänen vanhempiansa välisestä suhteesta sekä oppilaan aiemmista ja nykyisistä mahdollisista ongelmista. Joskus oppilaasta tulee esille uusia piirteitä, kun hänen vanhempansa ovat läsnä. Opettaja kykenee siis kehityskeskustelujen ansiosta ja niissä saamansa tiedon avulla ymmärtämään oppilasta ja hänen käyttäytymistään paremmin myös koulussa. Niin vanhempien kuin oppilaan tuntemus lisääntyy. Kehityskeskustelussa tapahtuvan tutustumisen myötä todettiin muunkin yhteistyön olevan luontevampaa. Erään opettajan mielestä avartavinta on keskustella oppilaan kotona, jolloin opettaja tutustuu myös oppilaan ulkoisiin taustoihin.

Myönteisenä pidettiin sitä, että kaikki osapuolet; niin vanhemmat, opettaja kuin oppilaskin, ovat keskustelussa läsnä. Tällöin kaikki voivat sanoa mielipiteensä ja asioista voidaan sopia heti. Toisaalta myös oppilas ja hänen huoltajansa saavat palautetta. Vanhemmatkin kuulevat oppilaaseen liittyvät myönteiset ja toisaalta myös kielteiset asiat. Voidaan antaa vihjeitä ja neuvoja molemmin puolin. Oppilaan kannalta hyväksi koettiin, että hän joutuu todella miettimään suorituksiaan ja että hän saa palautetta. Oppilaalle merkityksellistä arveltiin olevan myös sen, että hän kuulee vanhempiansa sanovan opettajalle myönteisiä asioita itsestään.

Kehityskeskustelujen on koettu onnistuneen pääosin hyvin. Hyväksi koettiin se, että asioista voidaan keskustella avoimesti ja selkeästi. Asioita oli yritetty tarvittaessa saada lapsen kautta selville eli lapsen rooli keskusteluissa nähtiin merkittäväksi. Keskusteluiden parhaimmaksi anniksi nähtiin se, että voidaan sopia kodin kanssa yhteisistä tavoitteista, joihin niin opettaja kuin vanhemmat sitoutuivat ja joiden suuntaisesti toimitaan käytännössä oppilaan parhaaksi. Absetz (1994, 15 A) kuvailee tällaisen ryhmän laatiman sopimuksen olevan tietynlainen "sosiaalinen paine", joka rohkaisee toteuttamaan suunnitellut tehtävät sekä saavuttamaan halutut päämäärät.

Vaikka kehityskeskusteluissa erityisesti oppilas on keskeisessä asemassa, tavoitteiden saavuttamisen kannalta hyvin tärkeää on myös opettajan ja vanhempien yhtenäinen tuki. Myös vanhempien luottamuksen saavuttaminen ja sitä kautta hyvään ja toimivaan yhteistyöhön pääseminen nähtiin hyvin tärkeäksi keskusteluihin liittyväksi tekijäksi. Kaiken kaikkiaan kehityskeskusteluista on ollut Paavolan koulun opettajien mielestä paljon hyötyä. Esimerkiksi oppilaan työskentelyn ja käyttäytymisen on todettu parantuneen keskustelujen jälkeen

Kehityskeskusteluiden huonoksi puoleksi mainittiin yleensä se, että ne vievät opettajalta paljon aikaa ja ovat siinä mielessä raskas projekti normaalin koulutyön ohessa, lisäten opettajan työmäärää. Samaan hengenvetoon todettiin kuitenkin keskustelujen myös antavan paljon. Yksittäisten opettajien mielestä keskustelujen myötä ei esimerkiksi oppilaantuntemuksessa ollut tapahtunut merkittävää muutosta. Joku mainitsi, että välit vanhempien kanssa ovat heikentyneet, kun keskustelussa on paljastunut vanhemmille uusia, oppilaaseen liittyviä ikäviä asioita. Yksittäiset opettajat totesivat myös, että aina keskustelut eivät ole onnistuneet eikä vanhempien kanssa ihan aina päästä yhteisymmärrykseen. Syitä tähän ei mainittu. Keskusteluun varattu aika koettiin useimmiten liian lyhyeksi ja joihinkin vanhempiin todettiin olevan vaikea saada yhteyttä. Naisopettajat mainitsivat huomattavasti enemmän kielteisiä puolia kuin miesopettajat, he olivat kriittisempiä. Myönteisiä puolia nais- ja miesopettajat mainitsivat tasapuolisesti. Kaiken kaikkiaan keskusteluista kertyneet kokemukset olivat kuitenkin pääsääntöisesti erittäin myönteisiä. Keskustelut nähtiin merkittäviksi, tarpeellisiksi ja hyödyllisiksi niin oppilaan, vanhempien kuin opettajankin kannalta.

Kyselylomakkeen lopussa kysyin suostumusta haastateltavakseni erikseen sovittuna ajankohtana. Yhteensä kaksitoista opettajaa suostui tähän. Tutkimusaiheeni tarkennuttua päädyin käytännöllisistäkin syistä lopulta tutkimaan tarkemmin ainoastaan yhtä opettajaa.

11.2 Tapausopettajan ajatuksia ennen kehityskeskusteluja

Aluksi tarkastelen tutkimusopettajani Karin ensimmäisessä haastattelussa esittämiä ajatuksia. Kari vaikutti olevan hyvin motivoitunut työhönsä. Hän tunsu hyvin

itsensä ja hänellä oli rohkeutta suhtautua kriittisesti ja kyseenalaistaen yleisiin periaatteisiin ja “perinnäissääntöihin”, kuten esimerkiksi oppilasarviointia koskeviin käytänteisiin. Ylipäätään Karin pohdiskelua kuunnellessa sai vaikutelman, että hän tuntee omat, juuri hänelle ominaiset työskentelytapansa sekä uskaltaa ottaa vastaan työhön liittyviä haasteita ja tutustua kriittisesti uusiin tapoihin toimia opettajan työssä. Kari tuntui uudistushaluiselta ja -kykyiseltä opettajalta. Hän vastasi kysymyksiin pohdiskellen ja rehellisen tuntuisesti, perustellen näkemyksensä ja kertoen oma-aloitteisesti laveastikin kysymistäni aiheista. Vastatuksiaan Kari höysti konkreeteilla ja havainnollisilla esimerkeillä, jotka liittyivät usein hänen omiin, opettajan työssä kertyneisiin kokemuksiinsa. Karin kertomat mielipiteet ja käytännön esimerkit osoittivat, että hän suhtautuu oppilaaseen sekä erityisesti oppilaan perheeseen, kotiin ja muihin lapsen taustatekijöihin hyvin hienotunteisesti ja kunnioittavasti. Kari pohti useimpia kouluasioita luontevasti oppilaan ja myös kodin kannalta ja painotti kouluasioiden suhteuttamista siihen kokonaiselämäntilanteeseen, jossa oppilas elää ja johon koti hyvin olennaisena osana kuuluu.

. Kuten Syrjälä ja Numminen (1988) toteavat, jokaisen kvalitatiivista tutkimusta suorittavan tutkijan on luotava itse oma aineiston järjestelytapansa, sillä yleispäteviä ohjeita kvalitatiivisen aineiston järjestelyyn ja tulkintaan ei ole olemassa. Tutkimusaineiston järjestelyssä ja tulkinnassa on kuitenkin pyrittävä systemaattisuuteen, perusteltavuuteen, kattavuuteen, rationaalisuuteen ja totuudellisuuteen. Pohtiessani oman tutkimusaineistoni jäsentely- ja tulkintatapaa päädyin raportoimaan tutkimustuloksista ja analysoimaan niitä pääosin tutkimusongelmieni jaottelun mukaisesti. (Syrjälä & Numminen 1988, 118).

11.2.1 Numeroarvioinnista kehityskeskusteluun

Kari kertoi käyttäneensä työssään vuosien saatossa useammanlaisia kodin ja koulun välisiä tapaamisia. Tutkimaani kehityskeskustelua muistuttavia tapaamisia hän kertoi alkaneensa järjestää suureksi osaksi sen vuoksi, että hän koki perinteisen arvioinnin turhauttavaksi, yksipuoliseksi sekä sellaiseksi, mikä voidaan tulkita esimerkiksi kodeissa liian monella tavalla. Kari mainitsi, että oli jo pitkään jättänyt

numerotodistukset sekä kirjallisessa muodossa annettavan sanallisen arvioinnin taka-alalle. Hänen mielestään rasteilla ja numeroilla tai valmiiksi annetuilla lauseilla ei voida välittää oppilasta koskevaa yksilöllistä tietoa ymmärrettävästi eikä sellaisessa myönteisessä hengessä kuin opettaja itse haluaisi arvioinnin tapahtuvan. Perinteisiä arviointimuotoja Kari kertoi käyttävänsä lähinnä sosiaalisen hyväksynnän vuoksi, sillä perinteinen arviointi on edelleen yleisin arviointitapa ja tästä poikkeaminen aiheuttaa usein kummastusta ja ihmetteleviä kysymyksiä.

“Mutta kyllä mulla on niinku pitkään ollu jo sellanen tapa, että tämmönen perinteinen arviointi numeroin tai sanallisesti, niin se on ollu taka-alalla. Se on ollu semmosena varjoarviointina, että tulisi niinku jollakin tavalla sosiaalisesti hyväksytyksi. Kun semmonen poikkeaminen yleisestä käytännöstä aiheuttaa kysymyksiä. Että ei ne rastit taikka numerot, niin ei ne niinkun, en mä voi niillä välittää sillä tavalla, ainakaan niinkun semmosessa hengessä mitä mä olisin halunnu, niin niitä asioita mitä mä oisin niistä oppilaista halunnu kertoa. Ja sitte vähitellen tietysti huomaa, että se on yksipuolista. Ja sitten ei voi olla kuitenkaan varma, että ymmärtävätkö ne vastaanottajat eli oppilaitten vanhemmat ja oppilas ite, että mitä mä niinku niillä sanoillani oon tarkottanu. Ni aina se on kuitenkin parempi, että se palaute ja arviointi on sitten sellaista, että se on niinkun molemminpuolista.”

Näiden ajatusten myötä Kari kertoi alkaneensa lähettää oppilaiden todistusten mukana vapaamuotoisia kirjeitä, joissa opettaja kertoi omin sanoin, mitä hän oppilaista ajatteli. Lisäksi Kari kertoi antaneensa myös oppilaiden arvioida häntä itseään opettajana sekä koulun käytäntöjä yleisemminkin. Tämä on tapahtunut yleensä siten, että hän on pyytänyt oppilailta lyhyesti ja napakasti kirjallista palautetta myönteisine ja kielteisine puolineen jonkin oppilaiden kannalta uuden kokemuksen, esimerkiksi jonkin projektin, jälkeen. Oppilaat ovat saaneet myös kysyä, jos ovat halunneet tietää, miksi esimerkiksi joku asia tehtiin sillä kertaa juuri sillä tavalla. Palautteen pyytäminen oppilailta ei ole Karin mukaan ollut säännöllinen eikä muutoinkaan virallinen tapa, vaan se on tapahtunut luontevasti ja spontaanisti tilanteen mukaan.

“Ja sitte mä aattelin että no, eikö se sanallinen arviointi vois olla sitte sanallista. Mä kirjottelin niille kirjeitä sinne todistuksen väliin. Ihan tämmösiä vapaamuotosia kirjeitä, joissa mä niinkun kerroin, mitä minä niinkun heistä ajattelin ja ihan niinkun sillä tavalla miten mielsin. Ja ne tuntu niinkun hyvältä. Sitten mulla on ollu aika kauan myöskin semmonen tapa, että oppilaat on saaneet arvioida myöskin minua. Taikka yleensä siis näitä koulun käytäntöjä. Me ei ole tehty sitä mitenkään virallisesti, mutta ne on ollu semmosia, että jos me on tehty joku uus juttu, niin mä oon opettanu ne silleen, että ne ottaa paperinpalasen ja toiselle puolelle pistää plussaa ja toiselle miinusta. Ja sitten kertoo, että mitkä siinä asiassa on ollu niitten mielestä hyvää ja mikä on sitten huonoa. Ja ne oppilaat voi esittää myös kysymyksiä, että jos joku asia on järjestetty tietyllä tavalla tai miksi niinkun teit tämän näin.”

Kehityskeskustelujen käyttö lähti Karilla liikkeelle siis lähinnä tarpeesta varmistaa, että niin oppilas itse kuin oppilaan kotiväkikin ymmärtävät oppilaalle annettavan palautteen oikein. Kari korostaa myös vastavuoroisuuden tärkeyttä: myös koulu ja opettaja voivat saada palautetta ja olla arvioinnin kohteena, jolloin oppilaat voivat toimia palautteen antajan ja arvioijan roolissa.

Kehityskeskusteluja Kari kertoi käyttäneensä erityisesti silloin, kun hän on saanut uuden luokan. Tosin näistä tapaamisista hän on käyttänyt monenkinlaisia nimityksiä. Ensimmäisen kehityskeskustelukierroksen hän muisteli käyneensä kahdeksan vuotta sitten. Kari painotti, kuinka paljon oppilaan kotona käyminen voi auttaa opettajaa ymmärtämään oppilasta ja hänen käyttäytymistään. Hän kertoi myös, että käytäntö on hänen kohdallaan vielä muotoutumassa, minkä hän itse arvioi mahdollisesti positiiviseksi asiaksi.

“Mä oon aina mielelläni käyny, kun on tullu uusia oppilaita, että oon saanu uuden luokan, niin oon käyny ainakin yhden kerran, se ensimmäinen keskustelu olisi niiden kotona. Minullaki nyt on ollu niitä niinku monenki näkösiä yritelmiä. Vanhempainkeskusteluja ja kaikennäkösiä sanoja siinä on käytetty. Mutta kyllä se nyt on ehkä se kehityskeskustelu, se on nyt semmonen

sana mikä on tullu joka paikkaan. Ehkä noin kaheksan vuotta sitte oon ensimmäisen kerran menny systemaattisesti kaikki oppilaat läpi. Se on vielä minullaki kyllä muotoutumassa. Ja ehkä se on ihan hyvä, että se on muotoutumasssa kaiken aikaa.”

Miettiessään, kuinka hänen ohjaamansa kehityskeskustelut ovat vuosien saatossa muuttuneet, Kari mainitsi, että niiden tarkoitus on monella tavalla selkiytynyt hänelle itselleenkin. Kari kertoi keskustelujen idean ja käytännön toteutustapojen kokonaisuudessaan selvinneen hänelle vuosien kuluessa. Kari pääsee nykyisin keskusteluissa esimerkiksi nopeammin asian ytimeen ja osaa tarttua olennaisiin seikkoihin paremmin. Ensimmäisillä kerroilla hän kertoi menneensä oppilaan kotiin ilman ennakovalmisteluja toivoen vain, että jotakin tulisi oppilaastakin illan aikana juteltua. Nykyisin Kari kertoi asettavansa keskusteluille selkeämmät tavoitteet ja valmistautuvansa keskusteluihin muutenkin enemmän. Karin mukaan hänen keskusteluille asettamansa tavoitteet eivät pysy kuitenkaan edelleenkaan välttämättä samoina, vaan ne voivat muuttua aina tilanteen ja tarpeiden mukaan.

Karin mielestä on hyvin tärkeää, että opettaja todella miettii kehityskeskustelujenkin yhteydessä, että mistä tietyssä menetelmässä on oikein kyse; mikä esimerkiksi arvioinnin ja kehityskeskustelujen tarkoitus on ja mitä hyötyä keskusteluilta halutaan, mihin niillä pyritään. Tämän jälkeen voi sitten Karin mukaan miettiä yksittäisiä menetelmiä ja toteutustapoja, joilla halutut tavoitteet voitaisiin parhaiten saavuttaa. Kuten opettaja toteaa, omilla aivoillaan asioita pohdittaessa ja parhaita mahdollisia menetelmiä jonkin tavoitteen saavuttamiseksi valittaessa voidaan joskus tehdä myös virheitä. Karin tavasta mainita tämä asia sai kuitenkin sellaisen käsityksen, ettei virheiden tekeminenkään ole hänen mielestään välttämättä huono asia. Olennaisempaa on pohtia asioita ja selvittää itselleen, mitä kulloinkin ollaan todella tekemässä ja miksi.

“Sillon aluks siinä oli nyt niinkun tavoitteena, kun ensimmäisen kerran kun meni tavallaan semmosella aralla mielellä sinne vanhempien luokse juttelemaan, niin se vaan että että kun sitä nyt mennään käymään siellä kotona

ja jutellaan siitä lapsesta edes jotakin sen illan aikana. Ja eikä siinä nyt oltu mietitty sitte niin kauheasti etukäteen sitä, että mitenkä se keskustelu nyt sitte menis siinä. Ja nyt se on ehkä niinkun sillä tavalla, jollaki tavalla tiivistynyt ja sinne on asettanu enemmän sitte ite, on valmistautunu enemmän siihen keskusteluun ja on sitte asettanu selkeämmät tavoitteet sille. Että semmonen muutos siinä on tullu.

Tavoitteethan mulla muuttuu kaiken aikaa. Enkä osaa sanoa että johtaako ne tavoitteet niinku sitten mihinkään. Mutta on se kuitenkin tärkeitä, että niitä asioita on niinku jollaki tavalla vähän miettiny. Ja yhä enemmän niinku tuloo miettineeks. Että nykysin lähtee sitte siitä semmosesta, että mitä tässä nyt ollaan oikeen tekemässä. Että miksi nyt niin arvioidaan ja mitä tällä sitten on, mitä tästä on niinkun hyötyä, että mitä tämä niinkun palvelee. Ja sitten vasta haetaan tavallaan niitä muotoja, joita sitten käytetään. Ja tietysti siinä sitten voijaan mennä mehtään välillä ja voijaan tehdä väärinä valintoja. Mutta se on kumminki tärkeitä että siinä niinku yrittää edes ajatella. Ajatella sitä asiaa, että miten mää niinku tämän arvioinnin hoitaisin.”

11.2.2 Opettajan valmistautuminen tuleviin kehityskeskusteluihin

Tapausopettajani valmistautui joulun 2001 alla ohjaamiinsa kehityskeskusteluihin hankkimalla niiden pohjaksi eri tavoin erilaista materiaalia.

- 1) Sosiogrammissa oppilaiden tehtävänä oli laatia istumajärjestys Pyhävuori-retken linja-automatkan ajaksi. Kukin oppilas kirjoitti lapulle sen oppilaan nimen, jonka vieressä halusi linja-autossa istua. Tällä tavalla Karille selvisi esimerkiksi se, oliko luokassa sellaisia oppilaita, joita kukaan ei tahtonut viereensä kaverikseen eli jotka jäivät todennäköisesti monissa muissakin sosiaalisissa tilanteissa porukoiden ulkopuolelle. Toisaalta saattoi myös huomata, onko luokassa sellaisia oppilaita, jotka ovat tavallista suositumpia kavereita. Sosiogrammin teko tapahtui luontevasti osana tavallista koulupäivää. Oppilaiden kuullen ei luonnollisestikaan käytetty nimitystä sosiogrammi.

“Me tehtiin silleen, että ku me lähettiin retkelle tuonne Pyhävuorelle, ni mä vaan sitte kysäsin että pistäkääpäs lapulle, että minkälainen istumajärjestys sinne autoon laitetaan. Kenenkä vieressä haluaisit istua. Sai niinkun valita parinsa. Se on tämmönen, ei mitenkään nyt niinku kovin virallinen. Eihän ne oppilaat tiedostanu yhtään tekevänsä mitään sosiogrammia. Pikkusen ne sitte kyllä ihimetteli ku ei se ihan se istumajärjestys siellä autossa sitte ollukkaa sama... Mutta kyllä siinä on sellanen, että jos on semmonen juttu, että on oppilas jota kukaan ei niinkun halua pariksensa, ni kyllä se käy ilmi siitä.

Katon että mitenkä ne niinkun tällä hetkellä on, onko niitä, jotka jää sitte porukan ulukopuolelle. Ja mitenkä niitten syrjiminen sitten on niinku menny tavallansa. Että onko niillä mitenkää kavereita. Tai sellaisia suosikkeja, joita useampi oppilas olisi halunnut istumakaverikseen.”

- 2) Mielipiteitä luokastani -kyselylomake (liite 6), mikä löytyy kunnan Arvioinnin avaimet -kansioista, täytettiin koulussa oppitunnilla. Oppilaat vastasivat luokan ilmapiiriä ja sosiaalisia kaverisuhteita kartoittaviin kysymyksiin. Kysymykset oli muotoiltu väittämiksi, joiden jälkeen oppilaat merkitsivät, pitivätkö väittämät heidän mielestään paikkansa vai ei. Näistä lomakkeista Kari teki sitten yhteenvedon ja arvioi koko luokan ilmapiiriä ja sosiaalista tilannetta. Koska kaavakkeisiin laitettiin nimi, Kari saattoi tarkkailla myös yksittäisten oppilaiden ajatusmaailmaa ja arvioida myös, miten kukin yksittäinen oppilas viihtyy luokassa.

“Että mitenkä ne, mitä ne niin kun ajattelevat omasta luokasta. Mielipiteitä omasta luokasta. Ja niissä oli tämmösiä kysymyksiä, että luokassa ei yleensä naureta väärille vastauksille. Ne nimellä täytti tämmösen, tässä oli yheksän kysymystä kaiken kaikkiaan. Sitten tein tuommosen yhteenvedon siitä. Sillon mä näin tömmösen luokan tilanteen. Että mitä ne niinkun, miten se luokka nyt sitten on. Ni tähän oppilas niinku merkitsee, että miten hänen mielestään, pitääkö paikkansa vai ei. Että miten hänen mielestään, onko se väite totta vaiko ei.”

Kari tosin epäili, että kyselylomakkeen täyttö saattoi olla oppilaille vaikeaa, koska se oli oppilaille teknisesti uusi asia. Lomakkeisiin oli ennen täyttämistä tutustuttu yhdessä lukemalla väittämät ja harjoiteltu täyttämisen periaatetta kerran. Kari kuitenkin arveli, että kaikki oppilaat eivät välttämättä tarkoittaneet sitä mitä vastasivat. Eli oppilaat eivät välttämättä osanneet ilmaista kirjallisesti todellisia ajatuksiaan ja mielipiteitään, koska lomakkeen täyttäminen sinänsä oli uusi ja keskittymistä vaativa asia heille. Karin mielestä lomake ei ollut erityisen hyvä, mutta hän totesi kuitenkin saaneensa sosiogrammin ja kyselylomakkeen avulla jonkin verran tietoa oppilaiden sosiaalisista suhteista sekä siitä, miten oppilaat luokassa viihtyvät.

“Mutta se oli niille sitten pikkusen vaikea sitten loppujen lopuksi. Ja tämä saatto olla niinku sillä tavalla, että kaikki ei niinku, vaikka nää luettiin, kaikki ei välttämättä, vaikka sitä harjoiteltiin yhen kerran, ni tämä oli vielä ehkä sen verran vaikea, että kaikki ei välttämättä ihan tarkalleen tienneet, että tarkoittivatko he niinkun vastasivat. Että mää tiän pari jotka vastas toisella tavalla. Että ne sotki asiat. Elikä siinä niinku katotaan näillä kahella asialla (näyttää sosiogrammia ja kyselylomaketta) pikkusen, että niitten tämmöset suhteet niinku siinä luokassa. Että mitä ne niinku, mitä ne siellä niinkun ajattelee. Ja onko niillä niinkun hyvä vaiko paha olla.”

- 3) Parhaat puoleni -lomake (liite 7) löytyy myöskin Arvioinnin avaimet -kansioista. Oppilas täytti lomakkeen kirjoittamalla useita asioita kohtaan “Missä olen hyvä” ja yhden asian kohtaan “Voisin parantaa”. Tarkoituksena oli vastata laajasti, ei vain yhdellä sanalla. Kun oppilaat olivat täyttäneet osuutensa koulussa, lomake vietiin kotiin, missä vanhemmat arvioivat lastaan vastaamalla samoihin kysymyksiin, joihin lapsi itse oli vastannut koulussa.

“Sitte otin tämmösen kaavakkeen, missä on tuo että parhaat puoleni elikkä tässä on tämmönen missä on “Minä olen hyvä”. Siinä on paljon ruutuja taikka viivoja, ja se täytettiin koulussa. Missä minä, missä kaikissa asioissa minä

olen sitten hyvä. Ja siinä oli niinku semmosella instruktiolla, että ne eivät laittas siihen että "matematiikassa" ja "piirtämisessä", vaan niinku laajemmin, monennäköisiä asioita. Ja kyllä siinä tuli kaikkea että "minä olen hyvä uimaan, koska jaksan uida Lapuan uimahallissa puoli kilometriä, siis kaheksan kertaa altaan päästä päähän". Ja sitte siinä on "voisin parantaa". Elikkä yks asia, ei enempää. Yks asia, missä ne niinku vois parantaa. Ja sen jälkehen se lähetettiin kotiin ja siinä on semmonen saatekirje, missä niinkun kerrottiin tästä asiasta, että ne sitte kotona äitin taikka isän kanssa taikka molempien kanssa pohtis näitä ihan samoja asioita ja täyttäis samanlaisen jutun. Elikkä missä ne on sitten hyviä koko perheen mielestä. Ja missä ne sen perheen mielestä vois sitten parantaa."

Kari oli tyytyväinen tähän lomakkeeseen. Hänen mielestään sen yhteydessä tuli esille mukavia asioita. Lomakkeiden avulla opettaja sai myös tietoa siitä, minkälaiset suhteet perheenjäsenten välillä on. Kari arvioi oppilaalle olevan merkityksellistä myös sen, että sekä vanhemmat että opettaja lukevat lomakkeen, johon on merkitty häntä koskevia myönteisiä asioita. Lomake siis tukee hienolla tavalla lapsen itsetuntoa.

"Ja siinä tuli niinku minusta tosi hyviä, tosi mukavia juttuja. Semmosia asioita mitä niinkun ei, ei voi tietää kaikkea. Ja minusta hienosti monen kohdalla semmosia, Näistä näkee aika paljon että mitenkä ne niinkun, minkälaiset ne perheen suhteet siinä on. Tässä nyt sattumalta yks poika kertoo, että hän on, ite arvioi että on pelaamisessa hyvä, olen pyöräilyssä hyvä, osaan hyvin syödä, osaan uida hyvin ja olen puukäsitöissä hyvä. Ja viittaamista voisi parantaa omasta mielestään. Ja sitten kotona ne on pohtineet tätä samaa asiaa ja laittaneet että olet ahkera ja tunnollinen kotiläksyissä, auttelet isää mielelläsi ulkotöissä, olet nopea oppimaan, leikit pikkuväljen kanssa. Ja sitte viimeks että olet meidän hyvä pikku poika. Että niinku tuommosia kauniita sanoja. Ja nyt tämä on sitte, siellä kotona pöyän ääressä tehty ja lähetetään opettajalle. Ni siinä on myöskin omat, omat semmoset tärkeät asiansa."

- 4) Ruusu vai risu? -itsearviointilomake (liite 8) on osittain Arvioinnin avaimet -arviointimateriaalikansiossa, osittain Karin itsensä laatima moniste. Lomakkeen avulla oppilaat arvioivat työskentelytottumuksiaan ja sopeutumistaan luokkaan. Lopussa oli avoimia kysymyksiä, joihin oppilas voi vastata pitemmästi kertoen, mitä on viime aikoina koulussa oppinut, mikä on ollut vaikeaa ja miltä koulunkäynti ylipäätään on tuntunut. Tämä lomake täytettiin koulussa.

“No sitte ne tekee tämmösen itsearvioinnin. Tämä on semmonen osittain itse laadittu lomake, missä pyydetään arvioimaan omia juttuja siinä luokassa. Niinku tuommosia työskentelytottumuksia ja sopeutumista ja muuta.”

- 5) Kun Kari lähetti oppilaiden vanhemmille ehdotuksen keskustelun ajankohdasta, hän lähetti siinä ohessa Arvioinnin avaimet -kansiossa löytyvän, Arviointikeskustelun pohjaksi -lomakkeen (liite 9), johon vanhemmat saivat kirjoittaa ajatuksiaan ja mielipiteitään lapsensa edistymisestä sillä hetkellä. Vanhemmat saivat kirjata lomakkeeseen myös asioita, joista olivat lapsensa suhteen mahdollisesti huolissaan sekä tavoitteita ja toiveita, joita vanhemmilla lapsiinsa nähden oli. Tämä lomake auttoi Karia valmistautumaan keskusteluun ja miettimään keskustelukohtaisia tavoitteita ja sisältöjä, varsinkin, jos oppilaalla oli joitakin erityisiä asioita, jotka tuli huomioida. Myös vanhempien oli hyvä saada jo hiukan etukäteen rauhassa miettiä, mistä todella haluaisivat opettajan ja lapsensa kanssa keskustella. Näin keskusteluista voitiin saada paras mahdollinen hyöty irti.

“Sitten kun mä lähetän niille ajan siihen kehityskeskusteluun, ni sitte minä vielä pistän niille kotiin tällaisen lyhyen, yhen lomakkeen minkä ne täyttää. Missä on muutama tämmönen avoin kysymys, että mitä mieltä ne on lapsensa edistymisestä sillä hetkellä. Ja onko ne jostaki huolestuneita ja mitä tavoitteita niillä on, ja tuommosia toiveita. Elikkä tällä on niinku tarkoitus, että tässä tulis sitte semmoset, jos jotaki erikoista pohjaa siihen keskusteluun, mistä ne niinku

erityisesti haluais puhua. Ja nämä niinku suuntaa sitä keskustelua sitte, että mitä siellä kotona sitten tosiaan puhutaan niistä omista asioista.”

- 6) Arvioinnin avaimet -kansioista löytyvä Arviointikeskustelu -lomake (liite 10) oli eräänlainen ylimääräinen paperi, joka voitiin tarvittaessa täyttää. Lomake täytettäisiin kehityskeskustelutilanteessa, mutta opettajan tuli tietysti etukäteen varata lomake keskusteluun mukaan, eli se kuului siinä mielessä Karin kehityskeskusteluja koskeviin valmistautumistoimenpiteisiin.

Lomakkeeseen voitiin merkitä jokin oppilaan koulutyöhön liittyvä tavoite sekä yhdessä mietittyjä konkreettisia keinoja, millä tähän tavoitteeseen voitaisiin päästä. Asetetun tavoitteen suuntaan tapahtuvaa edistymistä voitaisiin seurata esimerkiksi kirjoittamalla kyseiseen monisteeseen kommentteja ja lähettämällä moniste kommentteineen kotiinkin luettavaksi. Tätä lomaketta ei Karin mukaan ollut kuitenkaan syytä täyttää, jos oppilaalla sujui koulunkäynti normaalisti, ilman erityisempiä ongelmia.

“Ja sitte mulla on täällä tämmönen viimenen lappu, että jossa voijaan, jos on tarpeen, ni tehä joitaki sopimuksia. Että jos joku oppilas sanoo, että hänen pitäis viitata enemmän ja kotona ollaan sitä mieltä, että vois parantaa, että vois olla rohkeampi, ni voisko olla jotaki konkreettisia asioita, jos keksitään, miten tätä asiaa sitte vois auttaa. Että jos se on niinkun ongelma. Niin se voijaan pistää tuonne ja sitte kirjataan ja pannaan nimet alle. Ni tämä on sitte se, että johonka vois niinku mahdollisesti sitte palata. Mutta eihän se tietysti mikään semmonen keskustelun paikka nyt niinkun välttämättä ole, että järjestettäisiin uus kierros. Mutta että voijaan pistää tämä lappu vaikka kotiin jossaki vaiheessa ja kirjottaa siihen kommentit. Että miten on sitte käyny. Ei siihen kannata kun yks asia. Koska ei niitä voi hallita millään, jos on kovin monimutkasia. Että jos minä nyt teen oikeen kauheat määrät sopimuksia, ni mää en muista toteuttaa niitä sitte. Eikä niinkun välttämättä, mikäs siinä, jos hyvin menee, niin menköön.”

- 7) Kari keräsi kansioonsa, johon hän oli varannut jokaiselle oppilaalleen oman lokeron, myös pitemmältä ajalta oppilaiden erilaisia kokeita, testejä ja muuta henkilökohtaista materiaalia. Osan tästä materiaalista hän saattoi ottaa esille kehityskeskustelussa. Karin mukaan oppilaiden vanhemmat olivat usein kiinnostuneita hyvin konkreettisista asioista, kuten esimerkiksi lapsensa käsialan kehittymisestä.

Kuten Kari mainitsi, oppilaskohtaista aineistoa kansioonsa kerätessään hänen mielestään syntyi usein oppilaaseen liittyviä ajatuksia, jotka olisi tarpeen tuoda esille myös kehityskeskustelussa. Nämä ajatukset jäivät useimmiten muhimaan Karin ajatuksiin odottamaan kehityskeskustelutilannetta, mutta joitakin mieleen tulleita ajatuksia Kari myös kirjoitti joskus ylös ja sujautti muistilapuksi kansioonsa muun kyseistä oppilasta koskevan materiaalin joukkoon.

“Mä keräilen sitä aineistoa pikku hilijaa. Tässä on niinku siitä oppilaasta sitten tietoja. Ja ehkä jotaki kirjoitan, jotaki tärkeämpiä asioita ittelleni, että mitä mun pitäis siitä sitten muistaa, mitä mä oon niinkun aatellu, mitä mun pitäis muistaa sanoa. Sitte mä pistän tuonne jokaisen oppilaan lokeroon. Siinä nyt syntyy sitte tietysti niinku joitaki ajatuksia, että mitä mä niinku jostaki... tuonne ne jää. Emmä sitä nyt sen kummemmasti rupia miettimään. Mutta toki ne jää sinne niinkun mieleen muhimaan. Tässä on sitte nämä matikan kokeet ja äidinkielen kokeet, ni ne on nyt kuitenkin tässä ja ne katotaan tietenki. Ne vanhemmathan on siitäki tietenki kiinnostuneita eetä jos jollaki on ollu vaikka kauhean huono käsiala. Ni tottahan ne on kiinnostuneita, ja ovat nyt tietysti saaneet tietoa, että mitenkä on niinku menny. Että onko ne korjaantunu yhtään mitä on aikasemmin ollu.”

Kaikki edellä mainittu materiaali ja erilaiset lomakkeet olivat siis opettajan kansiossa, jossa kullekin oppilaalle oli varattu oma lokeronsa. Kun kehityskeskustelut olivat ajankohtaisia, opettaja selasi oppilaan lokerossa olevan materiaalin läpi. Tiettyjen, ennen juuri kyseisiä keskusteluja täytettyjen lomakkeiden sisältö muodosti

selkeän, tavoitteiden mukaisen rungon kullekin keskustelulle. Lomakkeethan olivat aiheiltaan tällä keskustelukierroksella opettajan näille keskusteluille asettamien tavoitteiden mukaisia. Oppilaskohtaista materiaalia vilkaistessaan varmasti myös ainakin osa oppilaaseen liittyvistä, mielessä muhineista ajatuksista palautui Karin mieleen ja hän saattoi ottaa ne sitten esille kehityskeskustelutilanteessa.

“Ja ku mä meen sinne kotiin, mä vilikasen tämän nipun läpi, mikä tässä on ja sitten näen lisäksi, että nää on niinku niitä päällimmäisiä tärkeitä”

Karin mielestä keskustelujen sekä niihin osallistuvien henkilöiden ja heidän elämäntilanteidensa erilaisuudella on jonkin verran merkitystä jo siinä vaiheessa, kun opettaja valmistautuu keskusteluihin. Kun opettaja on nähnyt kotiväen jo aikaisemmin, hän voi ennakoida esimerkiksi ne vanhemmat, joiden kanssa henkilökemiat eivät oikein toimi eikä aikaisemminkaan ole kenties päästy yhteisymmärrykseen. Tosin tällä kertaa tällaisia henkilökemiaongelmia ei Karin mukaan ollut.

Sen sijaan sellaisia oppilaita, joilla itsellään on oppimisvaikeuksia ja/tai joiden perheessä on suuria ongelmia, luokassa oli Karin mukaan useampi. Tällaisten oppilaiden ja heidän vanhepiensa kanssa käytävät keskustelut vaativat Karin mielestä erityistä asennoitumista ja valmistautumista. Tällaisiin koteihin on hänen mielestään vaikeampi mennä ja näitä keskusteluja tulee miettineeksi tarkemmin jo etukäteen.

“Voihan, saattaahan sitä olla vanhempia, joittenka kanssa ei niinku oikeen synkkaa. Ei tällä kertaa nyt oo semmosia, mutta onhan niitäkin aina joskus. Mutta kuitenkin, on semmoseen paikkaan tietysti sitte vähän hankalampi mennä. Ja tietysti sitte semmisiin paikkoihin jossa on oppilailla ongelmia. Ja tässäkin on aika montaki semmosta.”

Kari oli valmistautunut erittäin huolellisesti tänäkertaisiin kehityskeskusteluihin. Valmistautumisen apuna käytetty materiaali liittyi olennaisesti hänen asettamiinsa tavoitteisiin ja keskustelujen sisältöihin. Niin oppilaat kuin vanhemmatkin saivat olla ohjatusti mukana tässä valmisteluprosessissa täyttämällä

edellä mainittuja lomakkeita. Voisi kuvitella, että esimerkiksi vanhemmat arvostavat sitä, että opettaja antaa heillekin mahdollisuuden vaikuttaa aika oleellisestikin edessä oleviin keskusteluihin. Todennäköisesti myös motivaatio tulla keskustelutilanteeseen on korkeampi, kun siihen on saanut itse vaikuttaa. Vaikkakin useimpia vanhempia riittänee motivoimaan jo se seikka, että keskustelussa on kyse nimenomaan heidän lapsestaan; hänen asioistaan ja hänen kehityksensä tukemisesta parhaalla mahdollisella tavalla. Yleensä vanhemmat ovat kiinnostuneita siitä, mitä sanottavaa opettajalla on heidän lapsestaan. Eiväthän vanhemmilla ole juurikaan tietoa siitä, millainen heidän lapsensa on ja miten lapsi käyttäytyy koulussa. Ylipäätään se, millaista koulun arki on sekä se, mitä kaikkea koulussa päivän mittaan tapahtuu, on vanhemmilta hämärän peitossa. Tällaisenkin tiedon saannin suhteen he ovat lastensa sekä opettajan kertomien asioiden varassa.

11.2.3 Opettajan kehityskeskusteluille asettamat tavoitteet ja niiden perustana olevat arvot

Kari asetti luokan sosiaalisesta tilanteesta keskustelemisen tämänkertaisten kehityskeskustelujen yleiseksi ja kaikille yhteiseksi tavoitteeksi. Hän halusi keskustella kotiväen kanssa siitä, miten luokan tilanne on muuttunut esimerkiksi kaverisuhteiden ja kiusaamisen osalta edelliseen kevääseen verrattuna, jolloin oppilaat olivat riidelleet paljon. Koko koulussa tuolloin keväällä toteutettu kysely oli paljastanut, että monilla luokan oppilailla oli ollut myös kouluun liittyviä pelkoja. Opettajan mukaan tämä oli osoitus siitä, että kouluun sopeutuminen oli oppilailla vielä kesken. Kari oli noin puolen vuoden ajan tehnyt luokan sosiaalisen tilanteen hyväksi määrätietoisesti työtä. Nyt edessä olevien kehityskeskustelujen pohjaksi hän oli kartoittanut luokan sen hetkistä sosiaalista tilannetta edellä mainittujen lomakkeiden ja niistä tekemänsä yhteenvedon avulla. Tulevien kehityskeskustelujen tavoitteet painottuivat siis vahvasti luokan sosiaalisen ilmapiirin ja oppilaiden kaveruussuhteiden sen hetkisen tilan selvittämiseen ja siitä keskustelemiseen oppilaan ja hänen vanhempiensa kanssa.

Tämän yleisen tavoitteen rinnalla Karin tarkoituksena oli käsitellä kunkin oppilaan asioita yksilöllisesti. Yksilöllisenkin käsittelyn ja yksilöllisten tavoitteiden

pohjana olivat suurelta osin edellä mainitut, oppilaiden ja vanhempien etukäteen täyttämät, luokan sosiaalisista suhteista ja oppilaan koulussa viihtymisestä kertovat sekä oppilaan itsetuntemusta tukevat lomakkeet. Opettaja pohti yksilöllisten tavoitteiden merkitystä myös keskustelutilanteessa mahdollisesti asetettavien, oppilaan tulevaisuutta koskevien kehitystavoitteiden asettamisen kannalta. Tällaisten tavoitteiden määrittäminen edellyttää, että opettajalla on kullekin keskustelutilanteelle yksilölliset tavoitteet.

Karin näille kehityskeskusteluilla asettamat tavoitteet painottuivat kaiken kaikkiaan esimerkiksi oppiainekeskeisyyden ja oppiaineissa menestymisen sijaan hyvin vahvasti kasvatuksellisiin asioihin. Opettaja totesi kokoavasti, että edessä olevien keskustelutilanteiden tavoitteena oli välittää puolin ja toisin tietoa lapsesta, että päästäisiin kasvatustavoitteissa eteenpäin sekä myös kodin ja koulun yhteistyössä lähemmäksi toisiaan. Kari kertoi olevansa luonteeltaan ja työskentelytavoiltaan intuitiivinen. Omasta mielestään hän ei ole esimerkiksi tavoitteiden muistiinmerkitsemisen suhteen kovin systemaattinen. Keskustelujen tavoitteiden asettamisen Kari kertoi tapahtuvan hänen omassa mielessään ajatuksen tasolla, harvoin hän esimerkiksi kirjoittaa ne paperille.

“Ku minä sain viime syksynä tämän luokan, ni se oli kauhean riittäinen. Oli paljon tämmösiä tappeluita. Ja kun koko koulussa tehtiin semmonen kiusaamiskysely, niin selvis että lähinnä tämmösiä pelkoja. Ettei siihen kouluun oltu vielä oikeen niinkun sopeuduttu. Ja sitten tämmösiä riitoja toisten oppilaitten kanssa. Ja nyt sitte tietysti haluais kattella vähän, että onko se nyt se tilanne sitte muuttunu minkä verran . Että mitä ne nyt niinkun ajattelee. Että enemmän tämmöstä niinkun sosiaalista puolta ja tämmösiä kaveruussuhteita ja semmosia nyt sitte katotaan. Mutta tietenkin, että se on niinku tämmöstä yleisesti tämän luokan kanssa ja sitten jokaisen kohdalla erikseen. Mää oon niinkun näitä kaavakkeita käyttäny tähän ennakkoon. Ja sitte tietysti, kun vanhemmat saa ennakkoon semmosen jutun, missä niiltä kysellään, niin mitä sieltä sitten sen oppilaan kohalta nousee. Että ehkä semmonen linja on yhteinen, mutta jokaisen oppilaan kohalla on yksilölliset tavoitteet. Ja jos aatellaan, että tehään jotaki

tavoitteita sitte eteenpäin, ni tavoitteethan pitää iliman muuta olla sitten jollakin tavalla yksilöllisiä. Että sen tilaisuuden tavoittena on niinku puolin ja toisin välittää tietoa siitä lapsesta, että päästäs vähän niinkun niissä kasvatustavoitteissa lähemmäksi. Mun työskentelytapani on yleensä semmone aika intuitiivinen. Että se tavoitteiden asettaminenkin tapahtuu minun omissa ajatuksissani. En mä niinkun kauhian systemaattinen siinä jaksa olla.”

Yksilöllisten tavoitteiden asettaminen etenkin tietyille kehityskeskusteluille oli opettajan mielestä haastavaa. Erityisesti sellaisissa keskusteluissa, joissa paitsi lapsella oli oppimisvaikeuksia tai vaikeuksia esimerkiksi sosiaalisissa suhteissa koulussa, myös koko perheessä oli isoja ongelmia, tavoitteet oli asetettava hyvin yksilöllisesti. Tällaisissa tapauksissa Kari katsoi tarpeettomaksi lisätä perheen paineita moittimalla lasta ja vanhempia esimerkiksi siitä, että tämä unohtelee tavaroita. Hänen mielestään syyttelyllä ei voiteta eikä saavuteta tärkeitä tavoitteita, eikä se hyödytä oppilasta millään tavalla. Karin mielestä olennaista on tavoitteitakin mietittäessä osata suhteuttaa keskustelujen sisältö siihen kokonaistilanteeseen, mikä perheessä on ja jonka keskellä lapsi elää. Opettaja mainitsi myös, että vaikei hän voi vääristellä tai peitellä oppilaan koulunkäyntiin liittyviä olennaisimpia tosiasioita, voi niistä kertoa vanhemmillekin monella tavalla ja siten, ettei se vaikuttaisi syyttelyltä.

“Tietää, että on vanhemmilla niinkun isoja ongelmia. Että, siis kaikki maailman kirjohan tähän sopii. On kaiken näkösiä ongelmia siinä perheessä. Että ku tietää, että joku ihan taistelee päivittäin tosi isojen ongelmien kanssa, että jaksaako niinkun yleensä elää. Niin mennä sitte jostaki, suurin piirtein nyt sitte verryyttelyhousujen puuttumisesta tai jostakin semmosesta puhumaan. Että osais sitte asettaa ne asiat suhteeseen. Ettei tois sitte liikaa lisää paineita semmosesta, mikä on heidän mittakaavassansa kuitenkin hyvin pieni asia. Että he aattelevat, että se menöö nyt hyvin. Että sillä oppilaalla menee hyvin. Ja sitte jos minä nyt nään jotaki pieniä vippiä sillä täällä koulussa. Ni sitte minähän voin, asiathan voi kertoa hyvin monella tavalla. Ni toisaalta, enhän mä voi mitään pimittää, mutta että suhteuttaa asioita. Ja kyllä tämmöset niinku

oppimisvaikeuksista puhumiset sitte. Sitä on monta kertaa aateltu, että kun joku ei niinkun nyt kerta kaikkiaan opi. Ja näköö että kyllä se yrittää. Se lukoo läksyt ja se teköö tehtävät ja kirjottaa tuossa kaiken aikaa. Ni mitä sillä sitten oikeen voitetaan jos minä nyt meen vielä sinne kotiin ja sitten haukun koko perheenkin ja sanon että kyllähän teiän pitää nyt koittaa vielä vähän iltasella täällä sitte kirjojella ja vähän kahtoa että tuo poika tekee. Niin emmä tiiä oisko se lopputulos sitte kuitenkaan kovin hyvä kokonaisuuden kannalta. Mieluummin minä otan semmosen riskin, että en nyt ihan kaikkia napsautuksia niinkun rupea niille kertomaan, jos näkyä että niillä on jotaki isompia ongelmia.”

Kari pohti myös sitä, millaisille arvoille hänen kehityskeskusteluille asettamansa tavoitteet perustuivat. Hänen mielestään hänellä ei ole tiettyä yhtenäistä arvopohjaa, jolle hänen pitämiensä keskustelujen tavoitteet aina perustuisivat. Kari totesi kuitenkin tavoitteidensa painottuvat aina selkeämmin kasvatukselliseen ja sosiaaliseen kehitykseen kuin esimerkiksi oppisuoritusten arviointiin. Opettaja painotti useissa yhteyksissä erityisesti sosiaalisten suhteiden, oppilaan minäkäsityksen sekä itsetunnon tukemisen tärkeää merkitystä. Tietysti tällaisten seikkojen arvostaminen ja tärkeänä pitäminen kertoo jotakin myös opettajan arvoista. Todennäköisesti Karin mielestä koulukasvatuksen eräs tärkeä päämäärä on juuri tällaisten puolien tukeminen ja niistä keskusteleminen niin lapsen itsensä kuin hänen vanhempiensa kanssa. Hirsjärvi, Löfman ja Tahvanainen (1976, 5 - 6) toteavat samansuuntaisesti kasvatuksen olevan kulttuuriala, jossa pyritään erityisesti sosiaalisten arvojen toteutumiseen muiden arvojen ohessa.

“Emmää oikeastansa tiiä sanoa, että oisko mulla semmosta yhtenäistä arvopohjaa, mille ne keskustelun tavoitteet aina rakennettais. Mutta kuitenkin nyt sillä lailla, että ne painottuu kyllä niinku aina selkeämmin tänne kasvatuksen puolelle kun oppisuoritusten arviointiin. Että jos siinä nyt voijaan kattoa, että se on jonkun näkönen arvopohja. Täytyyhän minun pitää huolta siitä, että ne niinkun kykyjensä mukaan pysyisivät matematiikassa mukana, mutta ei nyt noin niinku yleisesti.”

11.2.4 Kehityskeskusteluille asetettujen tavoitteiden valvominen

Kari arveli, ettei keskustelujen aikana pitäisi välttämättä ehdottoman tiukasti tavoitteista kiinni, vaikka ennakkoon täytetyt lomakkeet olivatkin keskustelun pohjana ja tavoitteena oli käsitellä ainakin niiden sisältämiä asioita. Hän toivoi keskustelutilanteen olevan mahdollisimman luonnollinen ja epävirallinen, jolloin juttu saisi rönsyillä, kunhan silti pysyttäisiin aiheessa eli oppilaassa. Keskustelut saivat Karin mielestä edetä yksilöllisesti, kulloisestakin tilanteesta ja perheen olosuhteista riippuen. Toisaalta juuri keskustelujen yksilöllisyys olikin eräs opettajan keskusteluille asettamista tavoitteista, eli mielestäni tämä tavoite toteutuisi juuri silloin, jos keskustelut etenisivät yksilöllisesti. Kertoessaan tavastaan valvoa tavoitteitaan Kari kertoi asiasta kaikkien järjestämiensä kehityskeskustelujen kannalta. Hän ei siis pohtinut tavoitteiden valvomista ainoastaan tulevan keskustelukierroksen osalta, minkä selvittäminen periaatteessa oli minun täsmällinen tavoitteeni.

“Mää yritän pistää muutamia asioita mieleen taikka paperille, että mitkä mun pitäis niinkun ottaa puheeks. Mutta sitä en pidä niinkun kovin virallisena tilaisuutena. Että en niinku rupea enää mitään kaavaketta siinä sitten täyttelemään, vaikka niitä nyt on niille lähetetty. Että kyllä se puhe voi sitten niinkun rönsyillä aika laillakin. Mutta että kyllä nyt yritän kuitenkin siinä lapsessa sen noin niinkun suurin pirtein, suurimman osan aikaa sitte pitää. Ni riippuu sitte tosiaan vähän siitä tilanteesta, että onko se ensimmäinen kotona käynti vaiko tavataanko koululla. Niin vähän sitte että mitenkä se niinku painottuu.”

Kari arveli miettivänsä keskusteluja sekä niille asetettamiensa tavoitteiden saavuttamista mahdollisesti jonkin verran keskustelujen jälkeen. Tämän hän arveli tapahtuvan ajatusten tasolla ja liittyvän todennäköisesti yksittäisiin keskusteluihin. Opettaja arveli, että miettisi ehkä sellaisia keskusteluja, joissa kokisi toimineensa jollakin tavalla väärin tai epäilisi olleensa liian hienotunteinen ja jättäneensä käsittelemättä olennaisia, esimerkiksi oppimisvaikeuksiin liittyviä asioita. Opettaja ei

vielä tämän ensimmäisen haastattelun aikana luonnollisestikaan tiennyt, että toista kertaa häntä haastatelllessani tulisin pyytämään häntä pohtimaan keskusteluille asettamiensa tavoitteiden toteutumista, jolloin tavoitteiden toteutumista tulisi joka tapauksessa arvioitua. Tosin tavoitteiden toteutumisen arviointi omasta aloitteesta tai tutkijan ohjaamana on toki aivan eri asia; niillä on tavallaan eri arvo.

“Kyllä niitä keskustelujä varmastit tuloo jonkun verran mietittyä jälki kätehenkin. Ei nyt sillä tavalla, että mä oikeen istusin ja sitten kattosin niitä ja vertaisin sitten niihin tavoitteisiin, että mitä on siinä sitten käteen jäänyt. Että ehkä, jos nyt mitään mieleen tulee, ni ehkä jotaki semmosta vois kuvitella, että jossaki asiassa voi aatella, että ois niinkun pitäny vielä tiukemmin, taikka että olinko mä nyt liika löysä jossaki asiassa. Että oisko näitä oppimisvaikeuksia sitte pitäny vielä enemmän tuoda esille. Taikka oisko pitänyt vielä enemmän saaha utsittua siitä perheen tilanteesta tietoa. Taikka jotaki muuta. Mutta se on niinku yksilöllistä, niinku jonkun oppilaan kohalla voi tulla näin. Tai sitte jotakin, jos on tullu niinku mokattua jotaki, että jää joku asia painamaan tai tällasta. Että ois pitäny pitää suunsa kiinni. Ni tällä tasolla”.

11.3 Tutkijan havaintoja kehityskeskusteluista

11.3.1 “Miia”

Miiaa koskeva kehityskeskustelu käytiin illalla hänen kotonaan. Kotona olivat Miian äiti sekä Miian pikkusisko ja isovelji. Isä oli töissä. Varsinainen keskustelu käytiin keittiön pöydän ääressä kahvia juoden. Aluksi pöydän ympärillä olivat Kari-opettaja, Miian äiti sekä minä tarkkailijana.

Ensin Miian äiti jutteli aiemmin tapahtuneista kiusaamistapauksista, joita Miiaan liittyi. Sekä äiti että opettaja totesivat kiusaamisten kuitenkin loppuneen ja tilanteen rauhoittuneen kaikin puolin. Äiti ja opettaja keskustelivat paljon luokan sosiaalisista suhteista, luonnollisestikin erityisesti Miian näkökulmasta. Äidin päällimmäinen huolenaihe tuntui olevan Miian nukkumaanmenoajan lipsuminen äidin

mielestä turhan myöhäiseksi. Asiasta keskusteltiin Karin kanssa ja mietittiin konkreettisia asioita, mitä asian hyväksi voitaisiin tehdä. Todettiin kuitenkin, ettei asiasta tarvitse olla hirvittävän huolestunut. Asia ei ollut näkynyt Karin mielestä esimerkiksi Miian koulunkäynnissä mitenkään.

Tässä vaiheessa Miia itse tuli kotiin kuoroharjoituksista ja liittyi pöytäseurueeseen. Välillä keittiössä pyörähtivät Miian pikkusisko ja isovelji sekä perheen kissa. Ensin keskusteltiin yhdessä hiukan kirjojen lukemisesta, mitä luokassa yleisesti juuri painotettiin. Miia esitteli mielellään kirjoja, joita oli lukenut ja lainannut kirjastosta. Seuraavaksi käytiin yhdessä keskustellen läpi Miiää koskevat, Miian itsensä ja hänen kotiväkensä täyttämät lomakkeet, jotka opettajalla oli mukana. Sitten opettaja kertoi luokassa meneillään olevasta, entisajan elämää käsittelevästä Sikkilän talo - projektista ja sen sisällöstä. Lopuksi äiti otti puheeksi vielä matematiikan sanalliset tehtävät, jotka tuntuivat kotona läksyjä tehtäessä usein Miian mielestä kimuranteilta. Kari rauhoitteli äitiä ja kertoi perustellen, että hetkellinen hämäännys matematiikassa koskee koko luokkaa ja johtuu suurimmaksi osaksi kirjasarjan ja tehtävätyyppien vaihtumisesta.

Miian kehityskeskustelussa juteltiin hyvin avoimesti ja tunnelma oli leppoisa ja kotoisa. Äiti kyseli rohkeasti mieltä askarruttaneista asioista. Tietoa välitettiin puolin ja toisin. Vuorovaikutus toimi mielestäni melko tasapuolisesti. Kaikki kertoivat ajatuksistaan. Roolit painottuivat kuitenkin siten, että lomakkeista keskultaessa opettaja ja Miia olivat enemmän äänessä. Kari kysyi usein oman juttelunsa lomassa Miian mielipiteitä ja ajatuksia, jos tämä ei niitä oma-aloitteisesti kertonut. Koulun projekteista kertoi luonnollisestikin opettaja. Äiti esitti alussa oma-aloitteisesti huolenaiheensa ja myöhemminkin kyseli asioita avoimesti. Kaikki kuuntelivat aktiivisesti ja seurasivat keskustelua tarkkaavaisesti silloin, kun joku toinen oli äänessä. Keskustelu kesti noin 45 minuuttia.

Mielestäni opettaja saavutti kyseisessä keskustelussa keskusteluille etukäteen asettamansa tavoitteet. Käsiteltiin koko luokan sosiaalista tilannetta sekä erikseen Miian kokemuksia ja kaverisuhteita. Keskustelu eteni yksilöllisesti esimerkiksi äidin esille ottamien asioiden ja joidenkin Miian oma-aloitteisten kommenttien myötä.

Opettaja puki keskusteluille asettamat yleiset tavoitteensa sanoiksi keskustelun aikana: "Kyllä ne matikat ja muut sujuu. Tärkeämpää vielä tässä vaiheessa on nämä kaverisuhteet ja se, että miten se oppilas kokee olonsa siellä koulussa. Tämä sosiaalinen puoli." Opettajan käytös ja toiminta oli hyvin luontevaa, mutta samalla siitä huokui hienotunteisuus sekä kunnioittava asenne kotia, oppilasta ja äitiä kohtaan. Kaiken kaikkiaan keskustelusta jäi hyvin myönteinen vaikutelma. Tähän saattoi vaikuttaa omalta osaltaan sekin, että Miialla ei oppilaana ollut koulunkäynnin suhteen ongelmia.

11.3.2 "Tiia"

Tiian kehityskeskustelu käytiin samana iltana koululla omassa luokahuoneessa. Keskusteluun saapuivat Tiia ja hänen äitinsä. Keskustelu käytiin kolmion muotoisessa muodostelmassa kasvot toisiinsa päin istuen; äiti ja Kari-opettaja sohvalla ja Tiia sohvan edessä tuolilla istuen. Opettaja järjesti istumapaikat näin, mikä mielestäni osaltaan kertoi hänen pitävän kaikkia keskustelijoita tärkeinä ja tasavertaisina.

Tämä keskustelu lähti liikkeelle äidin ja Karin juttelulla Tiian kodissa parhaillaan meneillä olevasta remontista ja sen vaikutuksista perheen elämään. Tiian asioihin siirryttäessä äiti halusi kysyä matematiikasta, koska siitä tulleet läksyt olivat tuntuneet Tiiankin mielestä hankalilta. Kari kertoi jälleen kärsivällisesti esimerkkien avulla kirjasarjan ja tehtävätyyppien vaihtumisesta. Opettaja kertoi myös luokassa meneillään olevasta Sikkilän talo -projektista sekä kirjojen lukemisen merkityksestä. Keskustelupaikan etuna oli, että Sikkilän talo -projektiin sekä muuhun koulutyöhön liittyviä tuotoksia oli luokassa näkyvillä, mikä luonnollisestikin havainnollisti Karin juttelua. Keskusteltiin myös luokan sosiaalisesta tilanteesta ja käytiin yhdessä läpi Tiiaa koskevat lomakkeet. Tässä keskustelussa sosiaalisten asioiden käsittelyyn käytettiin kuitenkin vähemmän aikaa kuin Miian keskustelussa.

Myös Tiian kehityskeskustelussa juteltiin avoimesti ja tunnelma oli epävirallinen, tuttavallinen ja leppoisa. Äiti ei kysynyt muista asioista kuin matematiikasta, mutta arvelisin hänen kyllä uskaltaneen ottaa puheeksi muitakin asioita, jos niitä mielessä olisi ollut. Molemmiin puolin välitettiin myös tässä

keskustelussa tietoa. Ehkä kuitenkin enemmän kouluasioista kotiin kuin päinvastoin. Vuorovaikutus oli mielestäni toimivaa. Välillä Tiia uppoutui hetkeksi tutkimaan luokkahuoneessa olevia tavaroita tai töitä äidin ja Karin keskustellessa. Kaiken kaikkiaan kaikki osallistujat kertoivat kuitenkin omista ajatuksistaan ja mielipiteistään. Tässä keskustelussa juteltiin Miian keskusteluun verrattuna hiukan enemmän muustakin kuin Tiiaan eli oppilaaseen liittyvistä asioista. Minulle tarkkailijana tuli tunne, että Kari ja Tiian perhe saattoivat olla kenties tuttavvia kouluajan ulkopuolellakin. Keskustelu kesti noin 30 minuuttia.

Mielestäni Kari saavutti myös tässä keskustelussa keskusteluille etukäteen asettamansa tavoitteet. Käsiteltiin koko luokan sosiaalista tilannetta sekä erikseen Tiian kokemuksia ja kaverisuhteita. Opettajan käytös ja toiminta oli tässäkin keskustelussa hyvin luontevaa. Vaikka oltiin tietyssä mielessä opettajan maaperällä, opettaja ei mitenkään keskustelun aikana korostanut sitä eikä asettunut millään tavalla esimerkiksi äidin tai Tiian yläpuolelle. Keskustelusta jäi myönteinen vaikutelma. Tiiallakaan ei ollut koulunkäynnin suhteen ongelmia.

11.4 Tapausopettajan käsitykset käydyistä kehityskeskusteluista

11.4.1 Opettajan arvio kehityskeskusteluista kokonaisuutena

Kari pohti kehityskeskustelujen toteutuksen ajankohtaa ja koko rupeaman ajallista kestoa. Hän vertasi juuri päättynyttä keskustelurupeamaa edellisenä lukuvuonna pidettyyn, tiiviimmässä tahdissa läpikäytyyn keskustelukierrokseen. Kari punnitsi molempien etuja ja haittoja.

Tiiviissä tahdissa pidetyt keskustelut olivat Karin mielestä raskaita, koska keskusteluja täytyi käydä lähes joka arki-ilta muutaman viikon ajan. Toisaalta keskusteluista muotoutui tällä tavoin selkeämpi kokonaisuus. Pitemmälle ajalle hajautetut keskustelut sen sijaan olivat hänen mielestään kevyempiä toteuttaa. Keskusteluja ei ollut joka ilta, jolloin niihin jaksoi opettajanakin panostaa enemmän eivätkä ne tuntuneet niin työläältä projektilta ajallisesti. Toisaalta taas keskusteluissa käsiteltäväksi suunnitellut asiat saattoivat vanhetessaan menettää merkitystään ja jopa

unohtua, jos keskustelujen välillä oli pitemmät aikavälit. Joululoma ja vuoden vaihtuminen lisäsivät tässä tapauksessa tauon pituutta. Kuten opettaja totesi, pitkän tauon jälkeen oli hieman hankalaakin päästä uudelleen vauhtiin keskustelujen ohjaamisessa. Vei oman aikansa palauttaa mieleen esimerkiksi keskusteluille asetetut yleiset tavoitteet sekä jokaisen oppilaan henkilökohtaiset, ehkä viikkoja ennen joulua ajankohtaisimmillaan olleet asiat, joita kaikissa keskustelussa tuli tasavertaisuuden vuoksi käsitellä.

“Mä pidin ne nyt sillä tavalla, että laitoin ne niinkun pitkälle ajalle. Mä aloitin ne silloin ennen joulua. Että tänne joulun jälkeen jäi vielä kaheksan paikkaa. Siinä välissä tuli semmonen pieni katkos. Ensin tuntu, ei ollu oikeen hirviää innostusta alottaa sitä toista puolta, oli pikkusen vähän niinkun käynnistysvaikeuksia sillä toisella kierroksella siinä aluksi parin ensimmäisen paikan kanssa. Mutta sitten ku mä pääsin vauhtiin, kun pääsi taas siihen rytmiin kiinni, niin se lähti siitä sujumaan. Jos mä aattelin niinkun kokonaisuutena, että jos mä pidän niinkun kahtena eri osana, että minkälainen tunnelma olis jääny, niin kyllä olen niinkun hyvin tyytyväinen.

Toisaalta se oli hyvä, että ne oli niin pitkällä ajalla. Edellisen kerran mä yritin ne joulun mennessä ja siinä täyty käyttää lähes kaikki viikon illat. Se oli stressaavaa. Mutta siitä tuli ehkä parempi sellanen kokonaisuus kun mitä nyt oli. Nyt ehti vähän jo niinkun unohtamaan niitä juttuja. Mehän oltiin valmistauduttu tähän jo silloin joulukuun alussa ja jopa marraskuun puolella. Niin ne rupes olemaan jo vähän niinkun semmosia vanhoja asioita sitten tammikuun loppupuolella.”

Kari sanoi olevansa nyt keskustelujen jälkeen kuitenkin hyvin tyytyväinen juuri pidettyyn keskustelukierrokseen ja keskusteluista jääneeseen tunnelmaan. Vaikka keskustelut olivat hänen mielestään raskaita esimerkiksi sen vuoksi, että ne veivät opettajalta paljon tietystä mielessä ylimääräistäkin aikaa, olivat ne hänen mielestään erittäin tärkeitä ja hyödyllisiä. Kari mainitsikin, että aikoo järjestää myös seuraavana lukuvuonna vastaavanlaiset keskustelut. Opettaja kertoi saavansa myöhemmin

ajallisestikin takaisin sen panoksen, minkä hän kehityskeskusteluihin oli käyttänyt. Oppilaiden vanhemmatkin osoittivat ymmärtävänsä, että kehityskeskustelut ovat opettajalle kaiken kaikkiaan melkoinen projekti.

“Olen niinkun tyytyväinen, että olen tämmösen tehnyt ja ne on minun mielestä erittäin tärkeitä. Raskaita ne kyllä on, vie paljon aikaa. Ja kyllä sitten vanhemmatkin, niinkun ihan viimesissä keskusteluissa tuli esille, niin nekin niinkun sen ymmärtää. Tässä viimesessäkin istuin kaks ja puoli tuntia. Ne käsittää, että se kerta 17, ni siinä menee monta iltaa. Noin niinkun ajankäytön suhteen. Mutta sitten kuitenkin, niinkun ajallisestikin, niin minä saan sen takasin, mitä minä siihen uhraan. Jos nyt uhraamisesta voijaan puhua. Että minä olin hyvin tyytyväinen sitten, kun minä sain ne kaikki tehtyä. Tietysti tyytyväinen, että se urakka on taas tältä vuodelta ohi, mutta myöskin siinä mielessä, että kyllä oli hyvä että tähän taas rupesin. Ja ajattelin, että kyllä minä ens vuonna teen tämän taas uudestaan.”

Kotiväki sai itse valita, halusivatko he keskustella koulussa vai kotona. Suurin osa keskusteluista, neljätoista keskustelua, haluttiin käydä oppilaiden kodeissa, mistä Kari oli hieman yllättynekin. Ennen keskusteluja koteihin lähetetyissä kirjeissä hän oli nimittäin tavallaan suositellut tällä kertaa enemmän koulua kuin kotia keskustelupaikaksi. Pohtiessaan syitä enemmistön valintaan opettaja arveli, että joidenkin vanhempien saattoi olla helpompi avautua ja keskustella vaikeistakin asioista omassa kodissa. Eräänä merkittävänä syynä Kari piti sitä, että oppilaat halusivat opettajan käyvän heillä kotonaan. Lapsille opettajan vierailu tuntui olevan odotettu kohokohta, josta puhuttiin kauan etukäteen ja vielä jälkikäteenkin.

Karin mielestä on yleensäkin eri asia keskustella kodissa kuin koulussa. Koulu mielletään hänen mukaansa enemmän opettajan maaperäksi, jonne vanhemmat tulevat vierailemaan ja josta vanhemmat tietävät vähemmän. Kodissa tilanne on taas päinvastainen; siellä ollaan perheen omalla maaperällä, jonne opettaja tulee vieraana. Juuri päättyneitä kehityskeskusteluja ajatellessaan Kari kuitenkin arveli, ettei keskustelupaikka ollut vaikuttanut esimerkiksi keskustelujen syvällisyyteen. Kaikissa

keskusteluissahan oli ennalta suunniteltu ja aika tarkka kaava (oppilaiden ja kotiväen etukäteen täyttämät lomakkeet), jonka mukaan jokaisessa keskustelussa periaatteessa edettiin ainakin aluksi.

“Koulussa ei tainnu olla kun kolme keskustelua, viime vuonna oli kaks. Nythän mä niinkun pikkusen ajattelin mielessäni, että koulussa olis ollu enemmän. Että painotin sitä siinä kirjeessä vanhemmillekin pikkusen enemmän. Mutta useimmat halusi kuitenkin, että minä käyn kotona. En tiedä sitten mistä syystä. Toisilla oli tietysti, että oli niinkun helpompi, että minä tuun käymään siellä kotona. Mutta luulisin, että yks syy oli se, että lapsetkin halus että minä tuun heille, se oli niinkun ehkä lasten valinta se paikka paremminkin. Mutta minä vähän yllätyin siitä, että niin monet kutsui sinne kotiin.

Kyllä siinä jonkin verran on eroa, kun tavataan kotona, niin ollaan vähän toisenlaisella maaperällä kuin siellä koulussa opettajan maaperällä. Kyllä se sitten niinkun vaikuttaa, mutta ei sillä nyt niihin keskusteluihin minusta sitten niin kauheasti ollu vaikutusta. Että siellä kotona olis päästy sitte esimerkiks jotenkin syvällisemmin asioihin kun mitä täällä koulussa. Kyllä täällä koulussakin tässä sohvalta istuen kävin yhen oikeen hyvänkin keskustelun. Että ei sillä paikalla nyt ollu sillä tavalla väliä. Kun mulla oli aika tiukka sellanen kaava, että minä menin niinkun sapluunan mukaan. Niin se pysy niinkun hyviin hanskassa se keskustelu. Että tuli sitten käytyä läpi ne asiat mitä mä halusin.”

Keskustelut olivat olleet sekä kodeissa että koulussa epävirallisia tilanteita, joissa keskusteltiin avoimesti tasavertaisina ihmisinä, kuten Kari oli etukäteen toivonutkin. Yleensäkin opettaja painotti avoimuuden ja luontevuuden merkitystä keskustelutilanteessa.

Haastattelija: *“Ne keskustelut, missä ite olin mukana, ni ne ei vaikuttanu yhtään mitenkään kaavamaisilta tai siinä mielessä jäykiltä tilanteilta. Ne oli kuitenkin*

sellasia luontevan olosia, vaikka siellä olikin ne kaavakkeet mukana.”

Kari: “Joo. Sillon kun se, kun minä istun siinä kotisohvalla ja isä istuu siinä taikka äiti ja siinä ruetaan kattomaan sitten. Minä repustani kaivan niitä, paperiruttuja, niin ei siinä, ei se ihan kauhean virallista tietysti oo. Siinä kyllä se kotiymäristökin auttaa, mutta kyllä koulussaki, ni ei panna pöytää väliin.”

Oppilaiden vanhemmat olivat antaneet Karille tämänkertaisista kehityskeskusteluista palautetta. Palaute oli ollut lähes poikkeuksetta myönteistä. Vanhemmat olivat eri tavoin osoittaneet arvostavansa sitä, että opettaja tuli käymään heidän kotonaan. Vanhemmat ymmärsivät, etteivät kehityskeskustelut eikä kotikäynnit kuulu mitenkään opettajan velvollisuuksiin, ja että ne vievät opettajalta paljon aikaa. Karin mukaan monessa kodissa ymmärrettiin myös keskustelujen tarkoitus ja idea eli se, että niissä oli tarkoitus miettiä yhdessä, miten voitaisiin tukea heidän lapsensa koulunkäyntiä parhaalla mahdollisella tavalla.

“Vanhemmilta on tullu palautetta. Pääasiassa myönteistä palautetta. Yks ainoa on tullu negatiivinen palaute. Eräs vanhempi sano, että ei nämä ole tarpeellisia, ettei ole niinkun ennenkään tarvinnu kertoa. Hänellä oli tietysti syynsä siihen. Eikä tämäkään ollu mitenkään niinkun aggressiivinen. Kaikki muut on ollu hyvin myönteisiä, eri tavalla ovat osottaneet sen. Toiset on sanonu suoraan, että arvostavat sitä, että opettaja käy ja ymmärtävät sen, että ollaan niinkun miettimässä, että ollaan niinkun hänen lapsensa etua ajamassa. Miettimässä että mitenkä niinkun parhaalla mahdollisella tavalla voitais se koulunkäynti hoitaa.”

Karin mieleen jäi erityisesti muutama keskustelu tältä keskustelukierrokselta. Nämä keskustelut olivat sellaisia, joissa oppilailla oli ongelmia. Opettajan mukaan olennaisimmat ongelmat olivat liittyneet lähinnä oppilaiden perheiden tilanteisiin. Näiden oppilaiden kanssa oli keskusteltu etupäässä näistä heille sillä hetkellä ajankohtaisista asioista, joilla oli merkitystä oppilaan perusturvallisuuden kannalta. Varsinaisista kouluasioista, kuten esimerkiksi koulumenestyksestä näissä keskusteluissa

oli puhuttu hyvin vähän, sillä opettaja oli ajatellut niiden olevan oppilaan elämäntilannetta kokonaisvaltaisesti tarkasteltaessa hänen hyvinvointinsa kannalta sillä hetkellä toissijaisia asioita.

“Pari keskustelua jäi kyllä erityisesti mieleen. Ne on sitten sellaisten oppilaitten, joilla on pikkusen niinkun ongelmia. Ni ne oli tietysti sitten ehottomasti tärkeimpiä juttuja. Että hyvin vähän puhuttiin esimerkiksi niinkun kouluaineissa menestymisestä, vähän siinä keskustelun loppupuolella, sillä tavalla toissijaisena. Että aika paljon ihan muusta.”

Kari mainitsi myös ajatelleensa etukäteen, että lyhentäisi tämänkertaisten keskustelujen pituutta edellisiin verrattuna. Tämä toive onnistuikin, kuitenkin vaihtelevasti. Jatkoa ajatellen opettaja kertoi miettivänsä, jatkaako tapaa käydä oppilaiden kotona vai pitääkö esimerkiksi varttitunnin mittaisia tapaamisia koululla. Ajankäyttöä ajatellen tällä kun on loppujen lopuksi suuri merkitys. Pohtiessaan asiaa Kari kuitenkin arveli jatkavansa kodeissa käyntiä, koska ajallisesta uhrauksesta huolimatta hän ajatteli kotona käynnin olevan hänelle opettajana hyödyllisempää erityisesti niiden oppilaiden osalta, joilla on suurempia ongelmia.

“Vähän olin ajatellu lyhentää. Ja kyllä se sitten lyhenikin, viime vuonna mulla meni semmosta tuntia. Ja nyt meni jotku semmoseen puoleen tuntiin ja jotkut sen allekin, se vähän vaihteli. Mutta kaks ja puoli tuntia kesti pisin keskustelu. Että mietin tätä ajankäyttöä, että ottaisko semmosia lyhyempiä pätkiä, tämmösiä vanhempainvarttityyppisiä, että ne tulis tänne kouluun. Vai jatkasinko sitten tätä kotilinjaa. Kyllä mä luulen, että mä sitte kuitenkin tätä kotilinjaa jatkan edelleenkin. Aikaa se vie, mutta kyllä se sitten loppujen lopuksi, varsinkin niiden oppilaiden kohalla joilla on niitä isoja vaikeuksia, niin ei niistä sillä tavalla päästä puhumaan, jos tässä nyt äkkiä nähään luokassa puolijuoksua. Että lähetään saman tien pois ja toinen oottaa jo vartin päästä oven takana. Ne oppilaiden ongelmat on kuitenkin mun eessäni täällä koulussa.”

11.4.2 Opettajan kehityskeskusteluille asettamien tavoitteiden arviointi

11.4.2.1 Tavoitteiden toteutuminen

Kari asetti tämänkertaisten kehityskeskustelujen yleiseksi ja kaikille yhteiseksi tavoitteeksi luokan sosiaalisesta tilanteesta keskustelemisen. Kari halusi keskustella myös kotiväen kanssa siitä, miten luokan tilanne oli muuttunut esimerkiksi kaverisuhteiden ja kiusaamisen osalta edelliseen kevääseen verrattuna. Lisäksi opettaja asetti jokaiselle keskustelulle yksilölliset, kunkin oppilaan sen hetkisen tilanteen ja hyödyn kannalta merkitykselliset tavoitteet.

Kari kertoi, että nyt jälkikäteen arvioituna hän oli mielestään saavuttanut keskusteluille asettamansa tavoitteet. Omasta mielestään hän piti aika tiukastikin kiinni tavoitteistaan. Tavoitteiden suunnassa pitäytymistä itse keskustelutilanteessa oli Karin mielestä auttanut se, että jokaisen keskustelun lähtökohtana olivat olleet oppilaan täyttämät kaavakkeet, jotka liittyivät koko luokan ja erityisesti kyseisen oppilaan sen hetkisiin sosiaalisiin suhteisiin. Niiden pohjalta oli ollut Karin mielestä hyvä keskustella yhdessä vanhempien ja oppilaan kanssa. Koska lomakkeissa käsiteltiin nimenomaan opettajan tavoitteiksi asettamia sosiaalisia suhteita, tavoitteet tuli Karin mukaan suurilta osin saavutettua, kun lomakkeet käytiin vanhempien ja oppilaan kanssa yhdessä keskustellen läpi.

Kari oli kertonut vanhemmille keskusteluissa myös taustatietoa esimerkiksi luokassa tapahtuneesta muutoksesta sekä asioista, joita lomakkeesta ei selvinnyt. Opettajan mielestä kaavakkeista oli hyötyä hänelle itselleen keskustelutilanteessa juuri tavoitteissa pysymisen kannalta. Vanhemmille hyöty tuli keskustelutilanteessa lomakkeissa olevan, heidän lastaan koskevan tiedollisen sisällön muodossa. Kari kertoi valmistautuneensa näihin keskusteluihin jonkin verran tavanomaista enemmän. Ensimmäisen haastattelun yhteydessähän selvisi, että opettaja oli teettänyt keskustelujen pohjaksi oppilailla luokan kaverisuhteita selvittävän sosiogrammin, luokan ilmapiiriä ja sosiaalisia kaverisuhteita sekä yksittäisten oppilaiden luokassa viihtymistä kartoittavia väittämiä ja kysymyksiä sisältävän kyselykaavakkeen sekä itsearviointilomakkeen, jossa oppilaat saivat arvioida työskentelytottumuksiaan ja

sopeutumistaan luokkaan. Oppilaat ja myös heidän vanhempansa olivat täyttäneet lomakkeen, johon merkittiin useita oppilaan vahvuuksia eli asioita, jotka hän osaa hyvin sekä yksi harjoittelua vaativa asia. Kari kertoi olevansa tyytyväinen, että oli valmistautunut keskusteluihin huolellisesti.

“Kun mulla oli aika tiukka sellanen kaava, että minä menin niinkun sapluunan mukaan. Niin se pysy niinkun hyvin hanskassa se keskustelu. Että tuli sitten käytyä läpi ne asiat mitä mä halusin. Että ehkä sekin vähän vaikutti. Kyllä minä minun mielestä aika tiukasti pidin siitä kiinni, että silloin jo ennen joulua valmistauduttiin luokan kanssa tähän sillä tavalla, että minä tein luokalle muutamia sellaisia kyselyjä. Ensimmäinen oli sellainen, missä ne arvioivat luokkaa. Kaikki tämmösiä sosiaalisia suhteita, kaverisuhteita ja muuta. Täyttivät sellaisen kaavakkeen. Sitten arvioivat itseään näillä samoilla kriteereillä. Sitten kun mä menin sinne kotiin, niin mulla oli aina oppilaan täyttämät nämä kaavakkeet. Ne kaavakkeet oli sitten se lähtökohta mistä lähetettiin keskustelemaan. Että ne katottiin ensin, että miten hän on vastannu ja sitten vähän kerroin siitä taustasta. Kyllä se ainakin siltä osin pysy minusta hyvin hanskassa. Että ne oli tosiaan niinkun tietyn kaavan mukasia ja kaikissa tuli ne asiat sitten käsiteltyä. Että vanhemmat sai käsityksen oppilaasta. Ja että jos oli jotakin ongelmia, ni mitä sitten voitais kenties tehdä. Ne etukäteen täytetyt lomakkeet autto. Ne tuntu niinkun oikeen hyödyllisiltä. Jollakin tavalla se helpotti sitä. Siitä pääsi hyvin aina juttuun ja suoraan siihen asiaan. Harvoin minä oon menny ihan paljain käsin, ettei ois ollu paperilla mitään ennakkotietoja aikasemmin tehtynä. Mutta nyt oli ehkä sitten vähän tavanomaista enempi. Kyllä minä oli sitte itekin siihen ihan tyytyväinen. Mielestäni minä saavutin ne tavoitteet.”

11.4.2.2 Tavoitteiden toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä

Edellisessä luvussa kerrottiin jo Karin huolellisen valmistautumisen myönteisestä vaikutuksesta kehityskeskusteluille asetettujen tavoitteiden toteutumiseen.

Keskusteluihin siis voidaan Karin vastuksia tulkiten valmistautua siten, että itse keskustelutilanteessa on helpompi pysyä ennalta asetettujen tavoitteiden linjoilla. Kuten Kari mainitsi, tilanteeseen etukäteen valmistautumaton opettaja tuo todennäköisesti oppilaasta esille ainoastaan aivan keskustelua edeltäneisiin hetkiin liittyviä asioita. Keskusteluun valmistautuneella opettajalla sen sijaan on mielessään oppilaan kehitys kokonaisvaltaisesti pidemmältä ajalta, eikä keskustelu ole ehkä muutenkaan värittyynyt pelkästään viime hetkien tai päivien tunnelmien mukaan.

Kari mainitsi kertoneensa vanhemmille usein myös keskustelujen merkityksestä ja siitä, miten tärkeää on keskustella yhdessä lapsen kasvatuksesta, vaikkei erityisiä ongelmia olisikaan. Se, että vanhemmatkin pitävät keskusteluja tärkeinä ja arvostavat myös opettajan panosta niiden eteen, vaikuttaa luonnollisesti opettajan työmotivaatioon ja antaa intoa tehdä työtä tavoitteiden saavuttamiseksi.

“Ja kyllä pitää jollakin tavalla valmistautua. Että se oli hyvä että siinä oli jotakin semmosta ennakkotyötä tehty. Ettei oo ihan semmonen mututuntuma. Koska jos sulla ei oo niinkun yhtään mitään, niin sillonhan siinä vaikuttaa se päivä, minkälainen päivä sulla oppilaan kanssa ollu, niin se niinkun painottuu sen mukaan. Että oli se tavote mikä hyvänsä, niin monesti kerron niille vanhemmille, että nyt on taas tällaiset ja pidän tärkeänä, että niinkun yhdessä keskustellaan siitä lasten kasvatuksesta. Että vaikkei olisikaan minkäänäkösiä ongelmia. Ja niinkun sanonkin, niin vanhemmat arvostaa sitä. Aika moni sano sen ihan suoraan. Ne sano siinä lähtiessä, että mukava kun kävit ja käytit aikaas. Että harva opettaja kuitenkaan viihtii nähä tällaista vaivaa. Se kertoo niinkun arvostuksesta, että pitävät sitä tärkeänä. Ilman muuta se on opettajallekin mukavaa kuunneltavaa.”

Kari mainitsi myös keskusteluun osallistuvien henkilöiden persoonallisuuden vaikuttavan siihen, millaisiksi keskustelut muodostuvat ja miten niille asetetut tavoitteet saavutetaan. Se, miten hyvin henkilöt tuntevat toisensa tai millainen keskustelukulttuuri missäkin perheessä on, vaikuttaa Karin mukaan kehityskeskustelutilanteen vuorovaikutukseen ja myös tavoitteiden saavuttamiseen.

Keskustelukulttuuriin sisältyvät esimerkiksi kielenkäytön asiallisuus ja muodollisuus sekä yleensäkin tapa, jolla perheessä tavallisesti kommunikoidaan. Vaikka Kari totesi näiden tekijöiden vaikuttavan keskustelun sisältöön ja etenkin ilmapiiriin sekä tätä kautta myös tavoitteiden saavuttamiseen, kertoi hän pyrkineensä silti pitämään keskustelurungon sisällön suhteen kaikissa keskusteluissa samana.

“Kun vanhemmat on niinkun persoonina hyvin erilaisia ihmisiä, niin se keskustelu on hyvin erilaista sitten eri perheissä. Että vaikka nyt tämmönen sapluuna on siinä olemassa, niin tietysti se, että minkälaiset suhteet mulla on, mitenkä tuttavallisia ne on, tunnenko mä niitä millä tavalla niinkun ennestänsä. Sitten, minkälainen keskustelukulttuuri sun muu siinä perheessä on. Että jotkut on hyvinkin tällaisia kultivoituja ja se keskustelu on sitten sitä tasoa. Toisessa on sitten semmonen, että haukutaan kunnanhallitus yhessä ensimmäisenä ja sitte lähetään siitä. Elikkä se keskustelukin on niinkun hyvin erilaista. Mutta kyllä minä kuitenkin sen rungon pyrin pitämään ihan samana.”

Eräs kehityskeskustelulle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen vaikuttava tekijä oli Karin mielestä se, miten oppilaan koulunkäynti ja sosiaaliset suhteet olivat koulussa sujuneet sekä millainen oli koko perheen elämäntilanne. Opettajan mukaan tavoitteiden mukaisia keskusteluisältöjä oli helpompi alkaa käsitellä, jos oppilaalla ei ollut koulunkäynnissä tai perheessä vallitsevassa tilanteessa ongelmia.

Kuten Kari totesi, kaikin puolin hyvin hyvin menestyvää ja tasapainoista oppilasta koskevassa keskustelussa ei välttämättä ole kovin paljoa keskusteltavia asioita. Opettajan mukaan tällaisissa tapauksissa usein riittää, kun todetaan, että pyritään jatkamaan koulunkäyntiä kaikin tavoin samaan malliin.

“Ja tietysti, että jos on joku kiltti hyvin menestyvä tyttö, jossa ei oo yhtään mitään negatiivista sanottavaa, kaikki vaan pelkkää hyvää. Että ei tarvitse muuta kuin että kun tällä tavalla kun menis eteenpäin niin hyvä on. Niin siinä on tietysti aika paljon vähemmän sanomista. Ja siinä mielessä helpompi, että siihen

asiaan voijaan mennä niinkun suoraan. Että jos on enemmän ongelmia, niin ne on sitten tietysti eri tavoin lähestyttäviä.”

Tutkijana pidän kuitenkin myös sellaista keskustelua, jossa oppilas on kaikin puolin hyvin menestyvä, eräänlaisena haasteena opettajalle. Miten voitaisiin hyvin menestyvää ja tasapainoista oppilasta huomoida siten, että hänelläkin olisi mahdollisuus päästä taidoissaan eteen päin? Eikö jokaisella oppilaalla ole periaatteessa oikeus saada yksilöllistä tukea tietojensa ja taitojensa kehittämiseen siltä tasolta, missä hän sillä hetkellä on? Eräs kehityskeskustelujen merkityshän on nimenomaan oppilaan yksilöllisen ja henkilökohtaisen kasvun tukeminen ja seuraavien kehityshaasteiden asettaminen yhteistyössä opettajan, oppilaan ja vanhempien kanssa. Eikö tämä siis koske ongelmista kärsivien oppilaiden lisäksi myös hyvin menestyviä oppilaita? Opettajan työmäärää ajatellen on kuitenkin varsin ymmärrettävää, että opettaja panostaa ensin niihin oppilaisiin, joiden arvioi tarvitsevan eniten tukea.

Karin mielestä yleensä myös koko keskustelurupeaman rytmitys vaikuttaa omalta osaltaan tavoitteidenkin saavuttamiseen. Kun keskustelut pidetään tiiviissä tahdissa, kokonaisuus pysyy opettajan mukaan paremmin hallussa, mikä on todennäköisesti eduksi myös tavoitteiden saavuttamisen kannalta.

“Sitte se semmonen rytmitys. Mulla on niinkun kahennäköstä kokemusta. Että toisaalta on ihan hyvä se semmonen tiukkakin tahti. Että pysyy se kokonaisuus jotenkin paremmin hanskassa. Sitten nyt minulla oli tällainen ehkä kahen koulukuukauden ajalle levitetty kierros, niin se kokonaisuus ehkä sitten pikkusen hajos. Että ei enää niinkun muistanu välttämättä sitä alotusta. Että se on varmaan vähän semmonen mietittävä asia, että minkä tyylin valitsis.”

Karin mielestä ainakaan niissä keskusteluissa, joissa tutkija oli mukana tarkkailijana, sivullisen tarkkailijan eli tutkijan läsnäolo ei vaikuttanut mitenkään kehityskeskusteluille asetettujen tavoitteiden toteutumiseen. Opettaja arveli tämän johtuvan osittain ainakin siitä, että molemmissa keskusteluissa oppilaat olivat tavallisia oppilaita, joilla ei ollut erityisempiä ongelmia. Sen sijaan, jos oppilailla tai heidän

perheillään olisi ollut suurempia ongelmia, olisi sivullisen läsnäolo Karin mielestä todennäköisesti häirinnyt tilannetta. Arkaluontoisista asioista kun on usein vaikea kertoa opettajallekaan.

Haastattelija: *“Minä olin kahessa keskustelussa mukana. Ni luuletko että tämmösen sivullisen tarkkailijan mukanaolo vaikutti jotenkin niiden tavoitteiden saavuttamiseen?”*

Kari: *“Ei se ainakaan niissä tapauksissa vaikuttanut mitenkään. Molemmat oli tuommosia kohtuullisen helppoja, tavallisia oppilaita. Mutta sitte varmaan, jos on niinkun ongelmallisia juttuja. Varsinkin, jos jossakin perheessä on isoja ongelmia. Minä yleensä aika suoraan kysyn niistä. Ne on sitten jo niin arkoja asioita, että silloin kyllä varmaan häirihtis. Kun niistä voi olla opettajallekin paha puhua.”*

11.4.2.3 Tavoitteiden tarkoituksenmukaisuus

Kuten Kari jo ensimmäisen haastattelun yhteydessä mainitsi, hänen mielestään on hyvin tärkeää, että opettaja todella miettii kehityskeskustelujenkin yhteydessä, että mistä niissä ylipäätään on kyse; mitä todella ollaan kulloinkin tekemässä ja miksi sekä mitä hyötyä keskusteluilta halutaan. Näitä pohdittaessa tulee hänen mukaansa keskusteluille asetettua myöskin tavoitteet, jotka ohjaavat keskustelun sisältöä ja pitävät keskustelun oppilaan kannalta merkityksellisissä asioissa. Toisaalta on syytä myös muistaa, että tavoitteiden asettaminen kasvatustoiminnalle on ammattilakasvattajan velvollisuus eikä pelkästään suositus tai yksi monista ehdotuksista.

“Kyllä tämmönen tavoitteen asettaminen, että kyllä se täytyy niinkun miettiä. Kun siinä on aikamoisesta ajankäytöstä kuitenkin kysymys, niin kyllä siinä on hyvä miettiä, että mitä niinkun ajaa takaa sillä hommalla. Kyllä ne tavoitteet on asetettava. Ja täytyyhän siinä olla joku sellanen mitä niinkun seurataan, ettei se ihan menis tuommosesta päivän politiikasta puhumiseen taikka johonkin muuhun.”

Karin mielestä tavoitteet, jotka hän oli äsken päättäneille kehityskeskusteluille asettanut, olivat tarkoituksenmukaisia ja siihen tilanteeseen sopivia. Vaikka kenelläkään oppilaalla ei enää ollut sosiaalisissa suhteissa isoja ongelmia, olivat sosiaaliset taidot sekä ihmissuhteet vielä tärkeitä ja ajankohtaisia asioita käsitellä. Sen sijaan jatkossa opettaja arvelee painotuksen siirtyvän tavoitteissa enemmän varsinaiseen koulutyöhön ja siinä onnistumiseen. Lopullisesti tavoitteet määräytyvät Karin mukaan jatkossa kuitenkin sen perusteella, mikä luokan tilanne on silloin, kun seuraavat kehityskeskustelut ovat ajankohtaisia. Periaatteessa perustan eli sosiaalisten suhteiden täytyy kuitenkin olla opettajan mielestä kunnossa ennen kuin lähdetään käsittelemään konkreettisempia koulunkäyntiin liittyviä asioita.

“Nämä tavoitteet oli tällä kertaa vielä tarkoituksenmukaisia. Että vaikka tämä luokka on sillä tavalla tasottunut paljon ja siinä ei tullu semmosia kovin ongelmallisia tapauksia oikeen kenenkään kohalla. Että olis pitänyt jotakin systeemiä rueta vanhempien kanssa laatimaan, että mitenkä tämän oppilaan kanssa sitten meneteltäis. Kyllä minusta tässä vaiheessa on edelleenkin tällaiset sosiaaliset taidot sun muut, ni ne on sillä tavalla tärkeitä. Ehkä seuraavassa kierroksessa neljännellä luokalla voijaa sitte enemmän painottaa sitä varsinaista koulutyötä, siinä onnistumista. Kyllä kolmasluokka on vielä semmosta suhteitten luomisen aikaa. Aattelin, että tämä olis ehkä semmonen yleislinja, että seuraavalla kerralla olis ehkä vara sitten kattoa jotakin tämmöistä enemmän koulumaisempaa. Mutta se, että mitä se niinkun on, ni sen ratkasee sitten se luokan tilanne sillä hetkellä. Että mitkä ne ongelmat sitten on sillä hetkellä. Jos sosiaaliset suhteet toimii hyvin ja kaikki tekee hommansa, pelaa hyvin yhteen, jos se perusta on kunnossa, niin sitten voijaan lähteä kattomaan tämmösiä työskentelytapoja, ihan tämmösiä aika konkreettisia kouluasioita. Että mitä se ihan tarkalleen olis, niin sitä mä en osaa sanoa vielä.”

11.5 Opettajan näkemys kehityskeskustelujen merkityksestä

Karin näkemyksiä kehityskeskustelun merkityksestä tuli ilmi molemmissa

haastatteluissa sekä jonkin verran jo alussa kaikille koulun opettajille tekemäni lomakekyselyn yhteydessä. Seuraavassa koetan tiivistäen esittää, mikä on kehityskeskustelujen idea Karin näkemyksen mukaan sekä mitä hyviä ja huonoja puolia keskusteluissa hänen mielestään on.

11.5.1 Raskaita mutta antoisia

Karin mielestä kehityskeskustelut ovat raskaudesta ja ajallisesta vaativuudestaan huolimatta ehdottomasti hyödyllisiä ja tärkeitä. Hänen mielestään keskusteluihin käytetty aika näkyy myöhemmin hyötynä arkisessa koulutyössä siten, että keskusteluissa käsitellyt ongelmat eivät häiritse yleensä enää normaalia koulupäivää. Karin mukaan erityisesti oppilaan kotona käyminen antaa opettajalle oppilaan taustoista paljon sellaista tärkeää tietoa, mitä muuten olisi mahdotonta saada. Opettaja voi esimerkiksi aistia kodissa vallitsevan tunnelman, mihin sisältyvät mm. perheenjäsenten väliset suhteet. Hän saa tietoa myös siitä, mitä asioita perheessä arvostetaan ja pidetään tärkeinä ja mitä oppilaan vanhemmat koululta odottavat. Näin opettaja voi ymmärtää lasta ja hänen käyttäytymistään koulussakin paremmin. Karin mielestä kehityskeskustelujen toteuttaminen siis lisää opettajan oppilaantuntemusta sekä helpottaa opettajan arkityötä monella tavalla.

“Kyllä ne keskustelut on minun mielestä erittäin tärkeitä. Ei niissä mitään negatiivista oo. Että kaiken kaikkiaan on hyvin positiivinen kuva. Raskaita ja työläitä ne kyllä on, vie paljon aikaa. Että jos on isoja luokkia, niin aikaa sinä menöö. Mutta ajallisestikin minä saan kyllä takasin sen mitä minä siihen uhraan, jos nyt uhraamisesta voijaan puhua.

Se on minusta erittäin tärkeää, että ku minä meen sinne kotiin, niin kyllähän sitä niinkun näkee, aistii, että minkälainen tunnelma siellä on. Minkälaisen näppituntuman saa siihen perheeseen ja siihen oppilaan taustaan. Aika mukavasti minusta. Ja sitte se, että saa tietoja, semmosia tietoja, mitä muuten ei vois millään saada. Ja se auttaa taas niinku ymmärtämään sen lapsen tilannetta ihan eri tavalla. Että mitä varten se on huono koulussa, taikka mitä

varten se käyttäytyy sillä tavalla kun käyttäytyy. Se on yks sellanen tärkeä asia. Ja sitten tämmöstä kaikennäköstä, että mitä se perhe, mitä se ajattelee ja mitä se pitää tärkeänä. Siinä tulee sitten myöskin semmosia asioita, jotka auttaa myöskin siinä ymmärtämisessä. Että vaikka olis aivan niinkun normaali perhe, mutta että mitkä on niitten arvot tavallansa ja mitä ne siltä koululta niinkun odottaa. Kyllä niistä on ehdottomasti hyötyä.”

Kuten jo edellä on käynyt ilmi, Karin mukaan monet vanhemmat suhtautuvat hyvin myönteisesti kehityskeskusteluihin ja arvostavat sitä, että opettaja käy heidän kotonaan. Yleensä vanhemmat ymmärtävät, että keskustelujen tarkoitus on toimia yhdessä heidän lapsensa parhaaksi sekä miettiä, miten voitaisiin parhaalla mahdollisella tavalla tukea lapsen koulunkäyntiä. Myös oppilaille on tärkeää, että opettaja käy heidän kotonaan. Etenkin pienemmät oppilaat odottavat opettajan vierailua innokkaasti ja esittelevät hänelle mielellään esimerkiksi paikan, missä he tekevät läksynsä. Opettajan kokemusten mukaan myös opettajan ammattitaidon arvostus lisääntyy keskustelujen myötä.

“Monet vanhemat ovat hyvin myönteisiä ja arvostavat sitä että opettaja käy ja ymmärtävät sen, että ollaan niinkun hänen lapsensa etua ajamassa. Miettimässä että mitenkä voitais parhaalla mahdollisella tavalla se koulunkäynti hoitaa. Lapset odottaa yleensä niitä keskusteluja innokkaasti ja on usein siellä kotiovella jo vastassa. Se, että opettaja käy siellä kotona, niin se tuntuu olevan varsinkin pienille oppilaille tosi tärkeää. Ne näyttää koulupöytänsä ja missä ne tekee läksyt ja näin. Ja kyllä mulla on sellanen jonkinnäkönen näppituntuma, että jonkunnäkönen ammattitaitoni arvostus tai joku semmonen, ni on lisääntyne niiden keskustelujen kautta.”

Vaikka Kari pitää kehityskeskusteluja erittäin hyödyllisinä ja tarpeellisina, voi niiden merkitys erityisesti kilttien, tunnollisten ja hyvin menestyvien oppilaiden kohdalla olla hänen mielestään tietystä mielessä kyseenalainen. Opettaja kokee, ettei keskustelemisen aihetta välttämättä kovin paljoa ole, jos koulussa kaikki sujuu niin

kuin pitääkin. Toisaalta kuitenkin opettajan täytyy tasapuolisuuden ja johdonmukaisuuden nimissä keskustella kaikkien oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa, jos päättää kehityskeskustelut luokassaan järjestää.

“Vaikka joittenkin kohalla se tuntuu vähän niinkun turhalta. Tuloo ysiä ja kymmpejä. Tanssii ja laulaa ja luisteloo. Eikä oo kertakaikkiaan muuta kun hyvää sanottavaa. Mutta ei voi tietystikään sanoa, että yhden luo meet ja toisen luo et. Että pitää niinkun joku linja valita ja kaikille se on sama.”

11.5.2 Luottamuksellista yhteistyötä

Kari mainitsi kehityskeskustelujen olevan eräänlaista suhdetoimintaa, suhteiden luomista ja tutustumista. Erittäin tärkeänä keskustelujen hyötynä Kari pitääkin sitä, että niiden avulla voidaan saavuttaa vanhempien luottamus. Tärkeää olisi ymmärtää myös, että keskusteluissa toimitaan yhdessä oppilaan parhaaksi, mikä puolestaan on erinomainen pohja hyvälle yhteistyölle.

“Ne keskustelut on tavallaan sellaista suhdetoimintaa ja suhteiden luomista ja tutustumista. Semmonen luottamuksen voittaminen on minusta hyvin tärkeää. Ne kattoo tietysti ne vanhemmat, että mikä mies tämä oikeen on. Ja minusta se, vanhemmat oppii luottamaan opettajaan ehkä niinkun enemmän, taikka tuntemaan opettajaa. Ja sitten sen tajuaminen, että toimitaan yhdessä sen oppilaan hyväksi ja parhaaksi, niin se on tärkeää. Se voi olla sitten alku semmoselle hyvälle yhteistyölle.”

Karin mielestä tilanne, jossa opettaja, oppilas ja oppilaan vanhemmat keskustelevat yhdessä oppilaan asioista, on todellista kodin ja koulun yhteistyöstä. Oppilas näkee tällaisessa tilanteessa hyvin konkreettisesti, että vanhemmat ja opettaja vetävät yhtä köyttä ja sopivat asioista yhdessä, millä on Karin käsityksen mukaan myönteinen vaikutus oppilaan koulutyöhön.

“Ja sitte tosi tärkeä asia on se, että se on hyvin konkreetti ilmasu sille, että oppilas ja opettaja ja vanhemmat tekevät yhteistyötä, kun opettaja tulee käymään siellä kotona. Sillon kun puhutaan vanhempien kanssa, että jos oppilas on siinä mukana, niin se on semmosta, tavallaan niinkun semmosta todellista yhteistyötä. Oppilas näkee, että asioista voijaan niinkun sopia, että vanhemmat ja opettaja keskenänsä sopii niistä asioista. Ja silloin oppilas näkee sen konkreetisti, että vanhemmat on opettajan kanssa yhteistyössä. Ja se antaa ihan eri pohjan siihen koulutyöhönkin.”

11.5.3 Tavoitteisiin pyrkimistä

Karin mielestä tavoitteiden asettaminen kehityskeskusteluille on tärkeää. Hänen mukaansa kehityskeskustelujen tavoitteena voidaan yleisesti pitää sitä, että puolin ja toisin tietoa välittämällä voidaan päästä oppilasta koskevissa kasvatustavoitteissa eteen päin. Kaikkien osallistujien tulisi ymmärtää, että on kyse yhteisestä lapsesta, jonka kasvattamisesta siinä keskustellaan. Kuten opettaja pohti, nopeasti muuttuvassa nyky-yhteiskunnassa alkaa olla mahdotonta määritellä, mitä yksittäisiä taitoja koulussa tulisi opettaa, jotta niistä olisi esimerkiksi kymmenen vuoden päästä hyötyä ja ne olisivat vielä silloinkin tarpeellisia. Tärkeämpänä Kari pitää sitä, että oppilaiden kasvua tuettaisiin ja ohjattaisiin siten, että lapsista tulisi mahdollisimman vahvoja ja tasapainoisia, itsensä sekä muiden kanssa toimeen tulevia ihmisiä niissä olosuhteissa, missä he elävät. Luontevia kehityskeskusteluissa käsiteltäviä asioita ovat Karin mukaan näin ollen erityisesti oppilaiden itsearvostus, itsetuntemus sekä sosiaaliset suhteet ja taidot. Tällaisen ihmisenä kasvun tukeminen tapahtuu Karin mielestä parhaiten yhteistyössä vanhempien kanssa.

“Ja onhan se tavoitteiden asettaminen hyvin tärkeää. Että sen tilaisuuden tavoittena on niinku puolin ja toisin välittää tietoa siitä lapsesta, että päästäs vähän niissä kasvatustavoitteissa lähemmäksi. Pitäs olla semmonen, että nyt on niinku yhteisestä lapsesta kysymys ja hänen kasvattamisestaan siinä keskustellaan. Minun mielestä niissä on keskeistä erityisesti tämmösten

sosiaalisten taitojen pohtiminen ja arvioiminen. Että varsinkin kun aatteloo, että miten nopeaa yhteiskunta muuttuu. Että mitä taitoja minun nyt pitäis opettaa näille oppilaille, että mä voisin olla ihan varma siitä, että he ihan varmasti tarvhiyvät niitä kun ne ovat aikuisia. Taikka edes kymmenen vuoden päästä. Niin ei tämmösiä koulumaisia asioita suorastaan, aika vaikea sanoa, että mitä on. Että ehkä nyt joku kirjoitustaito, lukutaito.

Mutta sitten kaikki tuollaiset, että mitenkä osais niitten kasvua ohjata että niistä tulis tuommosia, niissä olosuhteissa, missä ne nyt sitten kotonansa on, niinku mahdollisimman vahvoja ihmisiä. Ne pärjäis ihtensä kansa ja muitten kansa. Ni se on kuitenkin se semmonen tärkein asia myöskin siinä koulukasvatuksessa. Ja sitten se on myöskin, jos niinkun näin ajattelee, niin siihen hyvin äkkiä tulee myöskin se, että täytyy rueta juttelemaan vanhempien kanssa siitä, että miten tässä nyt oikein pitäis tehdä.”

11.5.4 Vuorovaikutusta

Karin kertoman mukaan hänen oppilaan kotona käymissään kehityskeskustelutilanteissa on ollut useimmiten mukana oppilas, opettaja ja vanhemmat tai toinen heistä. Oppilas on osallistunut keskusteluun luontevasti tilanteen mukaan, vaikkei hän aina koko aikaa olisikaan istunut pöydän ääressä. Missään tapauksessa oppilaan asioista ei Karin mukaan ole puhuttu hänen selkänsä takana. Kari kertoi olevansa keskustelutilanteessa opettajana mieluiten tasavertainen keskustelija vanhempien kanssa.

Avoin vuorovaikutustilanne on Karin mielestä siitä hyvä, että kaikilla osallistujilla on mahdollisuus esittää mieltä askarruttavista kysymyksiä, ja asioista voidaan jutella suoraan. Voidaan myös heti varmistaa, että kaikki ovat ymmärtäneet, mitä on tarkoitettu ja ehkäistä näin turhien epäluulojen ja väärinkäsitysten muodostumista. Vaikkei yhteisen vuorovaikutuksen tuloksena syntyisikään järjestyttäviä ratkaisuja, asiaa on kuitenkin pohdittu ja kaikki osapuolet ovat tulleet kuulluiksi. Kun jokin asia on tyhjentävästi loppuunkäsitelty, voidaan se jättää taakse ja suuntautua

kokonaan uusiin asioihin. Kuten Kari toteaa, opettaja voi keskustelun yhteydessä luonnollisesti kertoa, mitä koulussa on tehty ja miksi mitäkin on tehty.

“Että kun mennään kotiin, niin yleensä se oppilas on ollut sillä tavalla siinä mukana, mutta ei välttämättä aina niin, että päydän ääressä ois istunu minä ja äiti ja oppilas. Joskus kyllä. Mutta että oppilas on ollu kyllä siinä aina. Että oppilaan selän takana ei oo niinkun puhuttu mitään eikä häntä ole ajettu omaan huoneeseen tai jotakin muuta. Vaan hän on osallistunu siihen keskusteluun luontevasti. Enemmän tai vähemmän, aina niinkun tapauksen mukaan. Että joskus on ollu mummujakin mukana. Emmä mielelläni oo siinä semmosessa opettajan roolissa, että ne toiset olis minun alapuolellani tai jotenki. Että yritän olla tavallansa tasavertanen keskustelija sen vanhemman kanssa.

Siinä keskustelun aikana kaikilla osapuolilla on mahdollisuus kysyä, jos on siitte kysyttävää sydämellä ja asioista voidaan keskustella niinkun suoraan. Että voijaan niinkun puolin ja toisin hälventää tavallaan tämmösiä epäluuloja. Voidaan heti varmistaa, että kaikki ovat ymmärtäneet mitä on tarkotettu. Ja tietysti siinä opettaja sitten voi kertoa kaikennäkösiä juttuja, mitä on koulussa tehty ja että miksi on jotakin tehty.

Että kun mä niihin käytän aikaa, niin kyllä mä sitten todella pääsen paljon helpommalla täällä. Kun on niinkun vanhempien kanssa yhdessä puhuttu asiasta. Vaikkei oo siinä kun tunti istuttu ja puhuttu, ja vaikka ei nyt oo mitään viisasten kiveä siinä sitten löytynytäkään. Siinä kun kysytään puolin ja toisin, että onko sulla vielä jotakin niinkun sydämellä, onko jotakin asiaa. Sitten jos ei oo, niin siihen on niinkun vedetty viiva. Sitten taas saahaan lähteä siitä eteenpäin.”

11.5.5 Tulevaan suuntautumista

Kehityskeskusteluissa suuntaudutaan Karin mielestä siis myös tulevaisuuteen. Tarvittaessa yksittäisille oppilaille voidaan hänen mukaansa laatia yhdessä vanhempien kanssa suunnitelmia siitä, miten menetellä oppilaan mahdollisten ongelmien

ratkaisemiseksi. Kuten opettaja painotti, pelkkien virheiden etsiminen ja toteaminen ei ole lainkaan kehittävää. Sen sijaan, kun jokin kehittämistä kaipaava asia tulee ilmi, tulisi miettiä yhdessä, mitä sen hyväksi voitaisiin konkreettisesti tehdä.

“Ja tarvittaessa voidaan laatia tällaisia yhteisiä suunnitelmia, että miten joidenkin oppilaiden kohdalla menetettäisiin, jos vaikka niitä ongelmia on. Tuommosissa kehityskeskusteluissa, ni parhaimmillaan siinä pitäis sitte vetää niinkun yhteisiä suuntaviivoja. Että mitenkä niinkun tästä nyt eteenpäin, taikka sopia joitakin tiettyjä asioita. Eihän semmosesta arvioinnista oo mitään hyötyä, missä etitään virheitä vaan. Eihän se niinkun kehittä ketään. Mutta se että todetaan, että jossakin asiassa on puutetta. Ja sitten katotaan, että mitä mahdollisuuksia meillä on tehdä tään asian hyväks, että mitenkä tähän vois sitten realistisesti vaikuttaa, että niinkun korjata tätä asiaa. Niin sitä varten siinä täytyy katkoa myöskin eteenpäin nimenomaan, se on tärkeää.”

11.5.6 Kehityskeskustelut pakollisiksi ja palkallisiksi?

Haastattelujen yhteydessä Kari mainitsi lisäksi muutamia mielenkiintoisia kehityskeskusteluihin yleisesti liittyviä seikkoja. Hän pohti esimerkiksi sitä, käyttäisivätkö opettajat työssään vielä enemmän kehityskeskusteluja, jos niistä tehtäisiin tietyllä tavalla virallisempia ja ne huomioitaisiin jotenkin palkauksessa. Tällä hetkellä ne ovat opettajalle tavallaan ylimääräistä iltatyötä, jonka toteuttaminen riippuu kunkin opettajan viitseliäisyydestä ja siitä, miten tärkeiksi he kehityskeskustelut mieltävät. Karin mielestä opettajien tulisi saada myös tietoa kehityskeskusteluista ja niiden järjestämisestä enemmän. Voitaisiin esimerkiksi tarjota mahdollisuuksia osallistua kehityskeskusteluja koskeville kursseille.

“Mutta esimerkiks, jos opettajilla ois kokonaistyöaika tai joku tällainen, jossa voitasi ottaa huomioon tällaiset. Että tämä on niinkun tavallaan vaan jonkinnäköstä semmosta ylimääräistä työtä, joka ei niinkun mulle mitenkään kuulu. Että jos se huomioitais jotenkin palkassa ja saat pistää vaikka

kilometrikorvaukseen, että se olis tavallaan jollakin lailla virallisempaa, niin ehkä niitä sitten enemmänkin käytettäis. Mutta onhan se numerojen pyörittäminen paljon helpompaa. Ehkä opettajille voitais järjestää myös jonkin näköstä kurssitusta kehityskeskustelujen järjestämisestä.”

11.6 Opettajan näkemys onnistuneesta kehityskeskustelusta

11.6.1 Opettajan kokemuksiin perustuva tapausesimerkki

Kari pohti onnistunutta kehityskeskustelua molemmissa haastatteluissa oma-aloitteisesti sekä minun kysyessäni hänen näkemyksiään tästä aiheesta. Opettaja kertoi myös erään tositapauksen vuosien takaa konkreettiseksi esimerkiksi omasta mielestään onnistuneesta keskustelusta:

“Minulla oli kerran semmonen yks oppilas, se oli ollu minulla muutaman kuukauden ja siinä oli ongelmia. Isä soitti muutaman kerran, ja poikaa kiusattiin. Hän oli muuttanut toisesta koulusta ja isän asenne oli niinkun hyvin negatiivinen. Että koittakaa nyt tehä niinku siellä jotakin, saaha niille muille oppilaille kuria. Ja sitte minä otin tämmöset kehityskeskustelut. Kävin oppilaitten kotona niinkun ensimmäistä kertaa. Ja menin sitte tähän perheeseen sovittuun aikaan, ja mä ajoin siihen pihaan. Mä olin sitte vähän epävarma. Että oonko mä nyt niinku ihan oikeassa paikassakaan. Ja siinä oli auto siinä pihassa ja sieltä autosta tuli mies. Ja se oli sitte joku kauppapussi käsissä. Oli ajanu justin ennen minua siihen kotinsa pihaan. Ja sitten tervehdin ja kysyin, että olenko minä oikeassa paikassa, ja onko tämä tavoittelemani henkilö. Ja hän sitten vaan tylästi sano sieltä, ei kätelly eikä mitään nyt sen kummemmasti. Meni sisään ja veti, paukautti oven perässään kiinni. Ja minä menin sitten porstupaan. Siellä oli tyhjä talo, ei ollu mattoja lattialla, ei mitään. Minä menin sitte ja siellä hetken aikaa ettiskelin, ja löysin isännän istumassa sieltä yhestä huoneesta. Ja minä sitte istuin ja rupesin puhumaan arkisista, niille läheisistä asioista. Vähitellen rupes sitä keskustelua sitte syntymään. Olin siellä varmaan pari,

kolome tuntia. Ja se isä kerto vähitellen siitä perheensä tilanteesta. Että siinä oli ... kaiken näkösiä semmosia juttuja. Ja siinä pari tuntia ku oltiin, sitte se komensi poikansa keittämään kahavia. Ja siinä sitten istuttiin vielä kahavipöyvässä varmaan tunnin verran. Pojasta ei niinkun puhuttu, hänen koulunkäynnistään ei puhuttu kai yhtään sanaa koko aikana. Mutta sen jälkeeseen sekä sen isän asenne että myöskin pojan ote siihen koulutyöhön parani, muuttu niinkun tyystin. Pojalla oli oppimisvaikeuksia ja tämmösiä. No eihän ne nyt yhtäkkiä siitä tietysti mihinkään häipyneet, mutta sen jälkeeseen, vähitellen nekin rupes siinä sitten niinku seleviämään.”

Kari itse analysoi esimerkkikeskustelun antia seuraavasti:

“Ja se oli aivan ratkaseva asia siinä se, että minä kävin siellä kotona. Ja se on minusta, jos tuloksellisesti ajatellaan, niin paras tämmönen kehityskeskustelu missä minä olen ikinä ollut. Sanotaan sitä nyt sitten millä nimellä tykkää. Ja siinä ei ollu niinkun minkään näkösiä konseptia. Taikka mitä oli, ne kaikki tavarat oli salakussa. Niistä ei katottu niinkun yhtään mitään. Ja tämä oli ihan semmonen niinkun radikaalein juttu tietysti. Ja siinä tapahtu jotakin sellaista, että se isä, se niinkun näki, mä jollakin tavalla voitin sen luottamuksen. Se näki, että me ollaan niinku samalla puolella siinä pojan kasvattamisessa. Että nimenomaan ollaan niinkun samalla puolella. Ja mitäs muuta tavotetta siinä niinku vois olla. Ku se että vanhemmat ja opettaja kasvattaa niinku tavallaan samaa lasta.”

Karin kuvaamasta esimerkkikeskustelusta teki hänen mukaansa onnistuneen siis se, että opettaja voitti oppilaan isän luottamuksen. Luottamus voitettiin antamalla aikaa ja kuuntelemalla sekä keskustelemalla aluksi tavallisista, perheelle tutuista asioista. Mielestäni opettajalla oli riittävästi tilanteen vaatimaa herkkyyttä havaita keskusteluympäristön vihjeitä, kykyä tulkita isän sen hetkistä mielentilaa sekä taitoa suunnata omaa toimintaansa näiden tekijöiden perusteella (Syrjälä ja Numminen 1988, 96). Luottamuksen synnyttyä perheen isä avautui ja rohkaistui kertomaan perheen sen

hetkisestä tilanteesta ja ongelmista. Isä todennäköisesti koki, että opettaja haluaa olla todella vilpittömästi avuksi. Isä varmasti ymmärsi, että opettaja on hänen kanssaan samalla puolella ja tukee häntä myös pojan kasvattamisessa, vaikkei vierailun aikana pojan koulunkäynnistä puhuttukaan. Kuten Kari totesi, tästä hetkestä alkaen isän asenne sekä pojan ote koulunkäyntiin muuttuivat täysin. Pojan oppimisvaikeudetkin alkoivat selvitä.

11.6.2 Onnistuneen kehityskeskustelun piirteitä

Karin mukaan ei voida laatia yhtä ainoaa onnistuneen kehityskeskustelun kaavaa. Tämä johtuu opettajan mukaan esimerkiksi siitä, että oppilaiden vanhemmat sekä paikat ja tilanteet, joissa keskustelut tapahtuvat, ovat hyvin yksilöllisiä ja erilaisia. Toisin sanoen siis voitaneen väittää, että opettajan mielestä onnistuneita kehityskeskusteluja voi olla monenlaisia. Keskustelun onnistuminen edellyttää Karin mielestä valmistautumista, vaikka kukin keskustelu lähteekin usein etenemään yksilöllisesti, tilanteen mukaan. Onnistumisen ehto ei ole Karin mielestä esimerkiksi se, että keskustelu etenisi täsmälleen hänen ennakkosuunnitelmien mukaan. Keskustelun onnistumista pohdittaessa sisällön ja tavoitteiden sijaan opettaja pitää tärkeänä luottamuksellisen yhteistyön muodostumista. Onnistuneessa kehityskeskustelussa osallistujien henkilökemiat pelaavat hyvin keskenään. Se, millainen tunnelma keskustelun aikana ja sen loputtua vallitsee, on Karin mielestä eräs onnistumisen mittari. Jos tunnelma on myönteinen, avoin ja epävirallinen, keskustelun voidaan katsoa onnistuneen hyvin.

“Ja ne on niin erilaisia ne vanhemmat ja paikat ja erilaisia tilanteita. Että ei siihen voi kovin semmosta sapluunaa laittaa. Että täytyy siihen valmistautua niinku oon kertonu, ja se lähtee, miten se tilanne sitten lähtee siinä viemään. Eihän se ole mikään onnistumisen mittari, että se menee minun piirustusteni mukaan. Ei se ole ollenkaan niinkun sitä. Sisällöllä ja tavoitteilla ei minun mielestäni ole niin merkitystä. Luottamuksellinen suhde tärkeää. Aika pitkälle semmonen henkilökemiakysymys. Että se on se tunnelma. Että kun mä lähen

sieltä pois, niin mikä se tunnelma niinku siellä on. Onko se niinku jäykkä taikka mitenkä myönteinen. Se on niinku se jonkunnäkönen mittari.”

Kari pohti myös keskustelijoiden rooleja onnistuneessa keskustelutilanteessa. Hänen mielestään onnistuneessa keskustelussa eri osapuolet ovat keskenään tasavertaisia ja heillä kaikilla on tavoitteena oppilaan parhaan löytäminen. Yleensä opettajan kuitenkin odotetaan Karin mielestä tietyssä mielessä johtavan tai ohjailevan keskustelua; onhan opettaja yleensä se, joka on kutsunut keskustelijat koolle. Oppilaan mukanaolo sekä se, että hän saa osallistua aktiivisesti keskusteluun, on Karin mukaan tärkeää. Kaikkien keskustelijoiden ei kuitenkaan tarvitse olla välttämättä aina samaakaan mieltä. Joskushan kodin ja koulun kasvatustavoitteet voivat olla ristiriidassa keskenään. Tällaiset tilanteet ovat kuitenkin poikkeuksia. Kuten Kari toteaa, tilanteet ovat tavallisesti järjestelykysymyksiä ja keskustelun päätteeksi päästään yleensä kompromissiratkaisuihin.

“Niin että siinä on kuitenkin minusta tärkeintä se, että se ei olis niinku semmonen, että siinä on vanhempi ja joku viranomainen. Vaan että siinä on tasavertaset ihmiset keskustelemassa siitä lapsen parhaasta. Tietysti vanhemmat odottaa, että opettaja sitä tietyssä mielessä johtaa, koska on pistänyt ne alulle. Oppilas on keskustelussa mukana ja saa sanoa omia mielipiteitään. Ei kaikkien keskustelijoiden tarvi siinä mielessä tietysti samaa mieltä asioista olla. Voihan olla silleen, että koululla on tiettyjä tavoitteita ja kotona voi olla sitte jotaki, voi aina ajatella asioita niinku jollaki toisella tavalla. Ei kaikki sovi siihen koulun raameihin. Että koulussa täytyy olla kuitenkin jotkut tietyt säännöt. Ja yleensähän ne ei oo vastakkaiset kotien kanssa. Mutta kyllä joskus voi olla. Esimerkiks joskus on tullu, että onko koulun pakko alkaa kaheksalta. Tai onko nyt pakko olla sukset koulussa. Että joitakin tämmösiä asioita. Eihän me voida koulua pistää sillä tavalla, että jokainen laps sais tulla semmoseen aikaan kun heidän perheellensä sopii. Mutta että ei semmosia isoja ristiriitoja tuu. Mutta kyllä tietysti voi, että jos nyt on ihan tämmönen, että joku pitää kantansa, ni kyllä se voi olla, ettei ihan aina sitten tuommoseen kompromissiinkaan välttämättä

päästä. Mutta ei niitä nyt kyllä usein satu. Mutta useimmiten, nehän on järjesteltäviä asioita, aina voijaan niinkun semmonen kompromissi sitten löytää. Ne on pieniä juttuja sitten monta kertaa. Että kyllä mä ainakin melko pitkälle ymmärrän, että myöskin perheillä on muutaki elämää kun kouluelämää. Että jos lapsia on paljon ja muitakin ongelmia, niin kyllä se sitten täytyy aina suhteuttaa ne koulunkin tarpeet siihen muuhun juttuun.”

12 POHDINTA

12.1 Päätulosten tarkastelua

Tutkimustulosten perustella voitaneen väittää, että tutkimusopettaja on omaksunut kehityskeskustelut olennaiseksi osaksi työtään. Opettajan valmistautuminen tämänkertaisiin kehityskeskusteluihin oli huolellista; ehkä normaalia huolellisempaa, kuten hän itsekin totesi. Tutkijana pohdin, mahtoiko tämä johtua osittain siitä, että tutkimusaiheenani olivat opettajan kehityskeskusteluille asettamat tavoitteet. Valmistautumistaan kuvatessaan Kari kertoi seikkaperäisesti oppilaiden ja vanhempien etukäteen täyttämistä lomakkeista, joiden sisällön opettaja oli valinnut keskusteluille asettamiensa tavoitteiden mukaisesti. Kuten Mager (1970, 1, 82) toteaa, tavoitteet siis ohjasivat osaltaan keskusteluihin valmistautumista eli esimerkiksi sitä, millaista materiaalia Kari hankki ja mikä tulisi olemaan keskustelujen sisältö (ks. kuvio 1).

Kuten Kari totesi, valmistautuminen keskusteluihin auttoi esimerkiksi siten, että keskustelutilanteessa oli helpompi toimia asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Voitaneen siis väittää, että opettajan huolellinen valmistautuminen vaikutti myönteisesti keskustelujen onnistumiseen (esim. Barron 1991, 397). Kari mainitsi valmistautuvansa yksittäisiin keskusteluihin hieman ennen keskusteluhetkeä esimerkiksi käymällä läpi oppilasta koskevan henkilökohtaisen materiaalin, jota hän oli kansioonsa kerännyt, sekä palauttamalla mieleen oppilaaseen liittyviä merkittäviä asioita (Itsearviointi - menetelmiä ja välineitä koulujen ja oppilaitosten avuksi,

9.10.2001). Näin hän osoitti tiedostavansa, että jokainen keskustelutilanne on todellakin yksilöllinen ja ainutlaatuinen (Tourunen & Vaismaa 1999; Wise 2000, 48).

Tämänkertaisten kehityskeskustelujen yleiseksi ja kaikille luokan oppilaille yhteiseksi tavoitteeksi Kari asetti luokan senhetkisestä sosiaalisesta ilmapiiristä keskustelemisen, koska oppilaiden sopeutumis- ja sosiaalistumisprosessi kouluun oli vielä edellisenä keväänä ollut keskeneräinen, ja oppilaiden välillä oli ollut paljon riitoja. Tavoite oli siis paitsi yleinen eli koko oppilasryhmää koskeva, myöskin sisäsyntyinen eli ajankohtaiseen tilanteeseen perustuva. Koska kasvatustavoitteet ovat osoituksia tietyistä arvoista, voitaneen Karin keskusteluille asettamien sosiaalisten tavoitteiden väittää olevan osoitus hänen arvoperustastaan; todennäköisesti ihmisen sosiaalinen hyvinvointi on opettajan mielestä tärkeää (Boas 1972, 6 - 9; Hirsjärvi ym. 1976; Hirsjärvi 1984; Kansanen & Uusikylä 1981, 77). (Ks. kuvio 1.) Kuten Hirsjärvi ym. (1976, 5 - 6) toteaa, kasvatuksessa pyritään muiden arvojen ohessa erityisesti sosiaalisten arvojen toteuttamiseen. Karin tarkoituksena oli myöskin käsitellä kehityskeskusteluissa kunkin oppilaan asioita henkilökohtaisemmin, lähinnä oppilaiden ja vanhempien etukäteen täyttämien, luokan sosiaalisista suhteista ja oppilaan koulussa viihtymisestä kertovien sekä oppilaan itsetuntemusta tukevien lomakkeiden pohjalta. Yleisten tavoitteiden ohella Kari siis asetti siis myös yksilöllisiä, oppilaskohtaisia tavoitteita (ks. kuvio 1).

Itselleen ja omalle toiminnalleen kehityskeskustelujen ohjaajana Kari ei varsinaisesti maininnut asettaneensa tavoitteita; ehkäpä hän mielsi kehityskeskustelujen tietoisien tavoitteenasettelun koskevan lähinnä oppilaita. Tiettyjä henkilökohtaisia pyrkimyksiä saattoi haastatteluaineistoa analysoidessa kuitenkin havaita. Opettajan kertoessa esimerkiksi valmistautumisestaan keskusteluihin hän mainitsi pyrkivänsä kunnioittamaan kodin ajattelutapoja ja suhteuttamaan keskustelujen sisällön oppilaan sen hetkiseen kokonaisvaltaiseen elämäntilanteeseen. Tällainen pyrkimys viitanee humanistisiin arvoihin; opettaja pitää tärkeänä ihmisyyden ja toisen ihmisen kunnioittamista. Kari piti tärkeänä myös olla keskustelijana tasavertainen vanhempien ja oppilaan kanssa sekä pyrkimystä voittaa vanhempien luottamus. Mielestäni näiden seikkojen voitaisiin katsoa olevan opettajan henkilökohtaisia tavoitteita. Se, että opettaja ylipäättään asetti tavoitteet kehityskeskusteluille, osoittaa hänen tiedostaneen

kasvatusvastuunsa (Hirsjärvi 1984, 70 - 71; Mager 1970, 3). Vastuun ottamisen puolestaan voidaan sanoa olevan merkki ammattitaidosta (Ahlbom 2000, 160).

Kari saavutti mielestään keskusteluille asettamansa tavoitteet. Tavoitteiden suunnassa pysymistä helpottivat keskustelujen aikana hänen mukaansa etukäteen täytetyt lomakkeet, joiden sisältöä käsiteltiin jokaisessa keskustelussa. Keskusteluille asetettujen tavoitteiden toteutumiseen vaikuttivat Karin mielestä myös osallistujien persoonallisuus sekä keskustelujen toteutus ajankäytön suhteen. Olen myös tutkijana tekemieni havaintojen perusteella sitä mieltä, että opettaja saavutti etukäteen asettamansa tavoitteet. Ehkä tämä johtui osittain siitä, että hän osasi esimerkiksi mahdollisten aiempien kokemusten kasvattamana asettaa itselleen ja keskusteluille kyllin realistiset tavoitteet. Kuten Kiesiläinen (1998) toteaa, kasvatustavoitteiden saavuttaminen edellyttää, että tavoitteet ovat kyllin konkreettisia. Voitaneen väittää, että Karin keskusteluille asettamat tavoitteet olivat konkreettisesti esillä lomakkeissa. Aina ei kuitenkaan kehityskeskusteluille asetettuihin tavoitteisiin päästäne. Mielenkiintoista olisikin pohtia, mitä kukin opettaja voisi kussakin tilanteessa tehdä, jotta päästäisiin lähemmäksi asetettuja tavoitteita.

Kehityskeskustelut ovat Karin mielestä hyvin tärkeitä ja hyödyllisiä. Samaan tulokseen ovat päätyneet lukuisat muut kehityskeskusteluihin perehtyneet tutkijat (esim. Järviaho 2000; Koivumäki, Korpinen & Pekkala 1980; Korpinen 1989; Korpinen, Husso & Korpinen 1980; Määttänen 1998; Partanen 1984; Pökkönen 2000; Törmä 1998). Erityisesti keskustelut soveltuvat Karin mielestä oppilaan sosiaalista kehitystä ja ihmisenä kasvua koskevan arvioinnin välineeksi. Esimerkiksi Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteissa (1999, 8 - 9) painotetaan oppilaan tiedollisen ja taidollisen ja taidollisen kehityksen arvioimisen lisäksi myös hänen käyttäytymistään ja työskentelytaitojaan sekä hänen persoonallisuutensa kehittymistä ja sosiaalistumista. Karin mielestä kehityskeskustelut ovat esimerkiksi numeroarviointiin verrattuna huomattavasti tarkoituksenmukaisempi ja hyödyllisempi arviointimuoto, koska suullisesti arvioitaessa voidaan kertoa oppilaasta juuri se, mitä halutaankin kertoa. Lisäksi opettaja voi kussakin keskustelutilanteessa valita juuri siihen hetkeen ja siinä tilanteessa mukana oleville persoonallisuuksille sopivan tavan kommunikoida ja

käsitellä tavoitteena olevia asioita (Koulu tarvitsee kotia kasvattaakseen 25.2.2000; Oppilaan arvioinnin perusteet 1999).

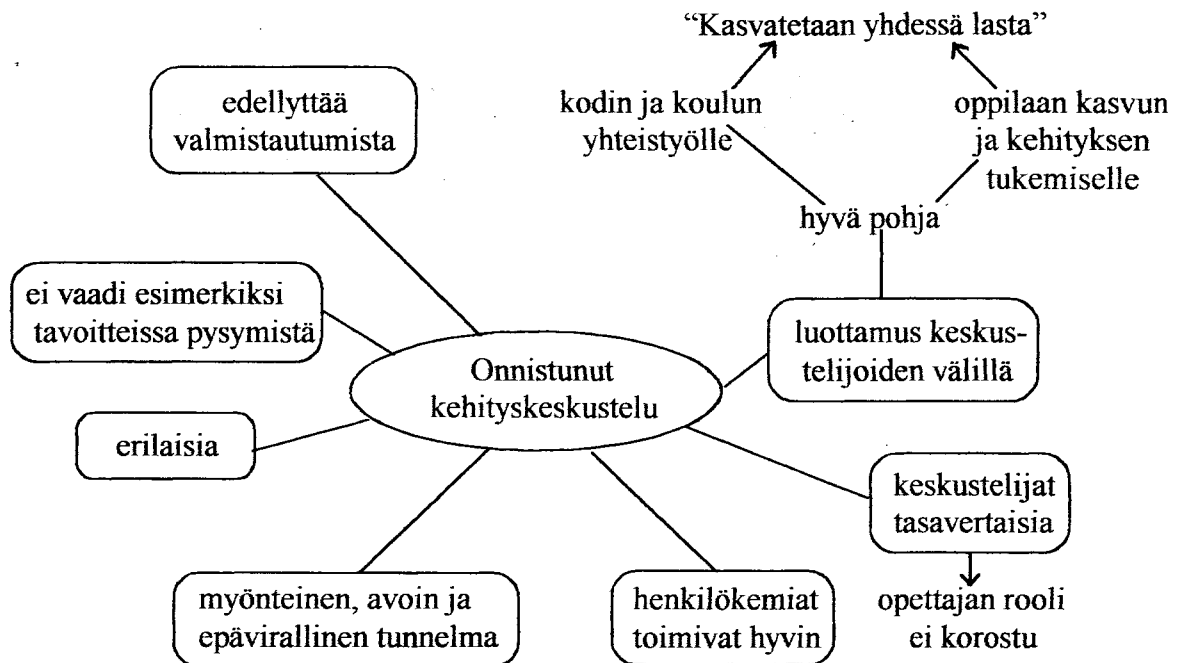
Arvioinnin lisäksi kehityskeskusteluissa toteutetaan Karin mukaan kodin ja koulun yhteistyötä. Parhaimmillaan keskusteluissa saavutetaan vanhempien luottamus, jolloin yhteistyö on yleensä entistä avoimempaa ja yhteisten kasvatustavoitteiden asettaminen oppilaan kehitykselle sekä niihin pyrkiminen onnistuu paremmin (esim. Kantola 1980, 5). Karin mukaan kehityskeskustelutilanteessa annetaan koteihin tietoa lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Opettaja puolestaan saa vanhemmilta arvokasta tietoa oppilaan taustoista. Kyse on siis viestinnästä, jossa kasvatukseen osallistuvat henkilöt välittävät toisilleen kasvatukseen liittyvää ja kasvatustyötä hyödyttävää tietoa lapsen kokonaiskehityksen edistämiseksi (Koivumäki, Korpinen & Pekkala 1980; Pökönen 2000, 74 - 75). Yhdessä voidaan tarvittaessa asettaa myös oppilaalle jokin uusi, konkreettinen kehitystavoite. Voitaneen väittää, että opettajan mielestä kehityskeskusteluissa arvioidaan yhdessä oppilaan kehittymistä, toteutetaan kodin ja koulun yhteistyötä sekä asetetaan tarvittaessa tulevia kehityshaasteita. Tällä tavalla määriteltiin kehityskeskustelut tämänkin tutkielman alussa.

Karin mielestä kehityskeskustelut ovat opettajan kannalta raskaita ja paljon aikaa vieviä, mutta antoisia. Erityisesti silloin, kun kyseessä on oppimisongelmista tai perheen ongelmista kärsivä oppilas, on hyöty niin suuri, että keskusteluihin käytetty aika säästyy lopulta normaalista työajasta. Kari pitää erityisen tärkeänä kehityskeskustelujen tarkoituksena oppilaiden kasvun tukemista ja ohjaamista siten, että lapsista tulisi mahdollisimman vahvoja ja tasapainoisia, itsensä sekä muiden kanssa toimeen tulevia ihmisiä niissä olosuhteissa, missä he elävät. Tämän toteutumiseksi tulisi mahdollisten ongelmien käsittelyn lisäksi keskustella erityisesti oppilaan edistymisestä ja vahvuuksista myönteisellä, totuudenmukaisella ja ymmärrettävällä tavalla (DeMoulin 1992, 596; Wise 2000, 48). Opettajien olisi hyvä muistaa kehityskeskustelujenkin yhteydessä, että myös ne oppilaat, joilla koulunkäynti sujuu kaikin puolin moitteettomasti, tarvitsevat myönteistä palautetta kehittyäkseen tasapainoisesti.

Karin mukaan onnistuneita kehityskeskusteluja voi olla monenlaisia, koska oppilaat, oppilaiden vanhemmat sekä paikat ja tilanteet, joissa keskustelut tapahtuvat,

ovat hyvin yksilöllisiä ja erilaisia. Samaan tulokseen ovat päätyneet esimerkiksi Tourunen ja Vaismaa (1999) tutkittuaan erilaisten arviointikeskustelujen yhteisiä ja yksilöllisiä piirteitä. Keskustelun onnistuminen edellyttää Karin mielestä valmistautumista, vaikka kukin keskustelu lähtee usein etenemään yksilöllisesti. Onnistuneessa kehityskeskustelussa osallistujien henkilökemiat toimivat hyvin ja kaikki keskustelijat ovat keskenään tasavertaisia. Karin kertoma esimerkki onnistuneesta kehityskeskustelusta osoitti kiinnostavan seikan opettajan roolista keskustelijana; tuossa keskustelussa opettaja oli lähinnä kuuntelija, eikä esimerkiksi arvostelija (esim. Kantola 1980, 82). Myös Vuorinen (2000) muistuttaa, että opettajan olisi maltettava luopua kehityskeskusteluissa perinteisestä ”kaiken tietävästä” opettajan roolistaan. Tärkeämpää olisi auttaa oppilasta miettimään omaa oppimistaan ja kehitystään sekä ohjata tätä löytämään itse ratkaisuja ristiriitoihin. (Koppinen ym. 1999, 37, 102 - 110; Korpinen 1999, 82; Vuorinen 2000.)

Vaikka Kari pitää tavoitteiden asettamista kehityskeskusteluille tärkeänä, ei tavoitteiden saavuttaminen ole hänen mielestään ainut ehto keskustelujen onnistumiselle. Myöskään sisältö ei ole tärkein asia. Sen sijaan Karin mukaan keskustelujen onnistumista voidaan mitata sillä, millainen tunnelma kehityskeskusteluista jää. Jos tunnelma on myönteinen, avoin ja epävirallinen, keskustelun voidaan väittää onnistuneen hyvin. Esimerkiksi Barron (1991, 398) sekä Koppinen, Korpinen ja Pollari (1999, 102) pitävät positiivisten huomioiden ilmaisemista tärkeänä myönteistä keskusteluilmapiiriä luotaessa. Karin mukaan onnistuneessa keskustelussa koetaan, että ollaan yhdessä kasvattamassa lasta, ollaan ”samalla puolella”. Karin mielestä erityisen tärkeää on voittaa vanhempien luottamus, koska se on erinomainen pohja kodin ja koulun yhteistyölle sekä oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiselle. Olen tiivistänyt tutkimusopettajani näkemyksen onnistuneesta kehityskeskustelusta kuvioon 4.



KUVIO 4. Tutkimusopettajan näkemys onnistuneesta kehityskeskustelusta.

Mielenkiintoista on, että tutkimusopettajani ei ollut koulutuksessaan tutustunut kehityskeskusteluihin. Tarve tämän tyyppiselle kodin ja koulun yhteistyölle sekä arvioinnille oli siis täytynyt herätä käytännössä esimerkiksi sitä kautta. Opettaja mainitsikin kokeneensa monet perinteiset arviointimuodot riittämättömiksi. Mielenkiintoista oli myös opettajan pohdiskelu kehityskeskustelujen merkityksen yhteydessä siitä, voisivatko kehityskeskustelut olla pakollinen, mutta palkallinen osa opettajan ammattia. Jos näin olisi, lähtökohta tutkia opettajien kokemuksia kehityskeskustelujen mielekkyydestä voisi olla aivan toinen.

Vaikka opettajan kehityskeskustelukäytäntö oli muokkautunut käytännön kokemuksen myötä, hän mainitsi myös aiheeseen liittyvän kurssituksen olevan paikallaan. Miksi ei koulutuspäivillä voisi jakaa kehityskeskusteluihin liittyviä ajatuksia ja kokemuksia? Joka tapauksessa keskusteluista on erittäin todennäköisesti tulossa yleinen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyön toteuttamisen väline. Oikeastaan se on jo tällä hetkellä hyvin yleinen ja käytetty työtap.

Alkukartoituksena palvelevan lomakekyselyn tulokset osoittivat, että kaikki tapauskouluni opettajat olivat käyttäneet kehityskeskusteluja työssään riippumatta esimerkiksi työssäolovuosien määrästä tai siitä, oliko kehityskeskusteluihin tutustuttu

koulutuksessa vai ei. Siinä mielessä tutkimusopettajani ei poikennut koulun muista opettajista. Koska kehityskeskustelut olivat tapauskoulussani niin yleinen käytäntö, saattaa keskustelujen toteuttaminen olla ollut tietynlainen sosiaalinen velvoite myös niille opettajille, jotka kenties toisessa koulussa olisivat valinneet jonkin muun yhteistyö- ja arviointimuodon. Oliko koulun rehtori mahdollisesti suositellut kehityskeskustelujen käyttöä opettajille? Olivatko kehityskeskusteluja aivan ensimmäisenä käyttäneet opettajat kertoneet hyvistä kokemuksistaan ja siten levittäneet kipinää? Koulun opetussuunnitelmassa ei mainittu keskusteluista.

Opettajien koulutuksen ajankohdalla ja eri yhteistyömuotojen toteuttamisella varsinaisessa työssä saattaisi mahdollisesti olla yhteys. Käsitelläänhän nykyisessä opettajankoulutuksessa varmasti eri tavoin kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä kuin esimerkiksi vuosikymmeniä sitten. Vastavalmistuneiden opettajien voisi siis kuvitella käyttävän mahdollisesti erilaisia; uudempia, yhteistyömuotoja kuin kymmeniä vuosia sitten valmistuneet. Varovainen aavistukseni on, että juuri työelämään astuneet tai siinä vähän aikaa paikkaansa ja tyyliänsä hakeneet opettajat käyttäisivät myös monipuolisemmin eri yhteistyömuotoja. Koulutuksen ajankohdan ja eri yhteistyömuotojen toteuttamiseen välisen yhteyden selvittäminen vaatisi kuitenkin uuden tutkimuksen, sillä koulutuksen ajankohtaa edellä mainitussa lomakkeessa kysytty. Työssäolovuosien määrästähän ei välttämättä voi suoraan päätellä koulutuksen ajankohtaa.

Tutkimustulosten perusteella voitaneen vetää johtopäätös, että kehityskeskustelut ovat opettajalle hyödyllinen apuväline. Koska opettaja keskusteluihin valmistautuessaan asettaa niille tarkoituksenmukaiset tavoitteet, voitaneen olettaa, että keskustelujen avulla autetaan oppilasta hänen kehityksessään eteen päin. Kehityskeskusteluissa voidaan huomioida oppilas ja hänen kokonaistilanteensa hyvin yksilöllisesti. Oppilaan itsetunnon ja minäkuvan kannalta voisi ajatella olevan hyvinkin merkittävää, jos hän itsekin sisäistää sen seikan, että keskusteluun varattu aika on nimenomaan häntä varten. Laatuajan antaminen tukeminen lapselle sekä myönteisen minäkuvan ja itsetunnon tukeminen luonee omalta osaltaan tervettä pohjaa myöhemmälle kehitykselle ja voivat vahvistaa lasta kohtaamaan esimerkiksi murrosiän kriisit. Kodin ja koulun välinen luottamuksellinen yhteistyö tukee ja rikastuttaa kaikkia siihen osallistuvia sekä tuo

kodin ja koulun maailmat lähemmäksi toisiaan. Ajatuksia avoimesti vaihdettaessa voidaan kokea varsinaisia oivalluksia, joita ei ilman yhteistä vuorovaikutusta oltaisi saavutettu. Onnistunut keskustelu voi poiketa yllättävästikin totutuista tavoista, mihin tottuminen vaatinee opettajalta kokemusta sekä ennen kaikkea avoimuutta ja yksilöllisyyden huomioimista. Kehityskeskustelu lienee parhaimmillaan kaikinpuolista kunnioittamista, inhimillistä ymmärtämistä ja yhteisen kasvatusvastuun jakamista. Nämä helpottavat paitsi opettajan työtä, myös vanhempien roolia lapsensa kasvattajina.

Kehityskeskusteluissa riittäisi tutkittavaa. Keskusteluille asetettuja tavoitteita sekä keskusteluihin kohdistuvia odotuksia ja niiden toteutumista voisi tutkia opettajan lisäksi myös oppilaan ja vanhempien näkökulmasta. Tarkemmin voisi pohtia myös sitä, mikä on vanhempien rooli keskustelujen tavoitteisiin pyrittäessä. Toisaalta voisi ottaa kokonaisvaltaisen tarkastelun kohteeksi yhden perheen sekä heidän kanssaan käytävän kehityskeskustelun. Olisi mielenkiintoista pohtia eri vaihtoehtoja, millä tavoin voisi opettajana tukea parhaiten juuri tutkimuskohteena olevaa oppilasta ja hänen perhettään. Oma tutkimusopettajaani ajatellen minua jäi kiinnostamaan esimerkiksi se, mitä keinoja opettaja oli käyttänyt luokassaan ilmenneiden sosiaalisten ristiriitojen ratkaisuun.

12.2 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyyys

Kvalitatiiviseen aineistoon perustuvan tapaustutkimuksen yhteydessä tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee tarkastella koko tutkimusprosessia, eikä esimerkiksi pelkästään tuloksia. Voidaan arvioida esimerkiksi rehellisyyttä, jolloin pohditaan, miten tutkija toimi tutkimuksen eri vaiheissa voidakseen antaa todellisuudesta rehellisen ja puolueettoman kuvan. Tutkimuksen laadusta ja luotettavuudesta kertoo myös esimerkiksi se, kuinka ymmärrettävää, sopivaa ja tulkittavaa aineisto on. (Hopkins 1992, 77 - 81; Guba & Lincoln 1987.)

Laatimassani kyselylomakkeessa oli mielestäni puutteita, koska esimerkiksi jotkut kodin ja koulun yhteistyömuotoja kuvaavat käsitteet saattoi ymmärtää monella tavalla. Esimerkiksi vaihtoehto "yhteinen retki" saatettiin ymmärtää oppilaiden, vanhempien ja opettajan yhteiseksi retkeksi, luokan ja sen opettajan yhteiseksi retkeksi

tai useamman luokan oppilaiden ja opettajan yhteiseksi retkeksi. Kaiken kaikkiaan kyselylomake palveli mielestäni kuitenkin hyvin taustatietojen kartoittajana. Tuossa vaiheessahan varsinaisen tutkimusaiheeni valinta ja rajaus olivat vielä kesken ja painopisteeni oli tuolloin vielä vahvasti nimenomaan kodin ja koulun yhteistyössä. Mielestäni Karin kehityskeskusteluihin liittyvät näkemykset ja mielipiteet pääsivät hyvin esille teemahaastattelujen kautta. Kari sai selittää ja perustella ajatuksiaan omin sanoin ja halutessaan pitemmästikin. Myös minulla tutkijana oli mahdollisuus esittää hänelle tarkentavia kysymyksiä, jos en jotakin ymmärtänyt tai en saanut haluamaani kysymykseen vastausta. Esimerkiksi strukturoiduissa lomakekyselyssä tällainen ei ole mahdollista. Se, että Kari antoi sisällöltään samoja vastauksia ensimmäisen ja toisen haastattelun samansuuntaisiin kysymyksiin, vahvistaa mielestäni hänen antaneen oikeaa tietoa ja toisaalta kertoo myös siitä, että hän on itse miettinyt asian ja on ajatuksistaan tietyllä tavalla varma. Mielestäni sain vastaukset kaikkiin tutkimusongelmiini.

Haastattelujen vuorovaikutuksellisuus eli persoonallinen vuorovaikutussuhde on tutkijalle kuitenkin aina riski tai vähintäänkin haaste tutkimustulosten luotettavuuden kannalta. Vaikka pyrin kaikin tavoin saamaan mahdollisimman totuudenmukaisia ja päteviä eli valideja tutkimustuloksia, saatoin silti tulkita joitakin Karin vastauksia väärin tai puutteellisesti, mihin puolestaan vaikutti esimerkiksi oma elämähistoriani sekä näkemykseni kehityskeskusteluista (Koppinen, Korpinen & Pollari 1999, 32 - 33). Tutkimustulokset eivät siis voi olla täysin objektiivisiä. Koska tulkinnan voidaan väittää olevan sitä luotettavampaa, mitä enemmän tutkija tutkittavasta tietää, voitaisiin väittää, että toisella haastattelukerralla saamani tutkimustulokset ja niistä tekemäni tulkinnat olisivat luotettavampia. Olinhan oppinut tuntemaan enemmän Karia; hänen ajattelu- ja toimintatapaansa, hänen tapaansa valita sanoja erilaisia asioita kuvatessaan sekä hänen persoonaansa kokonaisuudessaan. Koska jokainen haastattelu on ainutkertainen, voidaan tutkimuksen toistettavuuden eli reliabiliteetin väittää olevan huono sellaisissa tutkimuksissa, joissa aineistoa kerätään haastattelemalla; siis myös minun kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessani. (Hopkins 1992, 77 - 81; Hirsjärvi 1998, 161 - 180, 200 - 204; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1998; Laaksovirta 1988, 58, 60, 93 - 94; Syrjälä & Numminen 1998, 94, 135 - 138, 142.)

Tutkimustulosten luotettavuuden kannalta voisi pohtia myös sitä, tuliko opettaja sanoneeksi kaikki oleelliset ajatuksensa niistä aiheista, joista häneltä kyselin. Vaikka opettaja tiesikin etukäteen tutkimusaiheeni ja haastatteluni pääsisällön, tulivat spesifit kysymykset silti nopeasti, ja miettimis- ja pohtimisaikaa vastata niihin oli loppujen lopuksi aika vähän. Tärkeitäkin asioita saattoi jäädä mainitsematta. Toisaalta, kuten jo edellä pohdin, opettaja saattoi toisessa haastattelussa tarkentaa ja varmistaa ensimmäisen keskustelun sisältöjä, kuten hän esimerkiksi kehityskeskustelujen merkityksestä kertoessaan tekikin.

Tutkimukseni yleistettävyyden varmistamiseksi olisi kiinnostavaa haastatella useampia tapauskouluni opettajia, tutkien heidän kehityskeskusteluille asettamia tavoitteita ja merkityksiä. Lisää ulottuvuutta saisi myös, jos voisi tutkijana osallistua kehityskeskusteluun opettajan kanssa aktiivisena keskustelijana.

Tutkimukseni oli tapaustutkimus, joten tutkimusopettajani näkemysten ei voi olettaa sellaisenaan vastaavan kaikkien opettajien näkemyksiä kehityskeskusteluista. Tulosten yleistettävyyden on siis kyseenalainen. Omassa tutkimuksessani tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen sekä saamieni tulosten syvä ja huolellinen analysointi oli kuitenkin tärkeämpää kuin yleistäminen. Myös lukija voi tuloksia ja niistä tekemiäni tulkintoja tutkiessaan pohtia, mitkä osat tutkimuksesta vastaavat hänen omia tietojaan, käsityksiään ja kokemuksiaan kehityskeskusteluista. (Mäkelä 1990, 52 - 53; Syrjälä & Numminen 1988, 175 - 181.) Tutkimustulosten yleistettävyyttä voisi testata esimerkiksi tutkimalla muiden tapauskoulun opettajien näkemyksiä kehityskeskusteluista ja niiden tavoitteista samoin kuin Karin näkemyksiä ja verrata sitten näitä tuloksia keskenään. Tutkielmani teoreettisessa viitekehityksessä esiteltyjen aiempien tutkimustulosten sekä tapauskoulun kaikille opettajille tekemäni lomakekyselyn tulosten yhteneväisyys tutkimusopettajani näkemyksiin puoltavat kuitenkin mielestäni sitä, että tutkimustulosteni voisi ainakin jossakin määrin olettaa pitävän paikkansa yleisemminkin opettajien kohdalla.

Olen myös Laaksovirran (1988, 63) kanssa yhtä mieltä siitä, että yksittäistapaus saattaa paljastaa ilmiöstä nimenomaan yksittäistapauksena jotakin hyvin olennaista. Myös Hirsjärvi (1998, 181 - 182) toteaa, että vaikkei tutkimustulosten yleistettävyyden olekaan päämääränä kvalitatiivisessa tutkimuksessa, voidaan yksittäistä tapausta

riittävän tarkasti tutkimalla selvittää sitä, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä yleensä toistuu tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla.

Arvioidessani tapaustutkimustani on todettava, että esimerkiksi tutkimuskohteiden tuntemattomana pysymistä on vaikea taata. Tutkimustuloksia raportoidessani jätin tarkoituksella tiettyjä kuvauksia pois, ettei henkilöitä tunnistettaisi. Yleensä kvalitatiivisessa tapauksessa joudutaan kuitenkin kuvaamaan henkilöiden ja olosuhteiden piirteitä melko tarkasti, jotta tuloksista voitaisiin tehdä päteviä ja perusteltuja johtopäätöksiä (Syrjälä & Numminen 1988,160 -166).

12.3 Tutkija arvioi tutkimusprosessia

Tutkimusprosessi oli kaiken kaikkiaan mielenkiintoinen ja vaihteleva. Sen eri vaiheet olivat monin tavoin hyvin erilaisia. Kaaosmaisina olotila oli silloin, kun päättöharjoittelun lomassa mietin teoriaosuuden lopullista sisältöä ja litteroin ensimmäistä haastattelua. Kun työ tuntui jumiutuvan johonkin vaiheeseen, saattoi kuitenkin ottaa gradusta jonkin toisen osan ja edetä siinä osiossa. Usein eteneminen yhdessä osiossa auttoi myös muiden osien työstämisessä. Kirjoittaminen oli todellakin jatkuvaa vuorovaikutusta työn eri osien välillä, jossa eteneminen esimerkiksi tulosten analysoinnissa helpotti teoriapuolta ja päinvastoin. Toisen haastattelun tuloksia kirjoitellessa asiat alkoivat jotenkin selkiintyä ja loksahdella paikoilleen. Kokonaiskuva tutkielman tekemisestä alkoi hahmottua ja tuolloin syntyi eniten myös näkyvää tulosta. Hienoin tunne oli tietysti koko tutkielman loppusilausta tehdessä. Tuntui, että oli saanut aikaan jotakin merkittävää.

Tutkielmaa tehdessäni pohdin hieman myös itseäni kohta valmistavana ja työelämään vakinaisemmin siirtyvänä ammattikasvattajana ja kehityskeskustelujen ohjaajana. Näin valmistumisen kynnyksellä oli lohdullista todeta ja kuulla kokeneelta opettajalta, että opettaja saa kehityskeskustelujakin ohjatessaan olla oma itsensä, oikeastaan se on jopa tavoiteltavaa. Täydellinen ei tarvitse olla. Sen sijaan olennaisempaa tuntuu olevan se, että opettaja tiedostaa erilaisia asioita omasta sekä muiden ajattelu- ja käyttäytymistavoista. Mielestäni opin tutkimukseni myötä ymmärtämään kehityskeskusteluihin liittyvää toimintaa kokonaisuudessaan

syvällisemmin paitsi opettajan, myös muiden keskusteluun osallistuvien henkilöiden kannalta.

Tietynlaisena tutkijan unelmana pidän Syrjälän ja Nummisen (1988, 171) näkemystä siitä, että tapaustutkimuksessa käytäntö antaisi tietoa tutkijalle, joka puolestaan välittää tietoa käytäntöön, jolloin kyseessä on tutkimuksen ja käytännön dialektinen suhde. Parhaimmillaan tutkimuksen eri osapuolet jakavat palautteen ja yhteisen pohdinnan myötä yhdessä todellisuutta, jäsentävät omaa elämäänsä sekä arvioivat itseään, muita henkilöitä ja ympäristöä, ja näin kasvavat yhdessä. Varovainen toiveeni onkin, että tutkimusopettajani mielessä olisi jäsentynyt, selkiytynyt tai varmistunut jotakin, tai että hän olisi saanut jotakin uutta pureskeltavaa käymiemme keskustelujen ja omien ajatustensa ääneen lausumisen myötä. Muutaman kerran muistan hänen haastattelujen aikana todenneenkin, että tuli ajatelleeksi tiettyjä asioita ensimmäistä kertaa juuri siinä hetkessä. (Syrjälä & Numminen 1988, 179). Itselläni on tunne, että opin lopputyöni työstämisen ja erityisesti tutkimusopettajani kanssa käymieni keskustelujen myötä paitsi tieteellisen tutkimuksen tekemisen periaatteita, myös arvokkaita, "elämää suurempia" asioita oppilaan ja vanhempien todellisesta kohtaamisesta.

LÄHTEET:

- Absetz, B. 1994. Tehdään porukalla - yhteistyön käsikirja. Helsinki: Opintotoiminnan Keskusliitto OK ry.
- Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. & Wahlström, B. 1993. Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatusta koulussa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Alho, O., Lehtonen, J., Raunio, A. & Virtanen, M. 1994. Ihminen ja kulttuuri. Suomalainen kansainvälistyvässä maailmassa. Fintra-julkaisu nro 72. 3. uudistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Barron, B. 1991. Parent-teacher conference day: A school plan. 111 (3), 396 - 400.
- Boas, G. 1972. Mitä aatehistoria on. Porvoo: WSOY.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. Qualitative research for education. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Cohen, L. & Manion, L. 1980. Research methods in education. London: Croom Helm.
- Conner, C. 1991. Assessment and Testing in the Primary School. School development and management of change. Series 8. Bristol. Falmer Press.
- DeMoulin, D. 1992. Parent-teacher relationships. Education. 112 (4), 596 - 606.
- Enouch, S. 1996. Parent-teacher conferences. Education Digest. 61 (8), 48 - 52.
- Enqvist, S. 1987. Opettajan työstä. Teoksessa S. Enqvist, M. Jakobson & E. Wiegand (toim.) Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet - luova työyhteisö. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus. 20 - 34.
- Enäkoski, R. 1996. Kohtaa ihminen. Kohtaamisviestinnän avaimet. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eskola, A. 1984. Sosiologian tutkimusmenetelmät II. Porvoo: WSOY.
- Gahagan, J. 1977. Vuorovaikutus, ryhmä ja joukko. Manu Jääskeläinen (suom.). Espoo: Weilin+Göös.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1987. Naturalistic inquiry. M. J. In Dunkin (Ed.) The international encyclopedia of teaching and teacher education. Oxford: Pergamon Press, 147 - 151.

- Haikarainen, L., Kananoja, S. (toim.), Riihimäki, V. & Uutaniemi, S. 2000. Arvioinnin avaimet luokille 1 - 6. Opettajan opas. Printel Oy.
- Heinonen, V. & Viljanen, E. 1980. Evaluaatio koulussa. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1980. Teemahaastattelu. Tampere: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Löfman, R. & Tahvanainen, I. 1976. Arvot ja aatteet kasvatuksessa ja eräillä kulttuurin pääaloilla I. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 1976.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hopkins, D. 1992. Evaluation for School Development. Philadelphia: Milton Keynes/Open University Press.
- Jyrinki, E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. 3. painos. Vaasa: Gaudeamus.
- Järviaho, R. 2000. Vanhempien yhteinäiset kasvatusasenteet - voimavara tulevaisuuteen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Kaila, E. 1967. Persoonallisuus. 7. painos. Helsinki: Otava.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 1981. Opetuksen tavoitteisuus ja yhteissuunnittelu. Otaniemi: Otapaino. Gaudeamus.
- Kantola, A. 1980. Yhdessä onnistumme. Jyväskylä: Gummerus.
- Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.
- Kari, J. 1992. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY. 59 -92.
- Kari, J. & Huttunen, J. 1981. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. Keuruu: Otava.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Karisto.
- Koivumäki, S., Korpinen, E. & Pekkala, E. 1980. Vanhempien ja opettajan henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita, 152.
- Koro, J. 1992. Kehittyvä opetustyö. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY.
- Koppinen, M-L, Korpinen, E. & Pollari, J. 1999. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000. Juva: WSOY.

- Korpinen, E. 1998. Peruskoulun oppilasarvostelua kehittämässä. Teoksessa E. Törmä (toim.) Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämässä. Tutkiva opettaja 3/1998. Jyväskylä: Tuope. 8 - 33.
- Korpinen, E., Husso, M-L. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus II. Yhteistyön toteutuminen peruskoulun ala-asteella, opettajien ja vanhempien käsitykset yhteistyön tehtävistä, vanhempien asennoituminen sekä yhteistyöaktiivisuuteen yhteydessä olevista tekijöistä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 162/1980.
- Korpinen, E. & Husso, M-L. (toim.) 1991. Vanhemmat - opetuksen käyttämätön voimavara: tutkimustuloksia koulun ja kodin yhteistyöstä peruskoulussa ja opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen moniste.
- Korpinen, E. 1989. Kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen - haaste opettajien perus- ja täydennyskoulutukselle. Teoksessa E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä. 181 - 192.
- Koski-Jännes, A. 1980. Ihminen, persoonallisuus, yhteiskunta. Helsinki: Tutkijaliiton julkaisusarja 13.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1992. Tutkiva ja muuttuva koulu. Juva: WSOY.
- Laaksovirta, T. H. 1988. Tutkimuksen lukeminen ja tekeminen. Helsinki: Hakapaino. Kirjastopalvelu OY.
- Lazarus, R. S. 1977. Persoonallisuus. Personality. Liisa Toropainen (suom). 2nd edition. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs New Jersey USA. Espoo: Weilin+Göös.
- Lihavainen, K., Naukkarinen, R. & Niemi, M. 1983. Vanhempien ja opettajien mielipiteitä kasvatustieteen jakautumisesta kodin ja koulun kesken peruskoulun 3. - 6. luokilla. Teoksessa E. Korpinen & M-L. Husso (toim.) 1991. Vanhemmat - opetuksen käyttämätön voimavara: tutkimustuloksia koulun ja kodin yhteistyöstä peruskoulussa ja opettajankoulutuksessa.

- Mager, R. F. 1970. Opetustavoitteiden määrittäminen. Preparing Instructional Objectives. Pentti Hakkarainen (suom.). Fearon Publishers Inc. 2. painos. Keuruu: Otava.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Määttänen, K. 1998. Arviointikeskustelu osana koulun arviointikultturia: Paimelan ala-asteen 5. - 6. -luokkalaisten oppilaiden ja heidän vanhempiansa kokemuksia arviointikeskusteluista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Partanen, K. 1984. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun ala-asteen oppilaiden kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Teoksessa E. Korpinen & M-L. Husso (toim.) 1991. Vanhemmat - opetuksen käyttämätön voimavara: Tutkimustuloksia koulun ja kodin yhteistyöstä peruskoulussa ja opettajankoulutuksessa.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2nd ed.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus.
- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999. Opetushallitus.
- Perusopetuslaki. 1998. 21. 8.1998/628, 22 § Oppilaan arviointi.
- Pökkönen, A. 2000. Arviointi alkuopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Radford, J. & Kirby, R. 1977. Persoona psykologiassa. The Person in Psychology. Espoo: Weilin+Göös. Sarjasta Psykologia tänään.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gummerus.
- Seikkula, T. 2000. Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet. Dialogin analyysi. Tutkiva opettaja 9/2000. Jyväskylä: Tuope.
- Sipilä, T. & Tervakangas, R. 2000. Vanhemmat opetuksen tukena. Kvalitatiivinen tapaustutkimus kahdessa koulukulttuurissa yhteistyön kolmen osapuolen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 51.
- Tiuraniemi, J. 1993. Yksilö, ryhmä ja organisaatio. Sosiaalipsykologian perusteita. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 15.
- Toiskallio, J. 1988. Ihmisen kasvu ja kasvatus. Porvoo: WSOY.
- Tourunen, S. & Vaismaa, T. 1999. Opettaja, oppilas ja vanhemmat arviointikeskustelussa. "Se lapsi on siinä keskipiste ja kaikki puhaltaa yhteen hiileen..." Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Tuisku, P. 2000. Keskustelun kiemurat - miten selviytyä niistä ja kehittyä?. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus. 43 - 63.
- Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Tuononen, K. 1998. Opetusharjoittelukokemuksia arvioinnista oppimisen tukena. Teoksessa E. Törmä (toim.) Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämässä. Tutkiva opettaja 3/1998. Jyväskylä: Tuope. 77 - 83.
- Törmä, E. 1998. Verbaalinen arviointi osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Teoksessa E. Törmä (toim.) Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämässä. Tutkiva opettaja 3/1998. Jyväskylä: Tuope. 60 -76.
- Viljanen, E. 1979. Kasvatustiede. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vuorinen, J. (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus.
- Vuorinen, R. 1990. Persoonallisuus ja minuus. Juva: WSOY.
- Vuorinen, R. & Tuunala, E. 1994. Psykologian perusteet. Lukion kurssi 5.1. painos. Keuruu: Otava.
- Wise, P. 2000. Parent-teacher conferences. Teaching Music. 7 (5), 48 - 52.

MUUT LÄHTEET:

Itsearviointi - menetelmiä ja välineitä koulujen ja oppilaitosten avuksi. 9.10.2001.

[Http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/ilmapiiri/keSkuste.html](http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/ilmapiiri/keSkuste.html). 9.10.2001.

Koulu tarvitsee kotia kasvattaakseen. 25.2.2000.

([Http://w3.verkkouutiset.fi/arkisto/Arkisto2000/25.helmikuu/kk0800.html](http://w3.verkkouutiset.fi/arkisto/Arkisto2000/25.helmikuu/kk0800.html).

18.9.2001.

Aloittelen graduani, joka koskee koulun ja kodin yhteistyötä.
Aineiston saamiseksi pyydän Sinua ystävällisesti vastaamaan alla oleviin kysymyksiin.

Olen mies
nainen

1. Kuinka kauan olet toiminut luokanopettajana? Merkitse rastilla

- alle vuoden
1 - 3 vuotta
4 - 6 vuotta
7 - 9 vuotta
10 - 12 vuotta
13 - 15 vuotta
yli 15 vuotta

2. a) Mihin kodin ja koulun yhteistyömuotoihin olet tutustunut koulutuksessasi?

b) Mitä koulun ja kodin yhteistyömuotoja olet toteuttanut työssäsi?

Merkitse rastilla. Voit merkitä useita vaihtoehtoja.

	a) näihin olet tutustunut koulutuksessani	b) näitä olen toteuttanut työssäni
arviointikeskustelu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
/kehityskeskustelu		
koulun juhla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
koulun tiedotelehti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
luokan järjestämä juhla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
luokkatoimikunta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
opettajan tiedotuslehtinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kaikkiin koteihin		
puhelinsoitto tai kirje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
reissuvihko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vanhempainilta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
yhteinen retki	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jokin muu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mikä/mitkä?

Hei!

Opiskelen luokanopettajaksi Jyväskylässä. Opintoni ovat loppusuoralla, mutta valmistuminen edellyttää vielä päättöharjoittelua sekä lopputyön eli pro gradu -työn tekemistä.

Päättöharjoittelun saan ilokseni tehdä luokassa, jossa teidän lapsenne opiskelee. Tulen siis olemaan tulevan kuukauden päivittäin tekemisissä luokan kanssa, seuraten opetusta ja ohjaten oppitunteja. Luonnollisesti kaikki tapahtuu yhteistyössä luokan oman opettajan kanssa.

Edellä mainitun graduni aiheena on kehityskeskustelut. Tutkin, millaisia tavoitteita opettaja kehityskeskusteluille asettaa ja miten nämä tavoitteet opettajan mielestä toteutuvat. Tutkimukseni kannalta olisi hienoa, jos voisin tulla mukaan muutamiin teidän lapsenne luokassa käytäviin kehityskeskusteluihin. Niissä seuraisin siis opettajan toimintaa. Kysynkin nyt samalla suostumustanne, voinko tulla seuraamaan keskustelua, joka käydään teidän, teidän lapsenne ja opettajan kesken. Mikäli suostutte auttamaan minua lopputyöni tekemisessä, olkaa hyvä ja merkitkää rasti alla olevaan ruutuun.

Marraskuisin terveisin

Nähty:

Harjoittelija voi tulla seuraamaan keskustelua, joka käydään lapseni, minun ja lapseni opettajan kesken.

ENSIMMÄISEN HAASTATTELUN TEEMAT

- taustatietoja koulutuksesta ja työkokemuksesta

AIEMPI KOKEMUS KEHITYSKESKUSTELUISTA

- Kuinka monena vuotena?
- Miten tuli aloittaneeksi?
- Millaisina ajankohtina?
- Keskustelujen kesto, pitopaikka, virallisuus?
- Tavoitteet?
- Ovatko keskustelut muuttuneet?
- Keskustelujen merkitys, tarkoitus ja hyödyllisyys?
- Hyvät kokemukset? Huonot kokemukset?

SEURAAVIEN KEHITYSKESKUSTELUJEN TAVOITTEET

- Mitä ja millaisia tavoitteita? Missä painotus? Miksi?
- Ovatko tavoitteet yleisiä vai yksilöllisiä? Miksi?
- Onko opettajalla jokin periaate tai ajatus, johon tavoitteet perustuvat?
- Miten opettaja valmistautuu keskusteluihin?
- Onko opettajalla jo nyt mielessä tietty tai tietyt keskustelut, joihin aikoo valmistautua jotenkin erityisesti? Miten ja miksi?
- Miten tavoitteiden asettaminen konkreettisesti tapahtuu?
- Mikä merkitys tavoitteilla ja niiden asettamisella opettajan mielestä on?
Onko tavoitteilla vaikutusta keskustelujen sujuvuuteen tai onnistumiseen?
Jos on, niin miten vaikuttavat?

SEURAAVILLE KEHITYSKESKUSTELUILLE ASETETTUJEN TAVOITTEIDEN TOTEUTUMISEN VALVONTA KESKUSTELUJEN AIKANA

- Aikooko opettaja valvoa tavoitteiden toteutumista keskustelujen aikana? Miten?
- Aikooko opettaja pitää tavoitteista ehdottomasti kiinni? Miksi?
- Mitä opettaja aikoo tehdä, jos näyttää siltä, että tavoitteita ei saavuteta?

SEURAAVILLE KEHITYSKESKUSTELUILLE ASETETTUJEN TAVOITTEIDEN TOTEUTUMISEN ARVIOINTI KESKUSTELUJEN JÄLKEEN

- Aikooko opettaja pohtia seuraaville kehityskeskusteluille asettamiensa tavoitteiden toteutumista keskustelujen jälkeen? Miten?
- Miten opettaja voi huomata, että tavoitteet on tai niitä ei ole saavutettu? Voiko tavoitteiden saavuttamisen havaita ja voiko siitä varmistua heti?
- Mitä vaikutuksia on sillä, toteutuivatko opettajan keskusteluille asettamat tavoitteet vai eivät?

OPETTAJAN NÄKEMYS ONNISTUNEESTA KEHITYSKESKUSTELUSTA

Millainen on opettajan mielestä onnistunut kehityskeskustelu:

- Käytännön järjestelyt ja ulkoiset olosuhteet?
- Keskusteluun osallistuvien henkilöiden roolit ja osallistumisinnostus?
- Sisältö? Onko sillä merkitystä?
- Mikä on opettajan merkitys keskustelun onnistumiselle?
Oppilaan merkitys? Vanhempien? Satunnaisten tekijöiden?
- Millaista on vuorovaikutus onnistuneessa kehityskeskustelussa?
- Entä ilmapiiri tai tunnelma?
- Mitä kehityskeskustelun onnistuminen opettajan mielestä tarkoittaa?
Tarkoittaako onnistuminen esimerkiksi sitä, että ollaan kaikista asioista samaa mieltä?

TOISEN HAASTATTELUN TEEMAT

YLEIS-/KOKONAISARVIO KEHITYSKESKUSTELUISTA

- Millainen vaikutelma opettajalle jäi pidetyistä kehityskeskusteluista? Voiko opettaja luonnehtia yleisesti vai olivatko yksilöllisiä ja erilaisia?
- Positiiviset ja negatiiviset kokemukset? Miten keskusteluissa toimi vuorovaikutus ja keskinäinen ymmärtäminen? Menivätkö viestit perille?
- Poikkesivatko oppilaiden kotona ja koulussa käydyt keskustelut jotenkin toisistaan?
- Jäikö jokin keskustelu erityisesti mieleen? Miksi?
- Onko opettaja saanut keskusteluista palautetta/kommentteja vanhemmilta tai oppilailta? Antaako hän itse itselleen palautetta?

KEHITYSKESKUSTELUILLE ASETETTUJEN TAVOITTEIDEN VALVOMINEN KESKUSTELUJEN AIKANA

- Oliko opettaja mielestään itse tavoitteista tietoinen?
- Valvoiko opettaja kehityskeskusteluille asettamia tavoitteita (sitä, että käsitellään niitä luokan sosiaalisia suhteita jokaisen oppilaan kanssa keskustellaan lisäksi oppilaan yksilöllisistä asioista) keskustelujen aikana? Jos valvoi, niin miten?

KEHITYSKESKUSTELUILLE ASETETTUJEN TAVOITTEIDEN TOTEUTUMINEN JA TOTEUTUMISEN ARVIOINTI NYT KESKUSTELUJEN JÄLKEEN

- Saavuttiko opettaja mielestään keskusteluille asettamansa tavoitteet?
- Eli miten arvioit keskusteluille asettamiesi tavoitteiden toteutumista nyt jälkikäteen?
- Olivatko kehityskeskusteluille asetetut tavoitteet opettajan mielestä tarkoituksenmukaisia, sopivia ja toimivia? Realistisia?
- Oliko tavoitteiden saavuttaminen keskustelukohtaista?
- Vaikuttiko tarkkailijan läsnäolo opettajan mielestä keskustelun tavoitteiden asettamiseen, valvomiseen ja/tai saavuttamiseen? Miten?
- Muuttaisiko tavoitteita jotenkin seuraavia kehityskeskusteluja ajatellen? Miten? Miksi?

OLIKO JOKU KEHITYSKESKUSTELU ERITYISEN ONNISTUNUT- MIKSI?

- Oliko jokin keskustelu opettajan mielestä erityisen onnistunut?
- Millainen tämä keskustelu oli ulkoisilta olosuhteiltaan ja sisällöltään?
- Keskusteluun osallistuvien henkilöiden roolit ja osallistumisinnostus?
- Sisältö?
- Opettajan merkitys keskustelun onnistumiselle? Oppilaan merkitys? Vanhempien merkitys? Satunnaisten tekijöiden?

- Millaista oli vuorovaikutus? Ilmapiiri ja tunnelma?

MERKITYS

- Mikä oli näiden kehityskeskustelujen merkitys sinulle opettajana? Oppilaille? Vanhemmille?
- Jos ajattelet näitä keskusteluja kodin ja koulun yhteistyömuotona, arviointimuotona, tavoitteellisena vuorovaikutustilanteena jossa suuntaudutaan selkeästi myös tulevaisuuteen, niin oliko näissä keskusteluissa mukana jotakin näistä? Painottuiko jokin puoli erityisesti?
- Vielä kerran plussaat ja miinukset!
- Mitä neuvoja tai vinkkejä antaisit minulle kun tässä valmistun ja lähen pitämään ensimmäisiä kehityskeskusteluja?

TAULUKKO 2. Tapauskoulun opettajien näkemyksiä kehityskeskustelujen hyvistä ja huonoista puolista.

	Hyvät puolet	Huonot puolet
Nais- opet- tajat	<p>“Kasvokkain keskustelu on luonteva tapa yhteistyössä.”</p> <p>“Yhteinen keskustelu sitouttaa vanhempia ja opettajia yhteisiin tavoitteisiin.”</p> <p>“Vanhempiin tutustuminen valottaa lapsen kotitaustoja.”</p> <p>“Keskustelussa voi tehdä havaintoja myös lapsen ja vanhempien välisistä suhteista.”</p> <p>“Lapseen saa keskustelujen jälkeen paremman otteen, etenkin jos vanhemmat ovat samalla linjalla.”</p> <p>“Kun oppilaasta ja kodista ilmenee opettajalle uusia asioita, tietyt opettajan käsitykset vahvistuvat.”</p> <p>“Keskusteluissa tulee ilmi monta asiaa, kuulee ja saa sanoa välittömästi.”</p> <p>“Keskustelut ovat onnistuneet pääosin hyvin.”</p> <p>“Tarvittavat asiat on yritetty saada lapsen kautta esille.”</p> <p>“Keskusteluista on ollut hyötyä paljon, lapset ovat olleet pääosin hyvin mukana.”</p> <p>“Tutustumisen myötä on helpompi ottaa yhteyttä puhelimitse tai kirjeitse.”</p> <p>“Oppilaaseen tutustuu monipuolisemmin, oppilas saattaa käyttäytyä eri tavalla kun vanhemmat ovat läsnä.”</p> <p>“Oppilas joutuu todella miettimään suorituksiaan.”</p> <p>“Vanhempikin kuulee hyvät ja huonot asiat.”</p> <p>“Keskustelu parempi kuin kirjallinen tieto.”</p> <p>“Vanhemmilla ja koululaisella mahdollisuus myös sanoa mielipiteensä.”</p> <p>“Keskusteluista on ollut hyötyä myös kurinpidon kannalta.”</p> <p>“Ehdottomasti keskustelut ovat in! Ainoastaan hyviä puolia.”</p>	<p>“Oppilaantuntemuksessa ei ole tapahtunut merkittävää muutosta.”</p> <p>“Varattu aika on yleensä liian lyhyt.”</p> <p>“Keskustelut ovat lisänneet työmäärää.”</p> <p>“Opettajalta kuluu todella paljon aikaa keskusteluihin.”</p> <p>“Tulee ruperteltua muutakin (mikä on kivaa, mutta kun on omakin perhe).”</p> <p>“Joskus tuntuu että keskustelurulianssi vie mehut, siksi en tee montaa kertaa vuodessa.”</p> <p>“Aina en ole onnistunut, muistan kaksi totaalista epäonnistumista.”</p> <p>“Joihinkin vanhempiin on vaikea saada yhteyttä.”</p> <p>“Aina ei päästä vanhempien kanssa sa moille linjoille.”</p> <p>“Joskus välit ovat heikentyneet, kun on paljastunut ikäviä asioita: vanhemmille on selvinnyt ikävä oppilaan käyttäytyminen joka ei silti mene perille vanhemmille. Eihän meidän poika...”</p> <p>“Hyvin paljon aikaa vieviä mutta paljon antavia”</p>

	Hyvät puolet	Huonot puolet
Mies - opet- tajat	<p><i>“Kehityskeskusteluissa tulee esille asioita jotka muuten jäisivät todennäköisesti tulematta tietoon.”</i></p> <p><i>“Myös oppilas ja huoltajat saavat palautetta erinomaisella tavalla.”</i></p> <p><i>“Opettaja saa taustoista tietoa, joka auttaa koulu-työssä.”</i></p> <p><i>“Opettaja tutustuu enemmän vanhempiin, mistä johtuen oppilaantuntemus on parantunut.”</i></p> <p><i>“Ovat hyödyllisiä, paras tapa tehdä yhteistyötä!”</i></p> <p><i>“Keskusteluissa saa tietoa esimerkiksi oppilaan mahdollisista sairauksista ja allergioista sekä aikaisemmista ongelmista koulussa tai kerhossa.”</i></p> <p><i>“Kehityskeskusteluissa pystyy sopimaan yhteisestä linjasta eli soudetaan samaan suuntaan.”</i></p> <p><i>“Asiat on saatu selkeästi keskusteltua.”</i></p> <p><i>“Oppilaan työskentely ja käyttäytyminen on ollut parempaa keskustelujen jälkeen.”</i></p> <p><i>“Vanhempien läsnäolo myös tuo oppilaasta uusia piirteitä esille.”</i></p> <p><i>“Suurin hyöty keskusteluista on, jos pystyy niiden kautta saavuttamaan vanhempien luottamuksen ja päästään hyvään yhteistyöhön.”</i></p> <p><i>“Parasta vanhempien kautta saatu tieto oppilaan vahvuuksista, harrastuksista ja mahdollisista koulutyön aiheuttamista peloista.”</i></p> <p><i>“Parhaimmillaan syntyy tunnelma ja toivottavasti käytäntökin, että toimimme kaikki yhdessä lapsen parhaaksi.”</i></p> <p><i>“Voidaan antaa vihjeitä ja neuvoja molemmin puolin ja asioita voi sopia heti kun kaikki ovat paikalla.”</i></p> <p><i>“Vanhemmat paljastavat tietoa, mitä en vielä tiennyt uusista oppilaistani.”</i></p> <p><i>“Keskustelut toivat myös vanhemmat tutummiksi ja sen jälkeen muukin yhteistyö on ollut luontevampaa.”</i></p>	<p><i>“Keskustelut ovat opettajalle raskas tapa tehdä yhteistyötä.”</i></p>

Henkilö- tietoja	Oppilaan nimi	Päivämäärä
	Oppilaitos	Luokka

Seuraavassa on väittämiä. Rastita T-ruutu, jos väittäjä sopii luokkaasi, ja E-ruutu, ellei se sovi. Jos rastitat E-ruudun, kirjoita tyhjään tilaan, miten asia on luokassasi.	T	E
1. Luokassa ei yleensä naureta väärille vastauksille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Uskallan sanoa vapaasti mielipiteeni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Luokassa kaikilla on joku ystävä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Välitunnilla ketään ei jätetä yksin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Toisten vaatteita ei arvostella.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ketään ei tarvitse pelätä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Asia selvitetään puhumalla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Toisia ei kiusata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Luokkatoverit ovat usein koulun jälkeenkin yhdessä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parhaat puoleni



nimi: _____

päiväys: _____

MINÄ OLEN HYVÄ:

Voit jatkaa paperin kääntöpuolelle!

VOISIN VIELÄ PARANTAA:

Äidin/isän kanssa pohdittu

OLET HYVÄ:

Voitte jatkaa paperin kääntöpuolelle!

MISSÄ VOISIT VIELÄ PARANTAA:

Asiaa pohtivat kotona:



Arvioi lukukauden työtäsi mahdollisimman rehellisesti.
 Muista, että arvioinnin kohteena olet sinä itse oppijana ja koululaisena.
 Arvioinnin tehtävänä on antaa sinulle ohjausta tulevaan työhön.

Anna itsellesi ruusu tai risu!



olen itseeni
tyytyväinen



saisin
parantaa

	säännöllisesti	useimmiten	joskus	olen itseeni tyytyväinen	saisin parantaa
KÄYTTÄYDYN ASIALLISESTI JA KOHTELIAASTI					
OLEN SOPUIISA RYHMÄSSÄ					
AUTAN JA KANNUSTAN MUITA					
NOUDATAN KOULUN SÄÄNTÖJÄ JA OHJEITA					
NOUDATAN SOVITTUA AIKATAULUA					
KESKITYN TUNNILLA TYÖHÖNI JA OPETUKSEEN					
OLEN AKTIIVINEN OPPITUNNILLA					
OTAN VASTUUN TYÖSTÄNI					
HUOLEHDIN TEHTÄVISTÄNI JA KOULUVÄLINEISTÄ					

Tällä luokalla olen oppinut esim.

Vaikeinta on ollut

Koulunkäynti on

Arviointikeskustelun pohjaksi

Hyvä äiti/isä

Ennen tapaamistamme haluaisin kysyä kotien vaikutelmia lapsen koulunkäynnistä.
Toivottavasti Sinulta liikenee aikaa vastata seuraaviin kysymyksiin:

Mitä mieltä olet lapsesi edistymisestä tällä hetkellä?

Onko huolenaiheita? Jos, niin mitä?

Mitä uusia tavoitteita asettaisit lapsesi koulunkäynnille nyt?

Onko Sinulla toiveita tai ehdotuksia?

Voit jatkaa viestiä kääntöpuolelle!

päiväys

oppilaan nimi

tiedot antoi

Kiitos vastauksestasi!

Arviointikeskustelu

Olemme keskustelleet _____ edistymisestä
eri oppiaineissa, työskentelytaidoista sekä ryhmässä toimimisesta:

Koulutyön seuraavia tavoitteita ovat:

Asioista päättivät:

_____ päiväys

_____ oppilaan nimikirjoitus

_____ huoltaja

_____ opettaja