

”TEHDÄÄN TYÖTÄ SEN OPPILAAN PARHAAKSI”

Opettajien ja vanhempien ajatuksia koulun kehityskeskusteluista

Katri Kaltiainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2006

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Kaltainen, K. 2006. ”Tehdään työtä sen oppilaan parhaaksi”. Opettajien ja vanhempien ajatuksia koulun kehityskeskusteluista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. 100 sivua.

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen aiheena ovat eräässä maaseudun kyläkoulussa käytössä olevat opettajan, oppilaan ja vanhempien kehityskeskustelut. Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten opettajat ja vanhemmat kuvailevat näitä keskusteluja ja mitä vahvuuksia heidän mielestään kehityskeskusteluissa on. Lisäksi tutkitaan sitä, miten opettajien ja vanhempien mielestä keskusteluja voisi tulevaisuudessa kehittää.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, jonka tavoitteena on kuvailla valittua ilmiötä. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla perusopetuksen vuosiluokkien 1-6 opettajia ja vanhempia eräässä keskisuomalaisessa koulussa. Haastatteluja järjestettiin seitsemän. Niihin osallistui kolme opettajaa ja kuusi vanhempaa. Haastateltavat edustivat eri luokka-asteita sattumanvaraisesti. Tutkimuksen edetessä aineistoa käsiteltiin tyypittelemällä ja teemoittelemalla.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että koulussa käydään kahdenlaisia keskusteluja. Toiset ovat selvästi kehityskeskusteluja ja toiset ovat arviointi- ja kehityskeskustelun välimuotoja, koska niissä on piirteitä molemmista keskustelumuodoista. Eri keskustelumuotojen välillä havaittiin eroja opettajan tavassa valmistautua keskusteluun, tavassa ottaa asioita esille keskustelun aikana sekä keskustelun aikana tapahtuvassa viestinnässä ja tavoitteen asettelussa. Sekä opettajien että vanhempien mielestä laadukkaaseen kehityskeskusteluun kuuluu se, että siihen valmistaudutaan ja sen aikana keskustellaan oppilaasta kokonaisvaltaisesti sekä kohdataan toisensa aidosti ihmisinä. Haastateltavat olivat myös sitä mieltä, että kehityskeskustelusta voivat hyötyä kaikki osapuolet. Se voi vahvistaa oppilaan itsetuntoa, lisätä opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa vanhempia hahmottamaan kokonais kuvan oppilaan koulunkäynnistä. Suuria muutoksia tai kehittämideoita kehityskeskusteluja varten ei esitetty.

Avainsanat: kehityskeskustelu, arviointikeskustelu, kodin ja koulun yhteistyö

*Lasta ei kasvateta siksi,  
että hän olisi mahdollisimman  
mukava ja vaivaton meille,  
vaan siksi,  
että hän terveenä ja väkevänä  
voisi täyttää tulevan paikkansa  
ja löytää itsensä.*

– Maria Jotuni

## SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>KOTI JA KOULU KESKUSTELEVAT.....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>KOULUYHTEISÖ .....</b>	<b>9</b>
2.1	KOULUYHTEISÖ OSANA YHTEISKUNTA.....	9
2.2	KOULUYHTEISÖN HAASTEITA.....	10
2.3	KOTI OSANA KOULUYHTEISÖÄ .....	11
2.4	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖN HAASTEITA .....	14
2.5	YHTEISTYÖN ESTEITÄ.....	17
<b>3</b>	<b>ARVIOINTIKESKUSTELUSTA KEHITYSKESKUSTELUUN.....</b>	<b>20</b>
<b>4</b>	<b>KEHITYSKESKUSTELU OPPILAAN KASVUN JA KEHITYKSEN TUKENA.....</b>	<b>22</b>
4.1	KEHITYSKESKUSTELU KOULUSSA.....	22
4.2	VALMISTAUTUMINEN KEHITYSKESKUSTELUUN .....	24
4.3	KEHITYSKESKUSTELUN SISÄLTÖ JA VAIHEET.....	24
4.3.1	Arviointi ja palautteen antaminen kehityskeskustelussa.....	26
4.3.2	Kielenkäyttö ja kommunikaatio kehityskeskustelussa .....	29
4.4	OPETTAJAN ROOLI KEHITYSKESKUSTELUSSA .....	32
4.5	VANHEMPIEN JA OPPILAAN ROOLI KEHITYSKESKUSTELUSSA.....	34
4.6	ONNISTUNUT KEHITYSKESKUSTELU .....	34
4.7	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA .....	35
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....</b>	<b>38</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN KULKU.....</b>	<b>39</b>
6.1	TUTKIMUSOTE.....	39
6.2	TUTKIMUKSEN KOHDE.....	39
6.3	AINEISTO.....	40
6.3.1	Aineiston kerääminen.....	40
6.3.2	Aineiston käsittelymenetelmät .....	42

<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUTEEN LIITTYVÄT SEIKAT .....</b>	<b>45</b>
7.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	45
7.2	TUTKIMUKSEN EETTISET KYSYMYKSET .....	46
<b>8</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET .....</b>	<b>48</b>
8.1	ARVIOINTI- JA KEHITYSKESKUSTELUA EDELTÄVÄ SUUNNITTELU JA KESKUSTELUN ONNISTUMINEN .....	48
8.1.1	Ennen arviointi- ja kehityskeskustelua tapahtuva valmistautuminen.....	48
8.1.2	Näkemyksiä onnistuneesta arviointi- ja kehityskeskustelusta.....	51
8.2	ARVIOINTI- JA KEHITYSKESKUSTELUN ASIASISÄLLÖT .....	53
8.3	ROOLIT JA VIESTINTÄ ARVIOINTI- JA KEHITYSKESKUSTELUSSA.....	56
8.3.1	Arviointi- ja kehityskeskustelun eteneminen .....	56
8.3.2	Keskustelijoiden roolit .....	56
8.3.3	Viestintä arviointi- ja kehityskeskustelussa .....	59
8.4	ARVIOINTI- JA KEHITYSKESKUSTELUN HYÖDYLLISYYS JA TARPEELLISUUS .	60
8.4.1	Asioiden kirjaaminen keskustelun aikana .....	60
8.4.2	Tavoitteiden asettelu.....	61
8.4.3	Arviointi- ja kehityskeskustelun hyödyllisyys .....	62
8.4.4	Arviointi ja kehityskeskustelujen tarpeellisuus .....	65
8.5	AJATUKSIA ARVIOINTI- JA KEHITYSKESKUSTELUN KEHITTÄMISESTÄ.....	67
8.6	TUTKITTAVIEN MIELIPITEIDEN VERTAILUA.....	69
8.6.1	Opettajien ja vanhempien mielipiteiden tarkastelu .....	69
8.6.2	Keskustelumuoto-kategorioiden edustajien näkemysten tarkastelua.....	72
<b>9</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>76</b>
9.1	LAADUKAS ARVIOINTI- JA KEHITYSKESKUSTELU ON ONNISTUNUT .....	76
9.2	KAIKKI HYÖTYVÄT KESKUSTELUSTA.....	79
9.3	OPETTAJALLA ON PÄÄVASTUU KESKUSTELUN TOTEUTUMISESTA.....	80
9.4	ARVIOINTI- JA KEHITYSKESKUSTELUA VOI KEHITTÄÄ .....	81
9.5	TUTKIMUSPROSESSIN ARVIOINTIA .....	82
	LÄHTEET.....	84

LIITTEET.....91

Liite 1: Sähköpostiviesti kouluille tutkimukseen osallistumisesta

Liite 2: Kirje vanhemmille

Liite 3: Opettajien haastattelurunko

Liite 4: Vanhempien haastattelurunko

Liite 5: Esimerkkejä aineiston teemoittelusta ja tyypittelystä

Liite 6: Eräs malli oppilaiden itsearviointilomakkeesta

## 1 Koti ja koulu keskustelevat

Koulun tehtävänä on oppilaan inhimillisen kasvun monipuolinen tukeminen. Oppilaan kasvamiselle ja oppimiselle tulisi olla koulussa mahdollisimman suotuisat olosuhteet, mikä asettaa opettajalle suuren haasteen. (Rasku-Puttonen 2001, 105.) Koulu ja opettaja eivät kuitenkaan yksinään voi tarjota oppilaalle parasta mahdollista tukea. Siihen tehtävään tarvitaan tueksi oppilaiden vanhempia. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on sen vuoksi aina ajankohtainen ja tärkeä asia. Siksi onkin hyvä, että opettajat ja vanhemmat ovat yleensä halukkaita toimimaan kasvatuskumppaneina (Tuomi 2004, 167).

Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys korostuu myös niiden muutosten ohella, joita yhteiskunnassa koko ajan tapahtuu. Nykyisin kunnissa lakkautetaan oppilasmäärältään pieniä kouluja, jolloin samaan aikaan taajamissa sijaitsevien koulujen oppilasmäärät ja luokkakoot kasvavat. Luokkakokojen kasvaessa opettajalle tulee yhä haasteellisemmaksi henkilökohtaisen kontaktin luominen ja ylläpitäminen oppilaiden vanhempien kanssa.

Kouluissa käytävät kehityskeskustelut tarjoavat opettajalle ja vanhemmille tilaisuuden olla henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa keskenään, jolloin molempien osapuolten omat ajatukset oppilaasta ja hänen koulunkäyntiinsä liittyvistä asioista tulevat esiin paremmin kuin suuressa vanhempainillassa. Lisäksi oppilaan omat ajatukset pääsevät kuuluviin. Avoin keskustelu oppilaan koulunkäynnistä ja kaikista siihen liittyvistä seikoista saa aikaan myös sen, että osapuolten on helpompi ”puhaltaa yhteen hiileen” oppilaan kasvun, kehityksen ja koulutyön tukemiseksi.

Kehityskeskusteluja ei järjestetä opettajaa tai vanhempia varten, vaan nimenomaan oppilas on niiden tärkein osallistuja (Tuisku 2000). Kehityskeskustelu antaa oppilaalle mahdollisuuden kertoa omia koulunkäyntiin liittyviä ajatuksiaan sekä vaikuttaa omaan opiskeluunsa ja sen etenemiseen. Keskustelussa pyritään tukemaan ja kannustamaan oppilasta eteenpäin opiskelussaan auttamalla häntä asettamaan itselleen tavoitteita sekä arvioimaan vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Itsearviointin myötä oppi-

laalla on tilaisuus kertoa näkemyksiään omasta edistymisestään tai sen epäonnistumisesta (Turunen 1999, 72). Kehityskeskustelu on hyödyllinen ja vuorovaikutuksellinen keino tukea oppilasta koulunkäynnissä ja kuulla hänen omia ajatuksiaan. Siksi sen hyödyntämistä ja kehittämistä omassa työssään olisi jokaisen opettajan hyvä miettiä.

Tässä tutkimuksessa perehdytään yhden koulun kehityskeskustelukäytäntöihin opettajien ja vanhempien näkökulmasta. Tutkimuksessa selvitetään näkemyksiä laadukkaasta ja hyödyllisestä kehityskeskustelusta. Tarkoituksena on myös tarkastella onnistuneen kehityskeskustelun piirteitä ja keskustelun kehittämismahdollisuuksia.



## 2 Kouluyhteisö

### 2.1 Kouluyhteisö osana yhteiskuntaa

Suomea koetteli 1990-luvulla monet samanaikaiset tapahtumat, esimerkiksi Suomi liittyi Euroopan unioniin, vallitsi syvä taloudellinen lama, työttömyys oli suuri, työelämän vaatimustaso nousi, perheiden ongelmat sekä lasten ja nuorten psykososiaalinen pahoinvointi lisääntyivät (Launonen & Pulkkinen 2004, 27). Niemi (2005) toteaa nykyisen suomalaisen yhteiskunnan olevan osa maailmaa, jossa kansainvälinen liikkuvuus on lisääntynyt, sähköinen media on kasvanut hyvin nopeasti ja vakavat tekijät uhkaavat ympäristöä. Suomi joutuu koko ajan takaamaan oman kilpailukykynsä ja neuvotteluasemansa kansainvälisesti. Se merkitsee myös uusia haasteita koulutukselle, sillä osaamisen vaatimukset kasvavat tarvittavien uusien taitojen ohella. (Niemi 2005, 122.)

Launosen & Pulkkinen (2004) mukaan koulu on olennainen osa suomalaista yhteiskuntaa ja lasten ja nuorten yksi kasvuympäristö, joten sen on vastattava yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin. Tällaisessa muuttuvassa yhteiskunnassa kokonaiskuva koulun tehtävästä voidaan hahmottaa koulun kehittämistarpeiden kautta. Kehittämistarpeet johtuvat kasvuympäristön ja elämäntavan muutoksesta, syrjäytymisen ennaltaehkäisystä ja koulun yhteistyösuhteista. (Launonen & Pulkkinen 2004, 27–28.)

Yhteiskunnassa koulun tehtävä määritellään tarpeen mukaan uudistuvien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja lainsäädännön avulla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 mainitaan seuraavaa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä:

Koulu tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Koulun on oltava yhteistyössä huoltajien kanssa niin, että he voivat osaltaan tukea lastensa tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä. Yhteisvastuullisen kasvatuksen tavoitteena on edistää lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa. Kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan sekä yhteisö- että yksilötasolla. Kodin ja koulun välinen yhteistyö tulee mää-

ritellä opetussuunnitelmassa yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon toimeenpanoon kuuluvia tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa. — Yhteistyön lähtökohtana tulee olla eri osapuolien kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22.)

Lainsäädäntö määrittää koulun tehtävää Perusopetuslain (1998/628) avulla. Lain 3§ mukaan koulu ja opettaja on velvoitettu ylläpitämään yhteistyötä kodin kanssa. Asia tosin todetaan laissa hyvin lyhyesti: ”Opetuksessa tulee olla yhteistyössä vanhempien kanssa” (Perusopetuslaki 1998/628, 3§). Mitään varsinaisia tarkkoja ohjeita ei ole olemassa siihen, miten yhteistyötä käytännössä tulisi toteuttaa, vaan kukin koulu ja opettaja voivat valita itselleen luontevat tavat toimia (Tuisku 2000, 44; Eloranta 2000, 64). Perusopetuslain 2§ puolestaan määrittelee opetuksen tavoitteena olevan oppilaiden ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisen tukemisen, ja lisäksi tavoitteena on antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Edellä mainittujen tavoitteiden saavuttamisen kannalta yhteistyö kodin ja koulun välillä on oleellista ja välttämätöntä.

## 2.2 Kouluyhteisön haasteita

Aaltolan (2003) mukaan koulu toteuttaa välillisesti muun yhteiskunnan intressejä. Tällöin korostuu yksilön näkeminen välineenä, mikä tarkoittaa yksilön sopeuttamista tulevaisuuden työelämän tarpeiden mukaan. Aaltolan mukaan tärkeämpää on kuitenkin suhtautua yksilöön päämääränä, jolloin hänen arvonsa ja erityisyytensä korostuvat. Koulun tehtävänä on tarjota virikkeitä, rohkaisua ja tukea kasvuun. Aaltola puhuikin *kasvamaan saattamisesta*. Hän tarkoittaa sillä sitä, että kasvattajan on tuettava oppilaan identiteettiä sen kaikkine erityispiirteineen ja ottaa kasvatuksen lähtökohdaksi oppilas kokonaisuutena. Sen ymmärtäminen ja havaitseminen vaatii tiivistä vuoropuhelua kodin ja koulun välillä, minkä edellytyksenä on toimiva yhteistyö. (Aaltola 2003, 20–21.)

Sahlberg (1998) toteaa, että nyky-yhteiskunta painottaa koulussa ilmeneviä ongelmia ja haasteita opetuksen muuttamiseksi. Hän jatkaa, että koulut eivät ole kuitenkaan

huonoja, vaan niiden toiminta ei ole niin hyvää kuin olisi mahdollista ja tarpeellista. (Sahlberg 1998, 206.) Turunen (2000) huomauttaa, että kouluissa erilaiset kasvatustilanteet ovat myös muuttuneet entistä haasteellisemmiksi. Hänen mukaansa siihen vaikuttavia tekijöitä ovat työrauhaongelmien lisääntyminen ja oppilaiden heikko sitoutuminen koulutyöhön ja opiskeluun. Turunen (2000) jatkaa, että kasvatukseen liittyvät vaikeat tilanteet saavat usein alkunsa ihmisten elämäntapojen muuttumisesta. Hänen mukaansa nykyinen elämäntapa on johtanut siihen, että vanhempien kasvatustote on löyhtynyt ja vastuu lasten huolehtimisesta ja kasvatuksesta on siirtynyt yhä enemmän viranomaistahoille. Turunen (2000) esittää myös, että toisaalta ihmistieteet ja kasvatustiede ovat ansioistaan huolimatta saattaneet olla osittain vaikuttamassa heikentyneen kasvatuskäsityksen syntymiseen. Tätä hän perustelee sillä, että välitön ihmisten ymmärtäminen ja arkiset havainnot ovat hämärtyneet tieteiden käyttämän sanaston ja käsitteellisten viitekehysten johdosta. (Turunen 2000, 21.)

Sahlberg (1998) toteaa lapsen olevan se, joka oppii ja kasvaa koulussa. Tämän oletuksen pohjalta voidaan määrittää, millainen oppimisympäristö koulun tulisi olla. Ensinnäkin koulun tulee olla toiminnallinen paikka, joka tukee lapsen luovuutta ja kiinnostusta asioiden tutkimiseen. Toiseksi lasten omia voimavaroja tulee hyödyntää koulussa mahdollisimman paljon. Oppimisen perustana pitää olla lasten kysymykset ja mielenkiinnon kohteet. Myös demokraattisen ilmapiirin ylläpitäminen kouluissa on tärkeää. Kolmanneksi koulu on osa suurempaa ympäristöä. Yhteys tähän muuhun toimintaympäristöön, esimerkiksi koteihin, tulee säilyttää, ja luoda siitä yhä avoimempaa. (Sahlberg 1998, 208–209.)

### 2.3 Koti osana kouluyhteisöä

Kouluikäisten kasvatustapahtuu eri tahojen yhteistyönä, joista kaksi olennaista yhteistyökumppania ovat koti ja koulu. Koulut on velvoitettu Perusopetuslain (1998/628) mukaan pitämään yhteyttä kotien kanssa. Yhteistyön pyrkimyksenä on luoda turvallinen ja luotettava kasvuympäristö kouluikäisille lapsille ja nuorille (Virtanen & Onnismaa 2003, 351). Yhteistyöstä kodin ja koulun välillä hyötyvät lapsen lisäksi hänen huoltajansa ja koulun opettajat. Yhteistyön myötä huoltajat, jotka useimmiten

ovat lapsen vanhemmat, saavat tukea kasvatukseen ja opettajat omaan työhönsä. (Förbom 2003, 94.)

Alajan (1997) mukaan vanhemmat ovat lapsensa parhaat kasvattajat, koska lapsen ja vanhempien välinen tunnesuhde on läheisin ihmissuhde lapsen elämässä. Vanhemmat ovat lapselle merkittävimmät ihmiset maailmassa. Lisäksi vanhemmilla on eniten mahdollisuuksia vaikuttaa lapsen kehitykseen ja olla läsnä lapsen elämässä. (Alaja 1997, 80–81.) Tästä syystä vanhemmat tulee jollakin tavalla ottaa mukaan tukemaan ja kannustamaan lasta hänen koulutyössään.

Shimoni & Baxter (1996) kehottavat kasvatustieteilijöitä toimimaan yhteistyössä vanhempien kanssa, jotta tietyt tavoitteet voidaan saavuttaa. Yhteistyön tavoitteena on ensinnäkin se, että ammattilaisilla on mahdollisuus lisätä vanhempien tietoutta lapsen kehityksestä ja kehitysvaiheisiin liittyvistä piirteistä. Toiseksi yhteistyöllä voidaan taata lapselle jatkuvuutta hänen siirtyessään ympäristöstä toiseen, esimerkiksi kotoa päivähoitoon tai kouluun. Yhteisillä kasvatustavoitteilla voidaan ehkäistä myös ristiriitaisten tilanteiden syntymistä. (Shimoni & Baxter 1996, 231.)

Aloite kodin ja koulun yhteistyöhön tulisi tehdä koulun puolelta (Tuisku 2000, 45). Pässilä, Niinikuru, Ojanen & Rokka (1994) toteavat, että yhtä oikeata yhteistyön mallia kodin ja koulun välillä ei ole, sillä riippuu pitkälti henkilöiden toimintatavoista ja motivaatiosta, millaiseksi yhteistyö muodostuu. Toimivaa yhteistyötä koulu voi edistää tiedottamalla vanhemmille omista tavoitteistaan, opetus- ja toimintamenetmistään sekä niistä lähtökohdista, jotka ovat johtaneet kyseisiin valintoihin. Koulu voi saada vanhemmilta uusia näkemyksiä tulevaisuuden maailmasta, kun määritellään taitoja, joita nyky-yhteiskunnassa tarvitaan. Vanhemmat voivat olla uudistava voimavara kouluhenkilöstölle, jotta oppimiselle asetettavat tavoitteet eivät jäisi vain tyhjiksi lauseiksi paperille. Vanhempien tuleekin omalta osaltaan olla aidosti kiinnostuneita koulua kohtaan. Tällöin yhteys kodin ja koulun välillä voi olla toimiva. (Pässilä ym. 1994, 12.) Yhteistyön määrä ja muodot eivät korvaa sen laatua. Onkin panostettava siihen, että yhteistyön keinoin kyetään vastaamaan lasten ja nuorten sekä heidän perheidensä tarpeisiin. (Virtanen & Onnismaa 2003, 351.)

Kuuskoski (2002b) huomauttaa, että toimivaan kodin ja koulun yhteistyöhön kuuluu se, että opettaja ja vanhemmat tapaavat toisensa säännöllisesti. Lapsi rakentaa vahvasti myös itse omaa hyvinvointiaan. Aikuiset keskustelevat lapsen ongelmista ja elämästä, mutta lapsella itsellään kokemus samasta asiasta voi olla erilainen kuin aikuiset luulevat. Kuuskoski (2002b) ehdottaakin, että lasta ei tulisi jättää vanhempien ja opettajan välisten tapaamisten ulkopuolelle, vaan hänet tulisi ottaa mukaan keskusteluun. (Kuuskoski 2002b, 120.) Tällainen mahdollisuus on arviointi- tai kehityskeskustelussa.

Liljegrenin (1991) mukaan kodin ja koulun yhteistyötapaan vaikuttaa myös perheen kehitysvaihe. Perhe, jossa on vain pikkulapsia tai perhe, jossa on vain teini-ikäisiä lapsia, ovat täysin erilaisessa elämäntilanteessa. Perheiden elämäntilanteet tulee ottaa yhteistyössä huomioon. (Liljegren 1991, 22.) Takala (1997) toteaa, että lasten tullessa kouluun heidän kokemustaustansa ovat hyvin erilaisia. Kotona lapsi on saattanut tottua erilaisiin käytäntöihin kuin koulussa vaaditaan. Vanhemmilla voi siten olla erilainen näkemys kasvatuksesta kuin koululla. Kodin ja koulun tulisi yhdessä keskustella kasvatuksesta ja noudatettavista säännöistä, jotta lapsi ei joudu ristiriitaisiin tilanteisiin. Koulussa on joka tapauksessa huomioitava koko luokkayhteisö, jonka jäseniä oppilaat ja opettaja ovat, ja sen mukaan on toimittava. (Takala 1997, 40–41.) Opettajan ymmärrystä ja suhtautumista oppilasta kohtaan erilaisissa tilanteissa omalta osaltaan edistää se, että hänellä on tietämystä oppilaan kotitaustasta (Virtanen & Onnismaa 2003, 352). Välijärvi (2000, 163) lisää tähän, että tietämyksen lisäksi opettajalla on oltava kaikissa tilanteissa uskallusta kohdata oppilas yksilönä, jolla on omat valmiudet, taustat ja tavoitteet.

Hilasvuoren (2002) mielestä kodin ja koulun yhteistyössä tärkeää on myös osapuolten osoittama luottamus toisiaan kohtaan. Pääosin kaikki vanhemmat luottavat kouluun ja opettajiin sekä annettuun kasvatukseen, tietoihin ja taitoihin. Myös opettajat luottavat enimmäkseen vanhempien kasvatukseen, hoivaan ja huolenpitoon. Hilasvuoren (2002) kokemusten mukaan aikuisten eli vanhempien ja opettajien tasavertaisella ja toisiaan kunnioittavalla yhteistyöllä on motivoiva vaikutus oppilaiden opiskeluun. (Hilasvuori 2002, 19–20.) Kodin ja koulun yhteistyön avulla voidaan lisätä myös lapsen luottamusta aikuisia kohtaan. Lapsi voi tuntea, että hänestä välitetään

niin kotona kuin koulussakin ja että aikuiset kyllä kantavat oman vastuunsa, joten hänen ei tarvitse huolehtia siitä. (Kuuskoski 2002b, 114–115.)

## 2.4 Kodin ja koulun yhteistyön haasteita

Ekebom, Helin & Tulusto (2000) tuovat esiin sen, että nykyisin vanhemmat kuuluvat aikaisempaa enemmän koulun toimintaan. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat tekevät mahdolliseksi vanhempien entistä tiiviimmän osallistumisen koulun toimintaan ja kehittämiseen. Vanhemmat saavat lastensa avulla tietoa koulun toiminnasta, joten he ovat kykeneviä arvioimaan omasta näkökulmastaan lapselleen annettavaa koulutusta ja sen laatua. Heillä voi olla myös oman koulutuksensa puolesta sellaista erityisosaamista, josta on myös koululle hyötyä. Kuntien olisi hyvä käyttää tämä voimavara hyväkseen kutsumalla vanhempia aktiivisesti osallistumaan koulujen kehittämis- ja arviointitoimintaan. (Ekebom ym. 2000, 22.) Kodin ja koulun yhteistyön tekee haasteelliseksi se, että vanhemmat eivät ole koulun päivittäisessä arjessa konkreettisesti läsnä (Metso 2004, 115).

Tuomen (2004) mukaan vastuu oppilaiden kasvatuksesta ja koulutuksesta on sekä opettajilla että vanhemmilla. Kummaltakin taholta löytyy erilaisia voimavaroja yhteistyön tekemiseen. Yhteistyön laatu riippuu siitä, miten nämä erilaiset vahvuudet osataan yhdistää. Yhteisen näkökulman löytämiseksi opettajan ja vanhempien on hyvä tutustua heti, kun oppilas aloittaa koulun. Tällöin jatkossa mahdollisesti eteen tulevat ongelmatkin on helpompi ratkaista. (Tuomi 2004, 149.)

Ekebomin ym. (2000) mukaan vanhempien rooli koulussa on merkittävä. He tukevat lapsensa koulunkäyntiä ja kannustavat häntä eteenpäin. Lisäksi vanhemmat ovat myös opettajan yhteistyökumppaneita. Vanhemmilla voi olla eri aloilta sellaista tietoa, jota opettajalla tai koululla ei ole. Oppiminen edellyttää joskus tukea ja ohjausta opettajalle kotien suunnalta, koska vanhemmat tuntevat lapsensa paremmin kuin hän. (Ekebom ym. 2000, 23.)

Vanhemmille on pyrittävä löytämään sopiva tapa toimia koulussa. Metso (2004) on tutkimuksessaan luokitellut vanhempia erilaisiin ryhmiin siitä näkökulmasta, miten vanhemmat toimivat koulussa. Hänen mukaansa vanhemmat voivat olla mukana koulun johtokunnassa vaikuttamassa koulun virallisiin asioihin ja järjestämässä vanhempaintoimintaa esimerkiksi myyjäisten tai opettajan avustamisen muodossa. Lisäksi vanhemmat voivat osallistua koulun toimintaan lähtemällä aktiivisesti mukaan erilaisiin järjestettyihin tilaisuuksiin, joita opettajat ja toimeliaat vanhemmat järjestävät. Metson (2004) mukaan osa vanhemmista voi olla myös sellaisia, jotka eivät juurikaan osallistu kodin ja koulun yhteistyöhön millään tavalla. (Metso 2004, 129–132.)

Ekebon ym. (2000) toteavat, että kodin ja koulun yhteistyötä tarvitaan myös kasvatuksellisissa asioissa. Niin vanhemmille kuin opettajillekin on tärkeää saada keskustella sekä toisten vanhempien että opettajien kanssa koko luokkayhteisön asioista. Vanhemmat haluavat yleensä keskustella myös oman lapsensa kehittymisestä ja kuulla, miten hän menestyy koulussa ja millainen luokan jäsen hän on. (Ekebon ym. 2000, 23.)

Förbom (2003) esittää, että kasvatuksen ja opetuksen ammattilaisena opettajalla on paljon tietoa tietyn ikäryhmän lasten kehityksestä ja oppimisesta, mikä auttaa häntä kulloinkin huomaamaan oppilaiden tarpeita. Opettaja havainnoi oppilasta ikätove-reidensa seurassa ja kotioloista poikkeavissa tilanteissa päivittäin. Havaintojensa avulla hän saa paljon tietoa oppilaan käyttäytymisestä ja sosiaalisista taidoista. Kodin ja koulun yhteistyön kannalta olisikin hyvin merkittävää, jos sekä vanhemmat että opettaja myöntäisivät toistensa erityisaseman ja samalla osaisivat hyödyntää sitä. (Förbom 2003, 97.) Myös lapsen parasta ajatellen olisi tärkeää, että vanhemmat ja koulun opettajakunta olisivat säännöllisesti yhteydessä toisiinsa ja kunnioittaisivat toisiaan (Rahm & Wall 1990, 94).

Launonen & Pulkkinen (2004) ja Turunen (2000) huomauttavat, että eri oppilaiden vanhemmat voivat olla hyvinkin erilaisia luonteeltaan ja ajattelutavoiltaan. Lisäksi perheiden elämäntilanteet ovat keskenään erilaisia ja ne voivat muuttua erilaisten tilanteiden ja tapahtumien myötä. Vanhemmilla voi olla suuria tai pieniä vaatimuksia

ja odotuksia koulua kohtaan johtuen heidän omasta koulutustaustastaan. Joskus vanhempien omista sosiaalisista ja taloudellisista ongelmista johtuen voi käydä myös niin, että he eivät kykene kantamaan kokonaan vastuuta omasta kasvattajan roolistaan, jolloin kasvatusvastuu voi liiaksi siirtyä koululle. (Launonen & Pulkkinen 2004, 33; Turunen 2000, 21.)

Kansainvälistymisen myötä myös maahanmuuttajaperheet ovat yhä useamman koulun ja opettajan yhteistyökumppaneita (Launonen & Pulkkinen 2004, 33). Opettajalla on siis oltava tuntemusta ja tietoa myös erilaisista kulttuureista (Coleman & Wallinga 1999, 77; Launonen & Pulkkinen 2004, 33). Koulun ja kunkin opettajan on löydettävä keinot siihen, että yhteistyö toimii erilaisten vanhempien kanssa. Yhteistyön merkitys korostuu perusopetuksen siirtymävaiheissa (esiopetuksesta siirtyminen ensimmäiselle luokalle ja kuudennelta siirtyminen seitsemännelle luokalle) siitä huolimatta, että nykyinen perusopetus on yhtenäistä. (Launonen & Pulkkinen 2004, 33–36.)

Hilasvuoren (2002) mukaan kodin ja koulun yhteistyössä on muistettava, että lopulta kysymys on ihmisten kohtaamisesta. Niin opettaja kuin vanhemmatkin ovat ihmisiä, joilla on taustallaan elämäkokemuksensa, joka vaikuttaa heihin. Hilasvuori (2002) jatkaa, että opettajalla on tukenaan kouluorganisaatio, jonka edustajana hän toimii, mutta vanhemmat ovat yksittäisiä ihmisiä, isiä ja äitejä. Tämä on sellainen seikka, joka opettajan tulisi aina muistaa. (Hilasvuori 2002, 18–19.)

Ekebom ym. (2000) sekä Förbom (2003) toteavat yhteistyön sujuvan kodin ja koulun välillä silloin, kun molemmat osapuolet ovat avoimia ja rehellisiä. Tilanne voi myös olla sellainen, että molemmat osapuolet saattavat arastella yhteyden ottamista. Vanhemmista voi tuntua vaikealta ehdottaa opettajalle uusia toimintamalleja, koska hän voi loukkaantua tai vanhemmat voivat luulla, että heidän yhteydenottonsa opettajaan ikävässä asiayhteydessä kostautuu lapselle koulussa. Opettajaa taas voi arveluttaa, että hänen ammattitaitonsa kyseenalaistetaan, jos hän kysyy vanhemmilta neuvoja heidän lapsensa kanssa toimimiseen. Vanhempien tiedottaminen kaikista koulun käytännöistä on siis hyvin tärkeää, jotta he tulevat tietoisiksi omasta tärkeästä roolistaan koulutyössä. Vanhempien ja opettajan tulisi kaikin keinoin tukea toistensa työtä, sillä molempien työn yhteinen kohde on lapsi. (Ekebom ym. 2000, 24; Förbom 2003,



94–95.) Yhteistyötä voisikin pyrkiä toteuttamaan tavalla, jota voisi kutsua tasavertaiseksi kumppanuudeksi. Silloin sekä koulu että koti voisivat tuntea, että yhteistyö on heille molemmille hyödyllistä. (Hiillos, Kyllönen & Vahtera 2000, 8-9.)

## 2.5 Yhteistyön esteitä

Korpinen (1991) toteaa, että suomalaista koululaitosta kuvaillaan hallitsemisjärjestelmäksi, joka on byrokraattis-hierarkkinen. Sen hän sanoo tarkoittavan sitä, että eri työntekijöiden vastuualueet on määritelty laein ja asetuksin, viestintä tapahtuu pääasiassa kirjallisesti ja henkilöstön käyttäytymismallit määritellään spesifeillä ohjeilla. Myös opettajan ja vanhempien väliselle yhteistyölle on asetettu erilaisia säädöksiä, jotka voivat hankaloittaa vapaan ja avoimen yhteistyön ylläpitoa. Tällainen tilanne voi olla esimerkiksi silloin, jos huoltaja laiminlyö ilmoitusvelvollisuuttaan opettajalle koskien lapsensa poissaoloa koulusta. (Korpinen 1991, 182–183.)

Launonen & Pulkkinen (2004) huomauttavat, että kodin ja koulun yhteistyö voi pitkälti olla opettajan aktiivisuudesta riippuvaa. Kuitenkin opettajien palkkausjärjestelmä on sellainen, että se ei omalta osaltaan tue yhteistyön kehittämistä. Myöskään opettajankoulutus ei välttämättä tarjoa riittävästi valmiuksia vanhempien kohtaamiseen. (Launonen & Pulkkinen 2004, 33.)

Vanhempien aktiivinen osallistuminen koulun järjestämiin erilaisiin tilaisuuksiin ylläpitää yhteistyön sujuvuutta kodin ja koulun välillä. Metso (2004) huomauttaa, että aina vanhempien osallistumatta jättäminen ei kuitenkaan ole heistä itsestään johtuvaa. Hän toteaa, että vanhempien osallistumisen esteet voivat osittain olla näkymättömiä opettajalle. Metson (2004) mukaan ne voivat johtua esimerkiksi vuorotyöstä tai muuten poikkeavista työajoista, suuresta perheestä tai sairastumisesta. Lisäksi hän huomauttaa, että koulun käyttämät yhteistyön toimintatavat voivat olla sellaisia, että ne ehkäisevät vanhempien osallistumista. (Metso 2004, 125.) Hiillos ym. (2000) lisäävät, että yhteistyön sujumiseen vaikuttavat myös ihmisten tunteet, asenteet ja tiedot, joita heillä on koulusta ja sen arjesta. Esimerkiksi vanhemman omat kielteiset

kokemukset hänen omalta kouluajaltaan voivat vaikeuttaa yhteistyön tekemistä lapsen koulun henkilökunnan kanssa. (Hiillos ym. 2000, 7.)

Koulun arjessa voi tulla vastaan sellaisia tilanteita, jolloin vanhemmat eivät usko sitä, mitä opettaja heidän lapsestaan kertoo (Ekebom ym. 2000, 109). Kyseinen tilanne saattaa syntyä esimerkiksi silloin, kun opettajan on kerrottava vanhemmille oppilaan levottomasta käyttäytymisestä oppitunneilla tai jostakin muusta oppilaaseen liittyvästä ikävästä asiasta (Förbom 2003, 96). Ekebom ym. (2000) jatkavat opettajan olevan tietoinen siitä, että vanhemmille on vaikeaa havaita virheitä omassa lapsessaan, mutta tunnetasolla hänen on vaikea ymmärtää tai hyväksyä vanhempien tilannetta. Tällaisessa tilanteessa opettajan on syytä tutkailla itseään. Itsetuntemus ja omien puutteiden havaitseminen ja hyväksyminen auttavat opettajaa todellakin ymmärtämään vanhempien suhtautumista omaan lapseensa. Oman persoonallisuuden tutkiminen ja itsetuntemuksen kehittäminen auttaa opettajaa selviytymään vaikeissa vuorovaikutustilanteissa. (Ekebom ym. 2000, 109–110.)

Hilasvuori (2002) toteaa, että ulkopuolinen ei välttämättä ymmärrä opettajien käyttämää kieltä. Opettajien koulussa keskenään käyttämän kielen piirteet aiheutuvat heidän saamastaan koulutuksesta. Ymmärryksessä voi esiintyä ongelmia etenkin silloin, jos ulkopuolisen kuulijan oma koulutustausta on hyvin erilainen verrattuna opettajan koulutukseen. Yhteistyötä kotien kanssa tehdessään opettajat eivät voi käyttää samanlaista kieltä kuin kollegojensa kanssa. Vasta silloin, kun osapuolet ymmärtävät toisiaan, voidaan aloittaa varsinainen keskustelu. (Hilasvuori 2002, 19.)

Koulumaailmassa käytettävä sanasto on opettajille arkipäivää, mutta muille ihmisille se voi aiheuttaa hämmennystä ja epätietoisuutta käytettävistä termeistä. Opetussuunnitelma-sanasta opettajien käyttämä lyhenne ”OPS” tai henkilökohtaisesta opetussuunnitelmasta käytettävä lyhenne ”HOPS” saattavat olla kovin vieraita vanhemmille. (Förbom 2003, 95.) Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ja Suomen Vanhempainliitto ry ovat yhteistyössä laatineet vihkosen nimeltään Koulukielen sanasto, joka on tarkoitettu lähinnä perusopetuksessa olevien oppilaiden vanhemmille. Sanastossa on määritelty lyhyesti niitä termejä, joita koulussa käytetään. Määriteltyjä termejä löytyy esimerkiksi alkuopetuksesta ja inklusiosta aina pedagogiikkaan, reissuvihkoon

ja vuosiluokkaan asti. Sanaston tavoitteena on edistää vanhempien mahdollisuuksia osallistua koulussa käytävään keskusteluun. (Koulukielen sanasto 2006.)

### 3 Arviointikeskustelusta kehityskeskusteluun

Yleensä vanhemmat haluavat tietää, miten heidän lapsensa oppii ja menestyy koulussa. He tahtovat olla tietoisia lapsensa koulunkäynnistä ja seurata sitä. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 102.) Hongisto (2000) sanoo koulun kertovan oppilaan menestymisestä ja muustakin koulunkäynnistä todistusten avulla ja lähettämällä kotiin erilaisia tiedotteita lukuvuoden aikana. Ne eivät kuitenkaan tarjoa vanhemmille vinkkejä siihen, miten he voisivat tukea lapsen koulunkäyntiä entistä paremmin tai miten oppilas voisi oppia arvioimaan itseään aiempaa paremmin ja realistisemmin. Järjestetyt keskustelutilaisuudet sen sijaan antavat mahdollisuuden kyseisten asioiden läpikäymiseen. (Hongisto 2000, 92.)

Koppinen ym. (1994) toteavat, että vanhemmat ja opettaja keskustelevat usein oppilaan koulunkäynnistä niin, että oppilas itse ei ole paikalla. Oppilas on kuitenkin oman opiskelunsa asiantuntija, joten on tärkeää, että myös hän on keskusteluissa osallisena. Vanhemmat osallistuvat oppilaan ja opettajan kanssa arviointikeskusteluun, jotta keskustelua voi jatkaa vielä kotonakin. Arviointikeskustelun tukena voidaan käyttää arviointi- ja tavoitelomakkeita, jolloin vastuullisuus lisääntyy, kun asiat on kirjattu myös paperille. (Koppinen ym. 1994, 91, 102.)

Hongisto (2000) mainitsee, että tarkastellessa sanaa ”arviointikeskustelu” tulee sellainen vaikutelma, että keskusteluun liittyy voimakkaasti arvostelu jostakin jo aiemmin toteutuneesta asiasta. Arviointikeskusteluissa paneudutaankin arvioimaan oppilaan suorituksia ja menestymistä. Lähitulevaisuuden pohtiminen tuo kuitenkin keskusteluun sellaisia piirteitä, joiden vuoksi voidaan pelkän arviointikeskustelun sijaan puhua kehityskeskustelusta. ”Kehityskeskustelulla” on sanana laajempi merkitys kuin arviointikeskustelulla. Sanana se viittaa siihen, mitä jatkossa on tulossa. (Hongisto 2000, 92–93, 112.) Kehityskeskusteluiksi kutsutaan myös työpaikoilla käytäviä esimiehen ja työntekijän välisiä keskusteluja (Hirvihuhta & Litovaara 2003; Ronthy-Östberg & Rosendahl 1998). Työpaikoilla ja kouluissa käytävillä kehityskeskusteluilla on paljon yhteneviä ja samanlaisia piirteitä keskenään (vrt. Hirvihuhta & Litovaara 2003 ja Vuorinen 2000c).

Sahlberg (1998) on pohtinut koulun muutosta kouluinstituution historiaan nojaten. Hänen mukaansa koulu on oppiva yhteisö, joka koostuu oppilaista ja opettajista. Tämä yhteisö mukautuu tietoa tulvivaan ympäristöön ja auttaa yhteisönsä jäseniä vaikuttamaan oman elämänsä kulkuun. (Sahlberg 1998, 18–19.) Kehityskeskustelussa oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa omaan koulutyöhönsä ja opiskeluun sekä etenkin siihen, mihin suuntaan hän haluaa elämäänsä suunnata omien oppimistavoitteidensa avulla.

Vuorinen (2000a) toteaa myös kotien olevan vilpittömästi kiinnostuneita koulusta ja sen toiminnasta ja haluavat siten antaa oman panoksensa siihen. Koulun ja kodin välistä yhteistyötä tulisi muokata yhä avoimemmaksi ja aidommaksi, jotta koulusta tulee oppilaille entistä turvallisempi paikka, jossa heistä aidosti välitetään. Kehityskeskustelu on yksi keino luoda aitoa vuorovaikutusta opettajan, vanhempien ja oppilaan välille sekä samalla koko kouluyhteisön ja kotien välille. (Vuorinen 2000a, 23.)

## 4 Kehityskeskustelu oppilaan kasvun ja kehityksen tukena

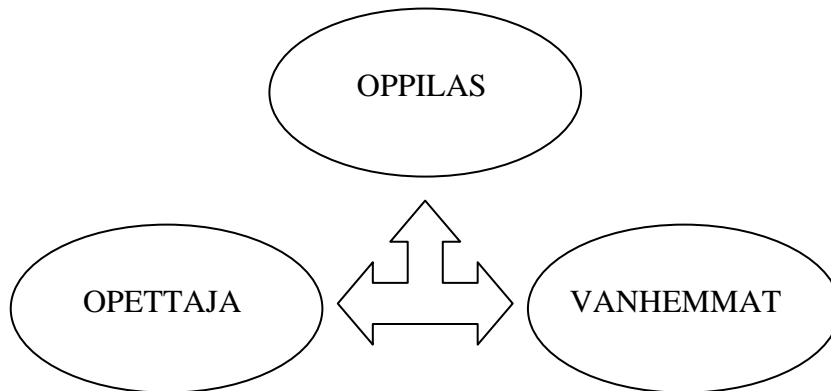
### 4.1 Kehityskeskustelu koulussa

Kehityskeskustelua määriteltäessä on ensin syytä määritellä, mitä keskustelu on. Ronthy-Östbergin ja Rosendahlin (1998) mukaan yksinkertaisimmillaan keskustelu on suullista kommunikointia toisen ihmisen kanssa. Tarkemmin tarkasteltuna keskustelu on myös toisen ihmisen kohtaamista, jolloin ajatuksia, kokemuksia ja tunteita voidaan vaihtaa. Keskustelun avulla voidaan oppia tuntemaan toista ihmistä ja lopulta sitä kautta myös omaa itseään. Keskustelussa puhutaan toisen ihmisen kanssa eli kuunnellaan, mitä toinen sanoo ja sitä kautta yritetään ymmärtää häntä. (Ronthy-Östberg & Rosendahl 1998, 12–13.)

Valde & Valtanen (1998) huomauttavat, että keskustelu on tärkeää sosiaalisissa suhteissa ja kaikessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Oppilaan keskustelutaitojen vahvistamisessa koululla ja yksittäisillä opettajilla on merkittävä rooli. Kehityskeskustelun avulla oppilaan taitoja voidaan kehittää kaikessa oppimisessa. (Valde & Valtanen 1998, 190.) Myös vanhemmat ovat mukana kehityskeskustelussa, joten siinä tilanteessa vuorovaikutusta tapahtuu opettajan, oppilaan ja vanhempien välillä. (Valde & Valtanen 1998, 190; Virtanen & Onnismaa 2003).

Virtanen & Onnismaa (2003) määrittelevät kehityskeskustelulla tarkoitettavan oppilaan, hänen vanhempiansa ja opettajien välistä vuoropuhelua, joka toistuu oppilaan kouluaikana säännöllisesti. Hongisto (2000) jatkaa, että kehityskeskustelun avulla kodin ja koulun todellinen ja aito vuorovaikutus toteutuu. Vanhemmat saavat keskustelussa muunkin kuin kuuntelijan ja vastaanottajan roolin, joka heillä yleensä perinteisessä yhteydenpidossa on. Koulu on vasta lapsen toissijainen kasvattaja, joten vanhempien osallistuminen lapsensa koulunkäynnin ohjaamiseen pitäisi tehdä mahdolliseksi. Opettaja voi sitten huomioida oppilaat yksilöllisemmin, kun heidän kotiensa merkitys ja vaikutus on hänen tiedossaan. (Hongisto 2000, 106–107.)

Koululaiset voivat paremmin, kun kodin ja koulun välille syntyy aitoa kumppanuutta (Kuuskoski 2002a, 6). Tuisku (2000) mainitsee kehityskeskustelun olevan kodin ja koulun uusimpia yhteistyömuotoja, joka vastaa tarpeeseen kodin ja koulun yhteistyöstä yksittäisen oppilaan kohdalla. Keskustelujen avulla tehdään yhteistyötä kotien kanssa ja vaikutetaan oppilaaseen. Vanhemmat ja opettaja keskustelevat ja tapaavat toisiaan usein ilman lapsen läsnäoloa, mutta he kuitenkin keskustelevat lapsen asioista. Kehityskeskustelun avulla sekä opettaja, vanhemmat että tärkeimpänä oppilas voivat kohdata toisensa luontevasti ja tasavertaisesti lapsen koulunkäyntiä koskevissa kysymyksissä (ks. kuvio 1). (Tuisku 2000, 43–46; Valde & Valtanen 1998, 190.)



KUVIO 1. Kehityskeskustelun osapuolet

Tuisku (2000) sekä Valde & Valtanen (1998) tarkentavat, että kehityskeskustelussa pohditaan, millainen lapsi on kotona ja koulussa sekä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Tietoa annetaan ja saadaan puolin ja toisin. Tarkoitus on, että kehityskeskustelussa jokainen osapuoli voi esittää omia näkemyksiään koulunkäyntiin liittyviin asioihin. Tärkeä seikka on se, että oppilas on mukana keskustelussa ja osallistuu siihen aktiivisesti, sillä kehityskeskustelua ei voi käydä ilman häntä. Keskustelun kuluessa oppilaasta ja hänen elämäntilanteestaan saadaan luotua kokonaiskuva, joka sekä vanhempien että opettajan on hyvä tietää. (Tuisku 2000, 43–46; Valde & Valtanen 1998, 190.)

## 4.2 Valmistautuminen kehityskeskusteluun

Tuiskun (2000) mukaan kehityskeskustelun järjestää opettaja. Hän lähettää kotiin kirjeen, jossa tervetulleeksi keskustelemaan toivotetaan sekä oppilas että vanhemmat. Keskustelun tulisi olla sellainen, että se tukee oppilasta hänen koulunkäyntinsä edistämässä ja tarjoaa siihen myös uusia mahdollisuuksia. Opettaja voi valmistautua tapaamisen jo ennakolta siten, että hän voi kerätä tietoa oppilaan koulunkäynnistä muilta häntä opettavilta opettajilta. Hän voi myös miettiä keskustelun päätavoitetta. Yleisesti kehityskeskustelun tavoitteena on tukea oppilaan tiedollista ja sosiaalista kehitystä. Eri tapaamiskerroille voi kuitenkin laatia yksityiskohtaisemman tavoitteen. Opettajan on myös varauduttava kertomaan keskustelun aikana mitkä ovat sellaisia asioita, joita on koulun ja opetuksen näkökulmasta tärkeää korostaa. (Tuisku 2000, 44–47.)

Tuisku (2000) huomauttaa, että kehityskeskustelutilanteesta pitäisi luoda luottamuksellinen ja turvallinen, jotta avoin vuorovaikutus on mahdollista. Paikaksi voidaan valita jokin rauhallinen ja kodikas huone tavallisen luokkahuoneen sijasta. Aikaa on varattava siten, että kiireen tuntua ei pääse syntymään. Turhia jaaritteluja tulee myös välttää, jotta oppilas jaksaa osallistua keskusteluun. Sopiva kesto tapaamiselle voi olla 30–45 minuuttia. (Tuisku 2000, 47.)

## 4.3 Kehityskeskustelun sisältö ja vaiheet

Virtanen & Onnismaa (2003, 353) toteavat, että kehityskeskustelussa on mahdollista käsitellä opiskelusuorituksia, oppilaan sosiaalista kehitystä ja kaikkea sitä, mitä koulussa on tapahtunut. Tuisku (2000) ja Valde & Valtanen (1998) lisäävät, että keskustelu järjestetään siksi, että kaikki osapuolet saavat tiedon oppilaan nykyisestä koulunkäynnin tilasta ja että sen avulla voidaan tukea, kehittää ja suunnitella oppilaan koulutyötä tulevaisuutta ajatellen. Kehityskeskustelu rakentuu oppilaan kokemuksiin ja arviointiin omasta oppimisestaan ja koulunkäynnistään. Tärkeää on, että oppilaan koko elämäntilanne tulee esille, joten vanhempien ja opettajan roolit ovat myös erit-



täin tärkeitä keskustelussa. Keskustelun kaikki osallistujat ovat siis tasa-arvoisia tiedonantajia. (Tuisku 2000, 48; Valde & Valtanen 1998, 190.)

Tuiskun (2000) mukaan yksittäisessä kehityskeskustelutilanteessa tulee olla ennalta sovittu tavoite. Keskustelu voi edetä vaiheittain tai sitten voidaan poiketa kaavasta puhuen asioista, jotka nousevat keskustelijoiden omasta aloitteesta esiin. Jos keskustelu poukkoilee aiheesta toiseen edestakaisin, on opettajan syytä koota asioita välillä yhteen, jotta keskustelu pysyy kasassa. (Tuisku 2000, 48–49.) Keskustelussa käsitellään entisissä tavoitteissa onnistumista sekä pohditaan uusia tavoitteita ja keinoja niiden saavuttamiseksi (Virtanen & Onnismaa 2003, 353).

Tuiskun (2000) mukaan kehityskeskustelun ensimmäisessä vaiheessa oppilasta kannustetaan kertomaan oppimiseen liittyvästä nykytilanteestaan omasta näkökulmastaan. Opettaja voi auttaa oppilasta tekemällä hänelle avoimia kysymyksiä. Seuraavassa vaiheessa opettaja ehdottaa oppilaalle sopivia vaihtoehtoja oman tilanteen edistämiseksi ja valintoja tehdään yhdessä oppilaan kanssa. Opettajan ja vanhempien tulisi rohkaista oppilasta uskomaan omiin kykyihinsä, jotta hän voi uskoa omiin mahdollisuuksiinsa onnistua. Yhdessä keskustellen laaditaan lopulta tavoitteita, jotka oppilas itse viime kädessä itselleen asettaa. Tuiskun (2000) mukaan kolmannessa vaiheessa suunnitellaan tulevaa. Parasta olisi, jos oppilaalla itsellään olisi kertoa omia ehdotuksiaan. Oppilas työstää itse suunnitelmansa, opettaja ja vanhemmat ovat rohkaisijan roolissa ja tukevat oppilasta vastuunottamisessa. Suunniteltujen toimien tulisi olla konkreettisia, jotta niiden arviointi on mahdollista. Lopuksi yhdessä arvioidaan suunnitelman toteutumista ja päätetään yhteinen keskustelu. (Tuisku 2000, 49–50.)

Valde & Valtanen (1998) huomauttavat kehityskeskustelun vaikuttavan moniin eri asioihin koskien kaikkia osapuolia. Keskustelun avulla oppilas osaa asettaa itselleen realistisia tavoitteita ja arvioida oppimistaan eri näkökulmista. Täten oppilaan vastuu omasta oppimisestaan ja sitoutuminen koulutyöhön lisääntyy. Vanhemmat pääsevät kehityskeskustelun kautta läheisesti tutustumaan koulun tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Koulun ja kodin kasvatusyhteistyöllä on paremmat edellytykset onnistua, kun tavoitteet ovat samansuuntaiset tai ainakin on olemassa ymmärrys toistensa erilaisista

tavoitteista. Opettajan oppilaantuntemus lisääntyy kehityskeskustelun myötä. Hän kykenee tiedostamaan entistä paremmin oppilaan yksilölliset tarpeet ja oppimisen edellytykset. (Valde & Valtanen 1998, 194.)

Turunen (2000) toteaa, että nyky-yhteiskunnassa kiireen tuntu on havaittavissa kaikkialla. Tavoitteet asetetaan korkealle ja tuloksia pitää saada aikaan pian. Tämä heijastuu myös kasvatukseen ja opetukseen. Koulussa tai kotona vaikuttava kiire voi saada aikaan sen, että oppilaalta vaaditaan liikaa suorittamista opinnoissa. Näissä vaatimuksissa epäonnistuminen vaikuttaa kielteisesti oppilaan itsetuntoon. Jatkuvat epäonnistumiset heikentävät siten itsetuntoa ja saattavat johtaa käyttäytymisoireisiin. (Turunen 2000, 31.) Kehityskeskustelu on hyvä keino tukea oppilaan itsetuntoa ja sen kehittymistä sekä opettajan että vanhempien taholta (Hongisto 2000, 105).

Keltikangas-Järvinen (2000) toteaa itsetunnon olevan tärkeä osa yksilön toimintaa ja hyvinvointia. Itsetunto on kykyä luottaa itseensä ja arvostaa itseään. Se vaikuttaa ratkaisuihin, joita ihminen elämänsä varrella tekee, ja ratkaisut taas vaikuttavat itsetuntoon. Oppimisessa ja itsensä kehittämisessä itsetunnolla on siis tärkeä asema. Ihmisellä on hyvä itsetunto silloin, kun hän rehellisesti havaitsee omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Hyvän itsetunnon avulla kyetään myös kestäämään epäonnistumisia ja pettymyksiä. (Keltikangas-Järvinen 2000, 13–23.)

#### 4.3.1 Arviointi ja palautteen antaminen kehityskeskustelussa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 mainitaan oppilaan arvioinnin tehtäväksi opiskelun ohjaamisen ja kannustamisen sekä sen kuvaamisen, miten oppilas on päässyt asetettuihin tavoitteisiin. Opettajan antamaa jatkuvaa palautetta pidetään tärkeänä, jotta arviointi muodostaa kokonaisuuden. Opetussuunnitelman perusteissa kehoitetaan antamaan arviointipalautetta riittävästi ja monipuolisesti lukuvuoden aikana. Arviointipalautteen antamisen keinoista mainitaan seuraavaa: ”Arviointipalautetta voidaan antaa välitodistuksin, erilaisin tiedottein ja arviointikeskusteluisa tai muilla tavoin”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262–263.)

Virran (1999) mukaan arviointiin kuuluu myös arvioinnin tuloksista tiedottaminen oppilaalle ja vanhemmille. Kommunikointia opettajan, oppilaan ja vanhempien välillä ei siis pidä unohtaa. Olennaista on selkeyttää tavoitteet ja se, mitä arvioidaan. Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa on myös huomioitava se, että viestien on oltava sellaisia, että ne voidaan tulkita samalla tavalla. (Virta 1999, 130.) Täten esimerkiksi arviointi- tai kehityskeskustelussa voidaan välttyä väärinymmärryksiltä.

Hongisto (2000) toteaa, että arviointi kuuluu osaksi kehityskeskustelua, mutta ei ole sen ainoa sisältö. Keskustelussa arviointi luo pohjan sille, mitä asioita kulloinkin tarkastellaan ja pohditaan eniten ja millä tavalla niitä käsitellään. Oppilaan nykytilan arvioinnin perusteella keskustelussa voidaan paneutua auttamaan oppilasta opiskelussaan eteenpäin. (Hongisto 2000, 92–93.) Arvioinnin kohteena tulee erityisesti olla oppilaan omat kokemukset, yksilölliset tavat oppia ja oman oppimisen säätelytavat (Linnakylä 1994, 29). Linnakylä (1993) toteaa, että oppilas tarkastelee ja arvioi itseään omista lähtökohdistaan, joten hänen kriteerinsä voivat poiketa paljonkin opettajan kriteereistä. Opettaja kuitenkin lisää oppilaantuntemustaan hyväksymällä oppilaan tavan arvioida itseään. Myös vanhemmat oppivat keskustelun myötä tuntemaan lapsensa opiskelumetodeja ja oppimista entistä paremmin. (Linnakylä 1993, 77.)

Oppilaan itsearviointi on tärkeä osa kehityskeskustelua. Itsearviointi voi toimia myös kasvatuksellisenä keinona, jonka avulla oppilas saadaan sitoutumaan tavoitteisiin (Turunen 1999, 72). Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam (2005) toteavat, että oppilaan on vaikea arvioida itseään, jos hän ei ole ymmärtänyt edes oppimisen tavoitetta. Hänen täytyy ensin ymmärtää asetettu tavoite ja osata arvioida myös keinot, joiden avulla tavoitteen voisi saavuttaa. Kun oppilas oppii asettamaan itselleen tavoitteita, itsearvioinnista tulee mahdollista ja myös melko keskeistä. (Black ym. 2005, 49.)

Arviointi voi lisätä oppilaan motivaatiota usealla oppimisen alueella ja vahvistaa myös itsetuntoa (Räisänen 1994, 24). Koppinen ym. (1994) mainitsevat, että oppilas asettaa itselleen tavoitteita tietyille jaksoille. Tavoitteiden asettamisen tukena ovat opettaja ja vanhemmat, jotta oppilas pystyy tavoitteet saavuttamaan. Tavoitteita voidaan asettaa lyhyille ja pitkillekin aikaväleille. Opettaja ja vanhemmat kannustavat

oppilasta vähitellen suuntaamaan yhä vaativampiin tavoitteisiin, mutta pienin askelein. (Koppinen ym. 1994, 88.)

Koppisen ym. (1994) mukaan oppilas ei arvioi omia tuotoksiaan ja oppimisen tuloksiaan, vaan hänen tehtävänä on arvioida itseään tietyillä oppimisen osa-alueilla. Hän arvioi miten ja millaisia tietoja ja taitoja hän on oppinut. Hän pohtii myös omaa tapaansa oppia ja opiskella sekä kuinka tehokkaita hänen käyttämänsä keinot ovat. Lisäksi oppilaan on myös tärkeä pohtia sitä, miten ja kuinka paljon hän kantaa vastuuta omasta oppimisestaan. (Koppinen ym. 1994, 84.)

Koppinen ym. (1994) jatkavat, että keskustelussa oppilas pohtii tavoitteitaan ja keinoja, miten hän on niihin päässyt, tai miksi tavoitteet ovat jääneet saavuttamatta. Oppilaalla on oma kokemuksensa oppimisestaan ja omasta panoksestaan siihen, joten omaa arviointia voi tehdä. Samalla oppilas asettaa itselleen uusia tavoitteita, miten ensi kerralla asiat sujuisivat vieläkin paremmin. (Koppinen ym. 1994, 88.)

Koppisen ym. (1994) mukaan vanhempien osallistumista oppilaan koulunkäynnin arviointiin ei tulisi rajoittaa vain allekirjoittamalla kokeet nähdyiksi. He voivat osallistua oppilaan töiden arviointiin esittämällä opettajalle esimerkiksi ehdotuksia itsearviointilomakkeiden käytöstä tai niiden muokkaamisesta. Kehityskeskustelussa vanhemmilla on tilaisuus kertoa omia näkemyksiään oppilaan opiskelupanoksesta ja suorituksista. He voivat arvioida myös oman roolinsa merkitystä oppilaan oppimisen ja kehittymisen kannalta. (Koppinen ym. 1994, 111.)

Alaja (1997) toteaa, että annettaessa palautetta lapselle olisi hyvä pitää mielessä se, että lapsella on aina valinnan mahdollisuuksia. Jos lapsi on tehnyt jotain väärää tai epäonnistunut jossakin, hän ei ole paha, vaan hän on tehnyt valinnan, joka estää hyvää tapahtumasta. Tästä syystä palautteessa pitäisi viestiä yhtä aikaa kahdesta asiasta: lapsen mahdollisuuksista hyvään ja siitä, miten hän valintojensa myötä jättää mahdollisuutensa käyttämättä. Lapselle viestittyy sanoma, että hän voi jatkossa toimia paremmin, jos vain haluaa. Tällainen viesti vahvistaa itsetuntoa, koska se osoittaa lapselle mahdollisuuden. (Alaja 1997, 64–65.)

Kaukiainen, Aalto, Lappalainen & Lindberg (1995) painottavat, että kehityskeskustelussa palautetta annettaessa on huomioitava oppilaan koko oppimisprosessi. Palautteen ei tule kohdistua oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, vaan nimenomaan hänen toimintaansa. Palautteen avulla opettaja ja vanhemmat voivat ohjata ja tukea oppimista. Siksi onkin tärkeää, että palautetta annetaan oppimisprosessin kuluessa, jotta oppilas voi kehittää oppimistaan oikeaan suuntaan. Jotta palaute olisi oppimista tukevaa, on opettajan ja vanhempien tunnettava oppilas hyvin. On hyvä tietää, millainen oppilaan tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys on, ja miten hän ymmärtää teorian ja käytännön välisen suhteen. On myös huomioitava, onko oppiminen oppilaan itsensä mielestä aktiivista vai ei. Lisäksi oppilaan oppimismotivaatio ja asetetut tavoitteet on otettava huomioon palautetta annettaessa. Oppimistaidot on myös suhteutettava oppimiseen, jotta palaute on kehittymisen kannalta hyödyllistä. Kehityskeskustelussa kokonaisuutena ja palautteen antamisessa olennaista on oppilaan koko elämäntilanteen huomiointi. (Kaukiainen ym. 1995, 10–12.)

#### 4.3.2 Kielenkäyttö ja kommunikaatio kehityskeskustelussa

Koppinen ym. (1994) toteavat, että kehityskeskustelutilanteessa opettajan on kiinnitettävä huomiota myös kielenkäyttöön. Hänen on käytettävä sellaista kieltä, jota kaikki osapuolet ymmärtävät. Aikuiset voivat käyttää erilaista kieltä puhuessaan toisille aikuisille kuin puhuessaan lapsille. Jo pelkästään erilaisten sanojen käyttö voi aiheuttaa sen, että lapsi ei ymmärrä aikuisen puhetta. Jos opettaja puhuu vanhemmille vaikeita sivistysanoja käyttäen, oppilas voi kokea jäävänsä ulkopuoliseksi, koska hän ei voi osallistua keskusteluun. Opettaja voi käyttää myös sellaista ammattikieltä, joka ei tavoita vanhempiakaan. (Koppinen ym. 1994, 104, 111.)

Seikkula (2000b) huomauttaa, että opettajan lisäksi myös vanhempien on hyvä kiinnittää huomiota puhetapaansa kehityskeskustelussa. Aikuiset voivat huomaamattaan ajautua puhumaan lapsesta kolmatta persoonaa käyttäen, vaikka lapsi itse on keskustelussa paikalla. Kehityskeskustelussa on siis pyrittävä olemaan henkilökohtainen, koska silloin puhutaan lapsesta tai lapselle. (Seikkula 2000b, 153.)

Seikkula (2000a) toteaa, että lapsen läsnäolon merkitys erilaisissa kodin ja koulun välisissä tapaamisissa riippuu siitä, mitä asioita koulu pyrkii tavoittelemaan tapaamisten järjestämisellä. Jos tavoitellaan vuorovaikutusta ja sitä pidetään tärkeänä, niin lapsen läsnäolon merkitys kasvaa. Lapsella tulee olla oikeus kuulla millä tavalla hänen toimintaansa kuvataan. Samalla lapsen läsnäolon myötä tilanne on myös kasvatustilanne, koska hän kuulee, miten aikuiset puhuvat hänen asioistaan. Lapsi voi silloin tutkailla aikuisen näkökulmaa maailmaan oman näkökulmansa kautta. (Seikkula 2000a, 24, 26.)

Elorannan (2000) mukaan kehityskeskustelutilanteessa on pidettävä mielessä se seikka, että keskustelu on merkityksellistä jokaiselle osapuolelle. Vanhemmat saattavat kokea opettajan auktoriteettina, joka ohjaa heidän lastaan koulussa kuten itse haluaa. Täten on hyvä, jos vanhempien ja opettajan välinen vuorovaikutus on myönteistä ja avointa. Vuorovaikutus toimii hyvin, jos se on vastavuoroista. Tämä tarkoittaa keskustelun pohjautumista tasa-arvoisuuteen; keskustelussa esitetyt näkökulmat ovat yhteisesti muokkautuvien merkitysten ja ajatusten rakennusaineita. Pyritään siis ymmärtämään toinen toistensa ajatuksia ja sen avulla löytämään sopivat vaihtoehdot ja keinot kyseisessä tilanteessa. Eloranta toteaa Ellminiä ja Josefssonin (1995) lainaten, että kehityskeskustelu voidaan tiettyjen tekijöiden avulla luoda merkitykselliseksi myös vanhemmille. Näitä tekijöitä ovat jatkuvuus, toisten asioiden merkityksellisyyden hyväksyminen, osallistuminen, kuunteleminen, avoimuus yhteisesti sovittuja asioita kohtaan, tarve ja motivaatio keskustella sekä empatia, jonka avulla lisätään ymmärrystä toisia ja heidän ajatuksiaan kohtaan. (Eloranta 2000, 76–77.)

Kehityskeskustelussa kommunikaatio toimii samoin kuten missä tahansa muussa keskustelutilanteessa. Kommunikaatioon kuuluu Cameronin (2000) mukaan verbaalisuus, äänneet ja visuaalisuus. Verbaalisuus merkitsee varsinaisia käytettäviä sanoja, äänneet yksilöllisiä äänneellisiä piirteitä ja visuaalisuus katsetta, eleitä ja muita kehon kieleen liittyviä seikkoja. Cameron (2000) jatkaa, että kaikista tärkein kommunikaatioon kuuluva osa-alue on visuaalisuus. Hänen mukaansa myös tilastot tukevat tätä väitettä. (Cameron 2000, 40.) Kaukiaisien ym. (1995) mukaan keskustelun osapuolet huomioivat siis toistensa puhettavan; äänen korkeuden ja voimakkuuden. Kaikki sanattomat viestit ovat tärkeä osa välitettävää sanomaa. Sanaton viestintä aiheuttaa

myös sen, että lähetetty sanaton viesti leviää muihin keskustelijoihin; esimerkiksi myönteisessä sävyssä esitetyt asiat saavat toisetkin hyvälle mielelle. (Kaukiainen ym. 1995, 29–31.) Liljegren (1991, 54) huomauttaa, että pienten lasten kanssa kommunikoidessaan aikuisten tulisi ymmärtää sanattoman viestinnän suuri merkitys.

Kaukiainen ym. (1995) toteavat, että kehityskeskustelutilanteessa kommunikaation tulisi olla tehokasta. Se toteutuu, kun puheenvuorot ovat yksiselitteisiä ja konkreettisia. Ristiriitaa kommunikaation sisällä ei saisi ilmetä, mikä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja sanoo jotakin muuta, mitä ilmeillään viestittää. Vaikeista ja epämiellyttävistä asioista puhuttaessa kannattaa asia esittää useista eri näkökulmista, jotta vastaanottajat ehtivät harkita kuulemaansa sen sijaan, että alkaisivat heti esittää puolustelevia puheenvuoroja. Katsekontaktia ylläpitämällä voidaan osoittaa, että toisen puhe on kiinnostavaa ja kuuntelemisen arvoista. (Kaukiainen ym. 1995, 31–32.)

Oppilaalle, vanhemmille sekä opettajalle tulisi Kaukiaisien ym. (1995) mukaan antaa mahdollisuus kommentoida kaikkiin esitettyihin kysymyksiin ja toteamuksiin läpi koko keskustelun. Aikaa on siis oltava riittävästi. Kuuntelemisen lisäksi on hyvä havainnoida osapuolia visuaalisesti eli tarkkailla sanattoman viestinnän merkkejä. (Kaukiainen ym. 1995, 32.)

Tuisku (2000) kehottaa Egania (1998) mukaillen huomioimaan kehityskeskustelussa pienetkin vuorovaikutukseen liittyvät seikat. Hänen mukaansa on huomioitava keskusteluun vaikuttavat fyysiset asiat. Keskustelijoiden on hyvä istua samalla tasolla, vaikka saman pöydän ääressä. Tärkeää on luoda jo ihmisten fyysisellä asettumisella sellainen tunnelma, joka viestittää osapuolten olevan kiinnostuneita puhumaan toistensa kanssa. Lisäksi on hyvä säilyttää koko keskustelun ajan avoin asento, jolloin kädet eivät ole puuskassa, ja voi myös liikahtaa hieman toista keskustelijaa kohti hänen puhuessaan. Tällaiset vartalon fyysiset asennot ja liikkeet viestittävät kiinnostusta. Samaa kertoo myös katsekontaktin ylläpitäminen. Harhaileva katse viestii puhujalle välinpitämättömyydestä. Tuisku (2000) huomauttaa, että tällaisessa viestinnässä ei kuitenkaan saa mennä liian pitkälle kurkottautumalla liian lähelle puhujaa tai tuijottamalla häntä painostavasti. Silloin tilanteesta voi tulla hermostuttava ja vaivautu-

nut olo kaikille. Olemalla luonnollisen rennosti ja rauhallisesti oma itsensä viestittää muille, että kaikki on kunnossa. (Tuisku 2000, 51–53.)

#### 4.4 Opettajan rooli kehityskeskustelussa

Tuiskun (2000) mukaan opettajan on oltava tietoinen kehityskeskustelun tarkoituksesta ja tavoitteesta ennen kuin hän voi sellaisia järjestää. Kehityskeskustelussa opettajan on unohdettava opetusotteensa, sillä tilanne ei sisällä opetusta. Myös opettajan vuorovaikutustaidot joutuvat koetukselle. Hänen tulee olla keskustelun vetäjä ja ohjaaja, mutta samalla myös kuuntelija. Opettajan on keskustelun edetessä ymmärrettävä vanhempien ja oppilaan sanomisia heidän näkökulmastaan arvioimatta sitä, onko hän itse asioista samaa mieltä. Opettajan on hyvä tehdä myös yhteenvetoja keskustelusta ja tarkentaa tarvittaessa. Koska opettaja on keskustelun vetäjä, hän myös lopettaa keskustelun. (Tuisku 2000, 46–48.)

Luonnollisen keskusteluyhteyden saaminen vanhempiin ja oppilaaseen edellyttää opettajalta hyvää ammattitaitoa sekä itseluottamusta (Tuisku 2000, 47). Koppinen ym. (1994) toteavat, että opettajan oppilaantuntemuksen tärkeys korostuu kehityskeskustelussa. Keskustelu onkin hyvä aloittaa myönteisellä asenteella sanomalla jotakin hyvää oppilaasta. On tärkeää, että keskustelun ilmapiiri on alusta asti hyväksyttävä, jotta vanhempien tai oppilaan ei tarvitse asettua puolustuskannalle. Opettajan on ymmärrettävä sekä vanhempien että oppilaan esittämät näkökulmat, jotta keskustelun osapuolet pysyvät tasa-arvoisina. Oppilaasta puhuttaessa opettaja ei saa puhua käyttäen kolmatta persoonaa ikään kuin osoittaen sanansa vain vanhemmille, koska silloin oppilas voi tuntea itsensä ulkopuoliseksi. Opettajan tuleekin suunnata sanansa suoraan oppilaalle sinä-muotoa käyttäen. Täten opettaja voi vaikuttaa siihen, että hän saa myös oppilaan avautumaan ja osallistumaan keskusteluun. (Koppinen ym. 1994, 102–103.)

Kiviniemen (2000) mukaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa oppilaantuntemuksen lisäksi myös opettajan itsetuntemus on tärkeässä roolissa. Itsetuntemus on olennainen



osa opettajan ammattitaitoa, ja se auttaa opettajaa selviytymään kaikissa vuorovaikutustilanteissa. Opettaja kohtaa työssään myös hankalia ihmissuhdeasioita ja -tilanteita, ja oma itsetuntemus auttaa selviytymään niistäkin kontrolloidusti. (Kiviniemi 2000, 76.)

Opettajalta edellytetään tahtoa ja kykyä toimia yhteistyössä vanhempien kanssa (Coleman & Wallinga 1999, 77). Vuorinen (2000a) toteaa, että avoimuus kehityskeskustelutilanteessa on opettajan hyve. Kodit ovat nykyään hyvin erilaisia keskenään, ja niiden edustajina voi olla hyvin erilaisia ihmisiä oppilaan arkielämästä. Vanhemmat voivat tulla paikalle yhdessä tai isä tai äiti voi tulla yksin. Mukana voi olla myös isä- tai äitipuoli tai isä- tai äitipuoli voi olla tilanteessa myös yksinään. (Vuorinen 2000a, 14.) Kaikissa tapaamisissa, joita lapsen lapsuus- ja kouluaikana järjestetään, on tärkeää, että opettaja ja vanhemmat oppivat tuntemaan toisensa aikuisina ihmisinä. Molemmille osapuolille on tärkeää, että tapaamisessa on mahdollisuus jakaa niitä kokemuksia, joita kummallakin on lapsesta. (Rahm & Wall 1990, 22.)

Opettajalla on kehityskeskustelussa vetäjän rooli, jolloin hän ohjaa keskustelua sillä tavalla, että se etenee koko ajan. Hän toimii keskustelussa ohjaajana, mikä edellyttää hänellä olevan tiettyjä vuorovaikutustilanteisiin kuuluvia taitoja. Hongisto (2000) puhuu niin sanotusta vuorovaikutuspätevyydestä Vähämöttöstä (1999) lainaten. Vuorovaikutuspätevyyteen kuuluu neljä osatekijää, jotka ovat narratiivinen, sosiologinen, kielikulttuurinen ja suunnittelukompetenssi. Narratiivinen kompetenssi tarkoittaa opettajan kykyä kuulla oppilaan kertomuksia sillä tavalla, että hän osaa tehdä omaa työtään ne huomioon ottaen. Opettajan tulee myös ymmärtää oppilaan elämään kuuluvia sosiaalisia rakenteita, mikä on sosiologista kompetenssia. Kun opettaja osaa puhua oppilaan kanssa samalla tasolla eli yhteisellä kielellä, hänellä on hyvä kielikulttuurinen kompetenssi. Suunnittelukompetenssi puolestaan tarkoittaa sitä, että opettaja osaa suunnitella oppilaalle sellaista mielekästä toimintaa, jonka avulla asetetut tavoitteet saavutetaan. (Hongisto 2000, 93.)

#### 4.5 Vanhempien ja oppilaan rooli kehityskeskustelussa

Koppisen ym. (1994) mukaan vanhemmat ovat oppilaan tukena ja kiinnostuneita hänen koulutyöstään, mikä lisää turvallisuuden tunnetta ja vahvistaa myös kodin ja koulun suhdetta. Kouluissa vanhemmat ovat mukana koulun työssä alusta alkaen. He voivat olla mukana määrittämässä koulun arvoja ja myös seuraamassa niiden toteuttamista ja toteutumista. (Koppinen ym. 1994, 78, 104.)

Tuisku (2000) toteaa oppilaan olevan kehityskeskustelun päähenkilö. Hänen läsnäolonsa muuttaa keskustelun luonnetta verrattuna tapaamisiin, joissa opettaja keskusteleekin vain vanhempien kanssa oppilaan koulutilanteesta. Oppilas havainnoi keskustelua kokonaisvaltaisesti kaikilla aisteillaan ja arvioi oman kehitystasonsa mukaisesti sitä, mitä keskustelun aikana puhutaan. (Tuisku 2000, 44.)

#### 4.6 Onnistunut kehityskeskustelu

Kehityskeskustelun jokainen osapuoli on asiantuntija omassa roolissaan: oppilas oppilaana olemisen, vanhemmat vanhemmuuden ja opettaja opettajuuden ja koulun. Keskustelussa jokainen pyrkii tuomaan ilmi oman arvomaailmansa ja omat mielipiteensä, ja niitä tulee kunnioittaa. (Eloranta 2000, 77; Valtanen 2000, 142.) Opettajan, vanhempien ja oppilaan on hyvä kertoa asioista omasta näkökulmastaan eli miltä asiat itsestä tuntuvat. Näin voidaan keskittyä juuri kyseiseen oppilaaseen, eikä aleta vertailla häntä muihin oppilaisiin. (Koppinen ym. 1994, 103.) Kehityskeskustelun aikana onkin muistettava, että jokainen perhe ja oppilas on erilainen. Siten keskustelussa on huomioitava oppilaan ja perheen yksilölliset tarpeet. (Virtanen & Onnismaa 2003, 357.)

Vuorinen (2000b) huomauttaa, että kehityskeskustelun onnistumiseen vaikuttaa paljon myös keskustelun osapuolten asenne yhteistä keskustelua kohtaan. Osapuolten täytyy olla valmiita vaihtamaan tietoja keskenään ja toimimaan vuorovaikutuksessa.

Keskustelulla tulee siis olla sisältö eli jokin sanoma, joka halutaan osallistujille välittää. (Vuorinen 2000b, 40.)

Ihmiset kertovat asioista siten, että puheesta välittyy käyttäytymistä, kokemuksia ja tunteita (Tuisku 2000, 54). Keskustelun onkin oltava totuudenmukaista ja aitoa, jotta tuloksia ja ratkaisuja saavutetaan. Aitous taas edellyttää keskustelijoiden välillä vallitsevan luottamuksellisen ilmapiirin. (Valtanen 2000, 144.)

Keskustelu on onnistunut hyvin, kun sen edetessä toteutuvat seuraavat seikat:

- vastavuoroinen kunnioitus
- vastavuoroinen rehellisyys
- vastavuoroinen avoimuus
- vastavuoroinen mielipiteenvapaus (Ronthy-Östberg & Rosendahl 1998, 22).

Vuorinen (2000b) lainaa Ellminiä ja Josefssonia (1995) ja toteaa, että opettaja vaikuttaa merkittävästi kehityskeskustelun onnistumiseen. Opettajan aito kiinnostus ja luottamus oppilaan kehittymistä ja muuttumista kohtaan luo hyvän lähtökohdan. (Vuorinen 2000b, 41.)

Hongiston (2000) mukaan jokaiseen kehityskeskusteluun kuuluu myös se, että oppilaan vahvuudet otetaan esille. Vahvuuksia on hyvä käsitellä konkreettisten asioiden avulla, jolloin oppilas ymmärtää paremmin, mitä tarkoitetaan. Oppilasta on hyvä myös kiittää ahkeroinnista ja ponnisteluista. (Hongisto 2000, 105.)

#### 4.7 Aikaisempia tutkimuksia

Kodin ja koulun yhteistyömuotona toimivat keskustelut ovat jossakin muodossa olleet käytössä jo vuosikymmeniä. Ne ovat ajan myötä vain muuttaneet muotoaan. Esimerkiksi Koivumäki, Korpinen & Pekkala (1980) ovat tutkimuksessaan perehtyneet keskusteluun, johon ovat osallistuneet vain opettaja ja vanhemmat. Opettajan ja vanhempien henkilökohtaisen keskustelun tarkoituksena on ollut lähinnä välittää kasvatukseen liittyvää tietoa oppilaan kasvatukseen osallistuville osapuolille. Tieto-

jen vaihtamisen ja välittämisen myötä tavoitteena on ollut edistää lapsen kokonaiskehitystä ja hyödyttää kasvatusta. (Koivumäki ym. 1980, 5.) Samat ominaisuudet kuuluvat myös nykyisin käytössä oleviin arviointi- ja kehityskeskusteluihin.

Joissakin henkilökohtaisissa keskusteluissa on jo tuolloin ollut oppilas mukana. Koivumäki & Pekkala (1981 & 1982) ovat tutkineet henkilökohtaista keskustelua perehtymällä vanhempien, oppilaiden ja opettajien kokemuksiin. Heidän tutkimuksensa ovat osoittaneet, että sekä vanhempien että oppilaiden mielestä keskusteluun osallistuminen oli myönteinen kokemus. (Koivumäki & Pekkala 1981; Koivumäki & Pekkala 1982.)

Oppilaan mukanaolo keskustelutilanteissa ei aina ole ollut yleinen käytäntö, eikä se ole sitä vielä nykypäivänäkään. Tämä seikka tuli ilmi etsittäessä osallistuvia kouluja tähän tutkimukseen, jossa osallistumisen edellytyksenä oli oppilaan läsnäolo keskustelussa. Oppilaan osallistuminen keskusteluun on viime aikoina kuitenkin yleistynyt. Esimerkiksi Koppisen ym. (1994) teoksen aiheena on arviointi, ja kirjan yhtenä osana alueena mainitaan kodin ja opettajan kasvatustietokeskustelut, joihin myös oppilas voi osallistua (Koppinen ym. 1994, 102).

Kodin ja koulun välisistä erilaisista keskusteluista on viime vuosina tehty eri näkökulmista useampia pro gradu –tutkielmia, joista tässä mainitaan muutamia. Näissä tutkielmissa keskusteluista on käytetty joko nimitystä arviointikeskustelu tai kehityskeskustelu. Määttänen (1998) on kuvannut pro gradu –tutkielmassaan oppilaiden ja heidän vanhempiansa kokemuksia arviointikeskustelusta. Arviointikeskustelua ovat tarkastelleet myös Tourunen & Vaismaa (1999). He ovat tutkineet arviointikeskustelussa esiintyviä piirteitä hyödyntäen opettajan, oppilaan ja vanhempien näkökulmaa. Harju & Ylimäki (2001) puolestaan ovat selvittäneet kehityskeskustelun käytäntöjä ja sen merkitystä opettajan näkökulmasta. Alho & Husso (2004) sen sijaan ovat ottaneet kohteekseen perusopetuksen 1.-luokkalaiset. He selvittivät kehityskeskustelun kulkua sekä oppilaan roolia ja tavoitteen asettamista keskustelun aikana. Väliisaari (2002) on tarkastellut kehityskeskustelua tapaustutkimuksena yhden opettajan näkökulmasta.

Kehityskeskustelun soveltuvuutta perusopetuksen vuosiluokille 7-9 on myös tutkittu. Sitä ovat tutkineet esimerkiksi Virtanen & Onnismaa (2003). Heidän tutkimuksensa osoitti, että kaikki hankkeeseen osallistuneet osapuolet – opinto-ohjaaja, luokanvalvoja, oppilas ja vanhemmat– saivat myönteisiä kokemuksia kehityskeskustelusta. Vaikuttaisi siltä, että vähitellen kodin ja koulun väliset keskustelut ovat muuttumassa enemmän kehityskeskustelun suuntaan.

## 5 Tutkimustehtävät

Tutkimuksen tehtävänä on kuvailla, millaisia koulussa käytävät kehityskeskustelut opettajan, oppilaan ja vanhempien kesken ovat. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä vahvuuksia kehityskeskustelussa on ja miten kehityskeskustelua voisi edelleen kehittää. Asiaa tutkitaan sekä opettajien että vanhempien näkökulmasta.

Tutkimustehtävät koostuvat kahdesta päätehtävästä, joista ensimmäistä selvennetään tarkentavien alatehtävien avulla. Tutkimustehtävät ovat seuraavat:

1. Millainen kehityskeskustelu on opettajien ja vanhempien mielestä?
  - 1.1 Miten tärkeää kehityskeskusteluun valmistautuminen on?
  - 1.2 Millaisia sisältöjä laadukkaassa ja hyödyllisessä kehityskeskustelussa tulee olla?
  - 1.3 Millaista viestintä on hyvässä kehityskeskustelussa?
  - 1.4 Millaisia hyötyjä kehityskeskustelusta on ja kenelle?
  - 1.5 Kuinka usein on tarpeellista käydä kehityskeskusteluja?
2. Mitä hyviä puolia nykyisessä kehityskeskustelussa on opettajien ja vanhempien mielestä ja millaisia kehityshaasteita he asettavat kehityskeskustelulle?

## 6 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen kulku

### 6.1 Tutkimusote

Tämän kasvatustieteellisen tutkimuksen tutkimusote on kvalitatiivinen. Alasuutarin (1995) mukaan tutkimusaineistosta esiin tulevat havainnot erotetaan tutkimustuloksista tutkimusotteen avulla. Tutkimusote tarkoittaa niitä toimintoja, joiden avulla havaintoja kyseisestä ilmiöstä saadaan sekä niitä malleja, joiden avulla havaintoja muokataan ja tulkitaan. (Alasuutari 1995, 82.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata laatua ja tutkittavan ilmiön sisältämiä piirteitä (Anttila 1996, 182).

Tutkimusta voidaan pitää tapaustutkimuksena, koska siihen osallistui vain yksi koulu eli yksi tapaus. Tosin aineistonkeruussa käytettiin vain yhtä menetelmää, vaikka tapaustutkimuksen ollessa kyseessä olisi suositeltavaa käyttää useita menetelmiä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159–163.) Tutkimuksen tavoitteena oli kuitenkin pyrkiä kuvaamaan tiettyä ilmiötä yhden koulun avulla. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2002) toteavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto voi koostua yhdestä henkilöstä tai joukosta yksilöhaastatteluja. Aineiston koolla ei sinällään ole merkitystä, koska laadullisessa tutkimuksessa ei yritetä löytää keskimääräisiä yhteyksiä tai tilastollisia säännönmukaisuuksia. (Hirsjärvi ym. 2002, 168.)

### 6.2 Tutkimuksen kohde

Tutkittavan koulun valinnassa käytettiin harkinnanvaraista otantaa. Sitä on hyvä käyttää silloin, kun aineiston hankintaa ohjaa tutkimuksen teoreettinen tausta. (Eskola & Suoranta 1996, 13.) Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia koulussa käytäviä oppilaan, opettajan ja vanhempien välisiä kehityskeskusteluja, jolloin tutkittavaksi kouluksi täytyi siis valita sellainen, jossa kyseisiä keskusteluja käydään. Kyseisiä kouluja kartoitettiin sähköpostiviestin (Liite 1) ja puhelimen välityksellä. Samalla

tiedusteltiin koulun halukkuutta osallistua tutkimukseen. Yhteyttä otettiin ensin koulujen rehtoreihin, jotka edelleen tiedottivat tutkimuksesta koulunsa opettajille.

Aluksi tutkijan tavoitteena oli löytää kaksi koulua, jotka voivat osallistua tutkimukseen. Sopivien koulujen löytäminen oli kuitenkin työlästä. Kaikissa kouluissa ei käyty tutkijan tarkoittamia kehityskeskusteluja, tai sitten koulut eivät olleet halukkaita ottamaan osaa tutkimukseen. Lopulta tutkimukseen osallistui vain yksi maaseudun kyläkoulu.

### 6.3 Aineisto

Eskola & Suoranta (1996) toteavat laadullisen aineiston olevan yleensä sellaista, jota tutkija ei suuremmin rajoita varsinaisessa aineistonkeruutilanteessa. Aineisto on siis vastaajien itsensä tuottamaa. Laadullisen tutkimusprosessin edetessä aineistonkeruvaiheeseen tutkija voi joutua pohtimaan uudelleen tutkimusongelman asettelua. (Eskola & Suoranta 1996, 11–12.) Aineisto voi siis aiheuttaa sen, että tutkimuksen ongelmanasettelu tarvitsee muokkausta tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi 2001, 69).

#### 6.3.1 Aineiston kerääminen

Haastattelu soveltuu moneen tutkimustilanteeseen käytettäväksi tiedonhankinnassa (Metsämuuronen 2003, 187). Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla. Haastateltaviksi haluttiin valitusta koulusta sekä opettajia että oppilaiden vanhempia. Koulun kaikki kolme opettajaa suostuivat haastatteluihin. Vanhempien halukkuutta osallistua tutkimukseen selvitettiin lähettämällä kirje kotiin oppilaiden mukana (Liite 2). Osallistumishalukkuudestaan ilmoitti 11 perhettä. Halukkaiden mukana oli sekä yksin osallistuvia vanhempia että yhdessä osallistuvia pariskuntia. Valintavaiheessa heitä ei jaoteltu, vaan kaikkien halukkaiden joukosta valittiin sattumanvaraisesti yhteensä neljä perhettä. Näin ollen haastatteluihin osallistui kaksi vanhempaa yksinään ja kaksi pariskuntaa yhdessä eli yhteensä kuusi vanhempaa. Kunkin haastattelun kesto oli noin 30-45 minuuttia.



Eskola & Vastamäki (2001) huomauttavat, että haastattelupaikan valintaan kannattaa kiinnittää erityistä huomiota onnistumisen kannalta. He toteavat, että haastattelulla on paremmat mahdollisuudet onnistua sellaisessa tilassa, joka on haastateltavalle tuttu ja turvallinen eikä liian virallinen. He mainitsevat myös, että tutkijan on osattava huomioida sosiaalisista tekijöistä, kuten puhelimesta tai muista perheenjäsenistä, aiheutuvat mahdolliset häiriötekijät. (Eskola & Vastamäki 2001, 27–29.) Tässä tutkimuksessa haastattelupaikkana toimi tutkimukseen osallistuva koulu tai haastateltavan/haastateltavien oma koti. Haastateltavat saivat itse valita, kumpi paikka heille oli sopivampi haastattelun tekemiseen. Opettajien haastattelut suoritettiin koululla, mikä tuntui hyvin luonnolliselta, koska se on heidän työpaikkansa ja tutkimuksessa heidän roolinsa oli olla oman ammattinsa edustaja. Vanhempien haastatteluista kaksi tehtiin koululla ja kaksi heidän kodeissaan. Pariskunnat osallistuivat haastatteluun yhdessä, joten yhteensä haastatteluja oli seitsemän.

Haastattelujen tilavalinnat olivat onnistuneita, sillä ne saatiin tehtyä rauhassa ilman häiriötekijöitä muutamaa pientä keskeytystä lukuun ottamatta. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin tulkintaa ja analysointia varten. Alasuutari (1995) toteaa, että nauhuri on hyvä ja tarkka apuväline haastattelujen tallentamiseen. Hän kuitenkin huomauttaa, että se tallentaa vain verbaliset viestit. Videokameraa tarvitaan silloin, jos halutaan myös nonverbaalisen viestinnän tallentuvan. (Alasuutari 1995, 85.) Tässä tutkimuksessa nonverbaalisella viestinnällä ei kuitenkaan ole niin suurta painoarvoa, että videonauhoitus olisi ollut tarpeellinen.

Hirsjärven & Hurmeen (2001) mukaan haastattelutilanteessa tutkija on tutkittavien kanssa suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa, mikä mahdollistaa sen, että tutkija voi suunnata tietojen hankintaa ja saada selville tutkittavien ajatuksia laajemminkin perustelujen muodossa. Nonverbaalinen viestintä vaikuttaa voimakkaasti haastattelutilanteessa, ja se voi auttaa tutkittavia ymmärtämään kysymykset siten, kuten tutkija on ne tarkoittanut sekä auttaa tutkijaa ymmärtämään tutkittavien vastauksia juuri sillä tavalla kuin he tarkoittavat asian ilmaista. Tarkentavia lisäkysymyksiä on myös mahdollista tehdä haastattelutilanteessa, jos jokin vastaus tai kysymys on hieman epäselvä. Näiden toimenpiteiden myötä pystytään syventämään saatuja tietoja. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34–35.)

Tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Eskolan & Vastamäen (2001) sekä Hirsjärven & Hurmeen (2001) mukaan teemahaastattelussa tutkija ja tutkittava oikeastaan keskustelevat pelkän kysymisen ja vastaamisen sijaan tiettyjen teemojen pohjalta. Tutkija siis ohjailee keskustelua, mutta hän ei ole laatinut yksityiskohtaisia kysymyksiä etukäteen, vaan hän esittää niitä keskustelun edetessä. Teemahaastattelun avulla saadaankin hyvin tutkittavien omat näkökulmat esille, koska tutkija ei niin tarkasti rajaa asian tarkastelua omista näkökulmistaan. Teemahaastattelussa painottuvat ihmisten tekemät tulkinnat ja heidän asioille antamat painoarvot. Käsiteltävät teemat ovat samat kaikkien haastateltavien kanssa, mutta kunkin haastattelun vuorovaikutustilanne vaikuttaa siihen, minkälaista tietoa haastattelu tuottaa. Siten eri haastatteluissa voi tulla ilmi eri näkökulmia samasta asiasta, koska kokemukset voivat olla erilaisia. (Eskola & Vastamäki 2001, 24–27; Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.)

Teemahaastattelun runko laadittiin tutkimusongelmien pohjalta. Haastattelun teemoina olivat kehityskeskustelua edeltävä suunnittelu ja keskustelun onnistuminen, kehityskeskustelun aiheet, kehityskeskustelussa esiintyvät roolit ja viestintä sekä kehityskeskustelun hyödyt ja tarve. Opettajien ja vanhempien haastatteluja varten laadittiin omat haastattelurungot, jotta niihin ennalta kirjatut kutakin teemaa avaavat kysymykset olivat tutkijan apuna haastattelutilanteessa. Sekä opettajille suunnatussa haastattelurungossa (Liite 3) että vanhemmille suunnatussa haastattelurungossa (Liite 4) käsiteltiin samoja teemoja hieman eri näkökulmista.

### 6.3.2 Aineiston käsittelymenetelmät

Kiviniemi (2001) kehottaa tekemään laadullisen aineiston analyysistä oman prosessinsa, joka etenee vähitellen. Tätä hän perustelee sillä, että laadullinen tutkimus kokonaisuudessaan kehittyy ja etenee vähitellen, eikä tarkasti määriteltyjen vaiheiden mukaan. Aineistoa kannattaa käsitellä vähitellen, kun sitä saa kerättyä. Käsittelyn voi siis aloittaa, vaikka osa aineistosta olisi vielä hankkimatta. Tällainen jatkuva analyysin teko antaa paremman suunnan tutkimukselle ja se tarkoittaa myös tutkimustehtävää. (Kiviniemi 2001, 77.)

Alasuutarin (1995) mukaan laadullisen aineiston analyysissä aineistoa tarkastellaan siitä näkökulmasta, joka kyseisessä tutkimuksessa on olennaista. On mahdollista, että näkökulma voi vaihtua tutkimuksen eri osissa, jolloin aineistosta etsitään kulloiseenkin näkökulmaan liittyvät olennaiset asiat. Tätä kutsutaan havaintojen pelkistämiseksi. Näkökulman rajaamisen lisäksi havaintojen pelkistämistä jatketaan yhdistämislä. Havaintojen yhdistäminen tapahtuu sillä tavalla, että aineistosta etsitään havainnoille tyypillinen yhteinen piirre. (Alasuutari 1995, 39–40.)

Tutkittavien ihmisten väliset erot ovat tärkeitä laadullisen aineiston käsittelyssä, sillä niiden perusteella voidaan tehdä tyypittelyjä (Alasuutari 1995, 43). Tutkimusaineistoa käsiteltiin teemoittelemalla ja tyypittelemällä (ks. Liite 5). Eskola & Vastamäki (2001) kuvaavat teemoittelun olevan aineiston jäsentämistä valittujen teemojen mukaan, minkä jälkeen esille nostetaan aineiston kannalta yleistettävissä olevia asioita. Tyypittelyn he määrittävät olevan erilaisten tyyppikuvausten etsimistä ja rakentamista aineiston pohjalta. (Eskola & Vastamäki 2001, 41–42.)

Kerätty aineisto muokkasi tätä tutkimusta. Tutkimuksen kuluessa tyyppikuvauksia rakennettiin sen perusteella, puhuivatko haastateltavat selkeästi kehityskeskustelusta vai kuuluiko heidän kuvaamaansa keskusteluun piirteitä sekä arviointi- että kehityskeskustelusta. Kehityskeskustelu-kategoriaan sijoitettiin ne haastateltavat, jotka kuvasivat keskusteluun kuuluvan hyvin olennaisena osana tavoitteiden asettamisen oppilaan lähitulevaisuuden opiskelulle. Nämä haastateltavat kertoivat, että keskustelussa pohditaan yhdessä myös keinoja asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. He käyttivät keskustelusta koko ajan sanaa ”kehityskeskustelu”, ja he myös määrittelivät sen tarkoittavan sitä, että keskustelun tavoitteena on edistää oppilaan kehitystä. Kehityskeskustelu-kategoriaan sijoittamiseen vaikutti myös se, että kyseiset haastateltavat toivat arvioinnin esiin yhtenä keskustelun osa-alueena, ei keskustelun päätarkoituksena. Näillä perusteilla kehityskeskustelu-kategoriaan sijoitettiin yksi opettaja (opettaja 1) ja neljä vanhempaa (äiti 1 ja äiti 2 sekä isä 1 ja isä 2) (taulukko 1).

Kaikki haastateltavat eivät täyttäneet kaikkia kehityskeskustelu-kategorian kriteerejä, jolloin heidät sijoitettiin arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategoriaan. Kyseiseen kategoriaan sijoitettujen henkilöiden haastatteluissa tuli esiin piirteitä mo-

lemmista keskustelumuodoista. Haastateltavat kuvailivat keskustelua enimmäkseen oppiaineiden näkökulmasta ja korostivat oppilaan suoritusten käsittelemistä keskustelussa, jolloin arviointikeskustelun näkökulma painottui. Kyseiset haastateltavat mainitsivat lisäksi, että keskustelun aikana mietitään lyhyesti lisäksi oppilaan lähitulevaisuutta, mikä on olennainen kehityskeskustelun piirre. Välimuoto-kategorian edustajat eivät kuitenkaan korostaneet keskustelussa yhteisesti mietittävien tavoitteiden tärkeyttä yhtä paljon kuin kehityskeskustelu-kategorian edustajat. Oppiaineissa menestymisen ja opettajan arvioinnin painottaminen opettajan, vanhempien ja oppilaan välisissä keskusteluissa ratkaisi haastateltavan sijoittamisen arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategoriaan. Näin ollen arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategoriaan sijoitettiin kaksi opettajaa (opettaja 2 ja opettaja 3) ja kaksi vanhempaa (äiti 3 ja äiti 4) (taulukko 1). Näiden kategoriajakojen lisäksi opettajien ja vanhempien haastatteluja käsiteltiin myös erikseen.

TAULUKKO 1. Haastateltavien luokittelu eri kategorioihin

Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto		Kehityskeskustelu	
Opettajat <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opettaja 2</li> <li>• Opettaja 3</li> </ul>	Vanhemmat <ul style="list-style-type: none"> <li>• Äiti 3</li> <li>• Äiti 4</li> </ul>	Opettajat <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opettaja 1</li> </ul>	Vanhemmat <ul style="list-style-type: none"> <li>• Äiti 1 ja isä 1</li> <li>• Äiti 2 ja isä 2</li> </ul>

Teemoittelu puolestaan oli rakennettu jo haastattelurunkoja laadittaessa, koska sen avulla haluttiin varmistaa varsinaisten haastattelutilanteiden jäsenneily ja sujuva eteneminen. Aineistoa käsiteltäessä teemoittelua vielä tarkennettiin sen perusteella, millaisia vastauksia haastattelurungon ohessa esitettäviin tukikysymyksiin tutkittavat antoivat ja mitä muita asioita teemojen ohella kussakin haastattelussa tuli esiin.

## 7 Tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät seikat

### 7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Eskola & Suoranta (1996) toteavat, että tutkimuksessa tehtävän kenttätyön kautta voi päästä läheiseenkin vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa. Tutkittava ilmiö yritetään säilyttää juuri sellaisena kuin se on, jolloin esille saadaan tutkittavien oma näkökulma. Tällöin tutkijan on pyrittävä olemaan mahdollisimman objektiivinen, jolloin hän tarkastelee kohdetta ulkoapäin, puolueettomasta näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 1996, 12.) Tutkijan puolueeton aineiston tarkastelu on tässä tutkimuksessa mahdollista, koska tutkijalla ei ole mitään aikaisempia yhteyksiä tutkimukseen osallistuvaan kouluun, sen oppilaiden vanhempiin tai koulun sijaintikuntaan, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy myös tutkijan rehellisyys. Tutkijan on hyväksyttävä tekemänsä tulkinnat, kerrottava ne totuudenmukaisina ja selitettävä niiden yhteydet tutkimusaineistoon. (Anttila 1996, 412.) Tutkijan on otettava huomioon luotettavuuden näkökulma myös siinä asiassa, johon hän tutkimuksen tuloksia käyttää. Huomiota on kiinnitettävä lisäksi tapaan, jota hän käyttää aineistosta saatujen tulosten julkistamiseen. (Eskola & Suoranta 1996, 54.)

Hirsjärvi ym. (2002) mainitsevat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuus näkyy selitysten ja kuvausten yhteensopivuutena. Luotettavuus lisääntyy sitä enemmän, mitä tarkemmin tutkimuksen toteuttaminen on selostettu. Tulosten esittelyssä tulkintojen ja päätelmien perusteluiksi on hyvä esittää suoria lainauksia haastateltavien puheista. (Hirsjärvi ym. 2002, 214–215.)

Hirsjärven & Hurmeen (2001) mukaan haastattelu on aineistonkeruun menetelmänä sellainen, että sen laatu ja luotettavuus liittyvät tiiviisti yhteen. Käytettäessä haastattelua laatuun onkin hyvä kiinnittää huomiota koko tutkimuksen ajan. Laatusnäkökulma on hyvä olla mielessä jo haastattelurunkoa valmistellessa. Silloin on mahdollista miettiä etukäteen keinoja, joita käyttämällä voi syventää haastattelun teemoja. Yksin

haastatteluja tekevän tutkijan on hyvä kuunnella nauhoja läpi tutkimuksen alkuvaiheessa. Siten hänelle hahmottuu haastatteluissa mahdollisesti tapahtuvat muutokset. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184–185.) Tässä tutkimuksessa haastattelurungon suunnitteluun kuului lisäkysymysten laadinta. Niiden avulla tutkija pystyi haastattelujen edetessä syventämään eri teema-alueista saatavia tietoja. Etukäteissuunnittelu auttoi myös melko kokematonta haastattelijaa varsinaisissa haastattelutilanteissa edistämään haastattelujen sujuvuutta.

Tämän tutkimuksen aineistonkeruun aikana tutkijalla oli käytössään hyvät nauhoitusvälineet, jotka takasivat onnistuneet tallenteet. Hirsjärvi & Hurme (2001) toteavatkin, että haastattelujen aikana aineiston laatuun voi vaikuttaa hyvin toimivan teknisen laitteiston avulla. Jos joissakin haastattelujen tallenteissa kuuluvuus on huono ja litterointi vaikeutuu sen vuoksi, aineistoa ei voida pitää luotettavana. Koko aineiston litterointi tulee myös tehdä samaa kaavaa noudattaen, jotta aineisto on luotettava. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184–185.) Tutkija litteroi tämän tutkimuksen kaikki haastattelut itse samalla tavalla, jolloin aineiston luotettavuus lisääntyi.

Hirsjärvi & Hurme (2001) huomauttavat, että haastatteluissa on aina läsnä sekä haastattelija että haastateltava tai haastateltavat. Täten heidän yhteistoimintansa vaikuttaa aina haastattelujen kulkuun ja lopputulokseen. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin parantaa siten, että litteroidaan tiedot oikein ja analysoinnissa huomioidaan kaikki käytettävissä oleva aineisto. Merkittävä luotettavuutta lisäävä seikka on myös se, että tulosten on vastattava mahdollisimman hyvin haastateltujen ajatuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.)

## 7.2 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Eskolan & Suorannan (1996) mukaan tutkimuksen eettisten kysymysten kohdalla voidaan käsitellä tiedon hankintaa ja tiedon käyttöä. He viittaavat Suojasen (1982, 70–72) laatimaan luetteloon ja toteavat, että tiedon hankintaan liittyy seuraavia eettisiä näkökulmia: tutkimusluvan hankinta kaikilta osallisina olevilta tahoilta, aineistonkeruuseen liittyvät seikat, tutkimuskohteen hyödyntäminen, osallistumista koske-

vat kysymykset ja tutkimuksesta tiedottaminen. (Eskola & Suoranta 1996, 54.) Aina on myös hyvä kysyä jokaiselta tutkittavalta erikseen hänen osallistumishalukkuuttaan ennen tutkimuksen aloittamista (Anttila 1996, 422; Hirsjärvi ym. 2002, 26–27). Tässä tutkimuksessa tutkimuslupa hankittiin koulun johtajalta sähköpostiviestin (Liite 1) ja puhelimen välityksellä. Haastateltavilta opettajilta lupa saatiin suullisesti, koska koulun johtaja oli jo aiemmin tiedottanut tutkimuksesta kollegoilleen. Koulun oppilaiden vanhemmille lähetetyssä kirjeessä (Liite 2) kerrottiin tutkimuksesta ja pyydettiin ilmoittamaan, ovatko he halukkaita osallistumaan siihen. Ilmoittaessaan halukkuutensa vanhemmat antoivat samalla tutkimusluvan omalta osaltaan.

Tutkimuksen eettisiin näkökulmiin kuuluu aineistonkeruuseen liittyvänä seikkana se, millainen suhde tutkijan ja tutkittavien välillä on. Kun suhde on mahdollisimman riippumaton, tietojen antaminen perustuu vapaaehtoisuuteen, mikä on eettisesti hyvä lähtökohta tutkimuksen teolle. (Anttila 1996, 421; Eskola & Suoranta 1996, 54–57.) Tämän tutkimuksen kohdalla voidaan todeta, että tutkijalla ei ollut minkäänlaista suhdetta tutkittaviin. Tutkimukseen osallistunut koulu ei ollut hänelle millään tavalla ennalta tuttu, eivätkä myöskään sen opettajat tai vanhemmat.

Eskola & Suoranta (1996, 57) toteavat Yhteiskuntatieteelliseen tutkimuksen tietosuojaan (1987) viitaten, että tutkimuksessa on pyrittävä luottamuksellisuuteen ja että tutkittaville kuuluu myös yksityisyyden suoja. Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa näitä asioita ei voi koskaan korostaa liikaa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 20). Nämä seikat on tässä tutkimuksessa huomioitu siten, että paikkaa, jossa tutkimus on suoritettu, ei kerrota eikä myöskään osallistuvan koulun, opettajien tai vanhempien nimiä. Tuloksia julkistettaessa on myös huomioitu se, että haastateltavat ovat pysyneet anonyymeina.

## 8 Tutkimustulokset

Tutkimustulokset esitellään tässä luvussa edeten niiden teemojen mukaan, jotka valittiin tutkimusaineistoa kerätessä. Tietyt teemat vastaavat tiettyihin tutkimustehtäviin. Tutkittavat on luokiteltu kuuluvaksi kahteen eri kategoriaan. Kehityskeskustelukategoriaan kuuluvat ne henkilöt, jotka haastatteluissaan korostivat tavoitteenasettelun tärkeyttä ja oppilaan lähitulevaisuuden pohdintaa opettajan, vanhempien ja oppilaan välisessä keskustelussa (opettaja 1, äiti 1, äiti 2, isä 1 ja isä 2). Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategoriaan kuuluvat henkilöt (opettaja 2, opettaja 3, äiti 3 ja äiti 4) puolestaan korostivat oppilaan menestymistä ja suoriutumista eri oppiaineissa sekä opettajan arviointia keskustelun sisältöinä. Kuitenkin he toivat esiin myös joitakin kehityskeskustelun piirteitä, kuten esimerkiksi oppilaan lähitulevaisuudesta keskustelemisen. Opettajien ja vanhempien haastatteluja käsitellään kategoriajakojen lisäksi myös erikseen.

### 8.1 Arviointi- ja kehityskeskustelua edeltävä suunnittelu ja keskustelun onnistuminen

#### 8.1.1 Ennen arviointi- ja kehityskeskustelua tapahtuva valmistautuminen

Kaikki haastateltavat opettajat pitivät omaa valmistautumistaan arviointi- ja kehityskeskusteluun tärkeänä. Valmistautumiseen kuuluu kyseisen oppilaan ennalta täyttämisen itsearviointilomakkeen (ks. Liite 6) läpikäyminen ja oppilaan valmiuksien pohdiminen tulevaisuutta ajatellen. Itsearviointilomakkeen sisältöön kuuluivat viihtyminen koulussa, näkemykset itsestään oppijana sekä oppilaan omat ajatukset eri oppiaineista ja niissä menestymisestä. Itsearviointilomakkeet olivat hieman erilaisia oppilaan luokka-asteesta riippuen.

Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategoriaan kuuluva opettaja 2 painotti suunnittelussaan keskittymistä oppiainekohtaiseen pohdintaan ja eri aineissa menestymiseen. Samaan kategoriaan kuuluva opettaja 3 kuvasi keskustelujen ja sitä myötä



myös valmistelujen olevan erilaisia riippuen siitä, mistä luokka-asteesta on kyse. Alkuluokilla käytäviä keskusteluja hän kuvasi seuraavasti:

*– – jos sä pidät vaikka ykkösluokan syksyllä, jolloin se on semmosta hyvin yleisluontoista ja enemmän ehkä odotat saavasi vanhemmilta tietoa oppilaasta – – (Opettaja 3)*

Opettaja siis valmistautuu pohtimalla omia näkemyksiään ja ajatuksiaan oppilaasta ja hänen taidoistaan koulussa tekemiensä havaintojen pohjalta. Muiden kuin alkuluokkien oppilaiden kohdalla opettaja 3 kertoi valmistautumiseen liittyvän koenumeroiden ja itsearviointien läpikäyntiä sekä oppilaan kehittymisen ja siihen tarvittavien keinojen pohdintaa. Opettaja 1, joka kuuluu kehityskeskustelu-kategoriaan, mainitsi valmisteluihin kuuluvan ainoastaan oppilaan itsearvioinnin läpikäymisen, jonka hän sanoi tekevänsä huolella kirjaten itsearviointilomakkeeseen myös omia lisäkommenttejaan.

*– – minä käyn ne [itsearviointilomakkeet] läpi, katsen mitenkä niinku omista muistiinpanoistani kuinka opiskelija on edistynyt ja vertaan omia mielipiteitäni heidän mielipiteisiin, – – mä saatan sinne paperiin laittaa huomioita (Opettaja 1)*

Vanhemmat olivat sitä mieltä, että opettajan tulee ehdottomasti valmistautua arviointi- ja kehityskeskusteluun.

*– – joku asia saattaa jäädä pois, jos se [opettaja] ei oo valmistautunu siihen hommaan. (Äiti 3)*

Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategoriaan kuuluvat vanhemmat, äiti 3 ja äiti 4, pitivät valmistautumisen kannalta tärkeänä opettajan tekemiä havaintoja lapsen koko kouluajalta ja myös jatkuvaa arviointia. He olivat myös sitä mieltä, että itsearvioinnin lukeminen kuuluu keskusteluun valmistautumiseen. Kehityskeskustelukategoriaan kuuluvat äiti 1 ja isä 1 sekä äiti 2 ja isä 2 ajattelivat opettajan valmistautumisen kehityskeskusteluun olevan kyseiseen oppilaaseen liittyvien ajatusten koostamista, oppilaan itsearviointilomakkeen lukemista ja kommentoimista sekä asioiden miettimistä niin, että keskustelutilanteessa vanhemmille ja lapselle välittyy henkilökohtaisuus.

*– – sen kuulee, – – puhuuko se [opettaja] meidän lapsesta vai jostakin toisesta. Kyllä sen kuulee. (Isä 2)*

Kaikki tutkimukseen osallistuneet vanhemmat olivat tyytyväisiä nykyiseen tapaan järjestää ja pitää arviointi- ja kehityskeskusteluja. He pitivät keskusteluja hyvin valmisteltuina ja sisällöiltään hyvinä.

*– – opettaja on miettiny valmiiks ennen kuin se on se keskustelutuokio, niin sitä lasta ja miten sillä on menny ja sit se kertoo. (Äiti 3)*

Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategorian opettajat 2 ja 3 olivat sitä mieltä, että vanhempien olisi hyvä valmistautua keskusteluun pohtimalla, onko lapsen opiskelussa jotakin mieltä askarruttavia asioita tai pohtimalla niitä asioita, joista opettaja on kenties tiedottanut kotiin ennalta. Opettajan 1 (kehityskeskustelukategoria) mielestä vanhempien ei tarvitse erityisemmin valmistautua, vaan tärkeää on se, että mielellään molemmat vanhemmat saapuvat paikalle.

Vanhemmat olivat omasta kehityskeskusteluun valmistautumisestaan lähes samaa mieltä opettajien 2 ja 3 kanssa. He kertoivat sen olevan lähinnä ajatustyötä. He mainitsivat pohtivansa, mitä tietoa koulusta on viime aikoina kuulunut ja onko ollut jotakin ongelmia sekä kyselevät myös vähän tavallista enemmän lapseltaan tämän mietteitä koulunkäynnistä.

*– – lasten kanssa tietysti puhutaan niistä asioista ennen kuin sinne keskusteluun mennään. Kysellään vähän enempi kuin normaalisti ehkä. (Isä 1)*

Oppilaan valmistautumisesta keskusteluun kaikki haastatellut opettajat olivat samaa mieltä. Oppilas on heidän mielestään valmistautunut keskusteluun tekemällä ajattelutyötä täyttäessään itsearviointilomakkeen, mikä riittää hänen osaltaan.

Vanhemmat olivat sitä mieltä, että on tärkeää käydä jonkinlaista keskustelua lapsen kanssa ennen arviointi- ja kehityskeskustelutilannetta. Heidän mielestään tilanteesta puhuminen etukäteen kotona lievitti lapsen tuntemaa jännitystä keskustelua kohtaan.

*– – kannustaa kertomaan, jos oppilaalla olis jotain mielessä sitte, että mitä vois yleisesti käsitellä siinä. (Äiti 1)*

Vanhempien haastatteluista tuli esiin, että heidän mielestään lapsen on hyvä olla tietoinen, että keskustelussa todellakin puhutaan hänen asioistaan, ja vanhemmat voivat rohkaista häntä miettimään etukäteen, jos hänellä on jotakin mieltä painavia asioita.

### 8.1.2 Näkemyksiä onnistuneesta arviointi- ja kehityskeskustelusta

Vanhemmat kuvasivat arviointi- ja kehityskeskustelun hyviä puolia monipuolisesti. Keskustelussa tulee heidän mukaansa ilmi oppilaan kehitys. Lisäksi keskustelun aikana käydään erilaiset suoritteet läpi, puhutaan välitunneista ja niin hyvistä kuin huonoistakin asioista. Keskustelussa lapsi saa myös palautetta yhteisössä toimimisesta. Vanhemmat pitivät tärkeänä sitä, että keskustelu on aitoa, se johtaa johonkin ja siinä tehdään ratkaisuja. Äiti 2 ja isä 2, jotka luokiteltiin kehityskeskustelukategoriaan, ilmaisivat haastattelussaan toiveensa siitä, että lapsi saisi tuntea keskustelussa olevansa tärkeä.

*Tympeältä tuntuis, jos se ois sitten semmonen hällä väliä -tapaus. (Isä 2)*

Opettajien näkökulma onnistuneesta arviointi- ja kehityskeskustelusta oli samansuuntainen kuin vanhemmilla. He kuvasivat sitä yleisemmällä tasolla kuin vanhemmat, jotka kuvasivat keskustelun onnistumista lähinnä omasta ja lapsensa näkökulmasta. Opettajat kertoivat, että onnistuneessa keskustelussa on vahva tunne yhteisengestä. He jatkoivat, että onnistuneen keskustelun ilmapiiri on avoin ja myös vanhemmat ovat aktiivisia osallistujia. Oppilaan läsnäolon mainittiin myös olevan tärkeää (opettaja 1 ja opettaja 3).

*– – kaikki osallistuvat siihen keskusteluun. – – oppilaskin niinkun ottaa kantaa niihin ja sitten kotikin kodin näkökulmasta – – (Opettaja 3)*

Opettajat totesivat, että onnistuneessa keskustelussa esille tulee myös vaikeita asioita rakentavassa mielessä ja niihin liittyen kehitys- ja parannusideoita. Kehityskeskustelukategorian opettaja 1 korosti, että keskustelussa jaetaan yhteisiä kokemuksia ja pyritään saavuttamaan yhteisymmärrys. Hän painotti myös sitä, että itsearviointin pohjalta lapsen asioista puhuttaessa ne ovat yleensä oppilaan omia kokemuksia, eivät opettajan esille tuomia faktoja.

Kaikki kolme opettajaa mainitsivat arviointi- ja kehityskeskustelussa olevan tärkeää, että siinä on tarpeeksi tilaa vuorovaikutukselle ja että siihen olisi hyvä panostaa.

*No toisaaltahan sitten taas kyllä tuo aina tuo vuorovaikutus – –. Ehkä se [vuorovaikutus] pikkasen voisi lisääntyä. (Opettaja 2)*

Keskustelutilanteen tulisi heidän mielestään myös olla avoin, jolloin osallistujat voivat olla paikalla rennosti omana itsenään. Jokaisen osallistujan tulisi myös voida kokea itsensä tärkeäksi siinä tilanteessa omalla tavallaan.

*Kaikkein tärkein tehtävä on oikeastaan siinä, että se tilanne olisi niin vapaa ja avoin, et siinä jokainen voisi olla rohkeasti omana itsenään: vanhemmat vanhempina – – minä sen verran nöyränä – – etten mä aiheuta omalla persoonallani sitä, että minulle ei voi kertoa. – – että hän [lapsi] voi olla avoin oma itsensä siinä tilanteessa – –. (Opettaja 1)*

Arviointi- ja kehityskeskustelusta oltiin myös sitä mieltä, että se on eräänlainen monipuolinen tiedotustilaisuus, jossa kuullaan eri osapuolilta näkemyksiä lapsen senhetkisestä opiskelutilanteesta ja koulunkäynnistä yleensä.

*Mun mielestä siinä [kehityskeskustelussa] kuullaan, missä mennään. (Äiti 3)*

Arviointi- ja kehityskeskustelun luonteesta vanhemmat toivat esiin samantyyppisiä asioita kuin opettajat. Oman mielipiteen ilmaiseminen, avoimuus, rehellisyys, kannustavuus, monipuolisuus ja luottamuksellisuus olivat asioita, jotka tulivat esiin josakin muodossa jokaisessa haastattelussa. Luottamuksellisuutta edistävänä asiana äiti 2 ja isä 2 (kehityskeskustelu-kategoria) mainitsivat haastattelussaan sen, että osapuolet voivat sanoa tuntevansa toisensa henkilökohtaisesti.

*Että sillä lailla molemmin puolin, kun luottamus pelaa, pärjää tällä kaavalla. Ja kasvot kuitenkin on opettajilla ja meillä ja lapsilla – – (Äiti 2)*

Kokonaisuutena ajatellen arviointi- ja kehityskeskustelua pidettiin yhtenä hyvänä kodin ja koulun välisen yhteistyön muotona, jonka tavoitteena on saada lapsi kokemaan oma työnsä merkityksellisenä. Se on sellainen asia, joka voi edelleen motivoida lasta tekemään töitä entistä enemmän ja yhä paremmin. Lapsi ja hänen opiskelunsa ovat tärkeimpiä asioita koko arviointi- ja kehityskeskustelussa. Vanhemmat toivat

esille haastatteluissa, että keskustelutilanne on mainio tilaisuus tukea lasta hänen opiskelussaan ja pyrkiä yhteisymmärrykseen siitä, mikä on lapselle parasta. Lapsen parhaan eteen tehdään sitten yhteisesti töitä.

*Kyllä se on tietysti se lapsen... lapsen paras ja lapsen tukeminen. – – omalla pienellä laillaan ottaa siihen osaa ja vastaa kysymyksiin. (Äiti 4)*

Lapsi osallistuu keskusteluun omalla tavallaan, kuunnellen vanhempia ja opettajaa ja saaden sitä kautta tietoonsa heidän ajatuksiaan. Lapsen osallistumiseen kuuluu myös esitettyihin kysymyksiin vastaaminen. Keskustelun ilmapiirin tulisi olla lasta tukeva. Lähes kaikki vanhemmat toivat esiin sen, että lapsi on tärkeä osallistuja keskustelussa.

*Sitten tosiaan se, että se lapsi on mukana. (Äiti 2)*

Erityisesti oppilaan itsearvioinnin läpikäymistä ja sen pohjalta käytävää keskustelua pitivät tärkeinä äiti 1 ja isä 1, jotka kuuluvat kehityskeskustelu-kategoriaan.

*Et hänellä on semmonen kaavio [itsearviointilomake], – – pyytäny ne viihtymiset ja muut kartottamaan oppilailta jo ennen sitä tapaamista – – (Äiti 1)*

*– – niinku tämä kolme näkökulmaa asioihin: lasten vanhempien ja lapsen, koulun ja opettajan. – – Siinä päästään niinku näihin olennaisiin asioihin käiksi heti paikalla. – – Ikään kuin sitte saavutetaan jotakin lopputulosta. (Isä 1)*

Heidän mielestään keskustelu monipuolistuu, kun oppilaan itsearvioinnista keskustellaan yhdessä. Silloin esiin tulee sekä oppilaan, kodin että koulun ajatuksia samoista asioista.

## 8.2 Arviointi- ja kehityskeskustelun asiasisällöt

Arviointi- ja kehityskeskustelun aikana käydään läpi oppilaan asioita hyvin monipuolisesti. Jokainen keskusteluun osallistuja voi tuoda asioita esiin omasta näkökulmas-

taan, jolloin keskustelu voi laajentua koskemaan oppilasta hyvin kokonaisvaltaisesti. Opettaja toimii keskustelutilanteissa puheenjohtajana.

Kaikki opettajat totesivat opettajan olevan se henkilö, joka valitsee keskustelussa puhuttavista asioista. He kuitenkin totesivat, että vanhemmat saavat myös ottaa esille asioita, joita opettaja ei ollut ajatellut käsitellä tai joista hän ei kenties edes ollut tietoinen. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi oppilaan kotioloihin tai koulumatkaan liittyvät seikat.

*– – jos ei oo niinku jostain kodin haluamasta asiasta puhuttu, niin kyllä mä niinku kysyn, et onko vielä jotain mistä haluaisitte jutella ja sitten joskus voi olla jotain. (Opettaja 3)*

Vanhemmista äiti 3 (välimuoto-kategoria) sekä äiti 2 ja isä 2 (kehityskeskustelukategoria) olivat samaa mieltä opettajien kanssa siitä, että opettaja on puheenjohtaja, joka valitsee, mistä arviointi- ja kehityskeskustelussa puhutaan. Toki he huomaativat myös, että keskustelussa on tilaa puhua asioista, jotka vanhemmat nostavat esille.

*– – pääsääntösestihän se opettaja on sen rungon valinnut, et mitä siellä jutellaan, mut vapaamuotonen se on siinä mielessä ollu, et on saanu puhua mistä asiasta vaan. (Äiti 2)*

Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategorian äiti 4 sekä kehityskeskustelukategorian äiti 1 ja isä 1 ilmaisivat olevansa samaa mieltä äiti 2, isä 2 ja äiti 3 kanssa. Äiti 4 sekä äiti 1 ja isä 1 painottivat kuitenkin sitä, että keskusteluissa käsiteltävät asiasisällöt valitaan yleensä tasavertaisesti kaikkien osallistujien kesken. Heidän mielestään jokainen keskustelun osapuoli on vastuussa puhuttavista asioista. Pääosin haastateltavat olivat kuitenkin sitä mieltä, että opettajalla on enemmän vastuuta oppiaineisiin liittyvissä asioissa ja vanhemmilla ja oppilaalla muissa asioissa.

*Kyllä minusta sen pitäis olla tasavertanen keskustelu, että niin opettaja, vanhemmat kuin myös on lapsikin mukana, niin hän voi myöskin ottaa aiheita esille keskusteluun. Että sillonhan se parasta olis. (Isä 1)*

Keskustelujen sisällöiksi opettajat luonnehtivat kuuluvaksi oppilaan kehityksen ja edistymisen kannalta kulloinkin olennaiset asiat, oppilaan käyttäytymisen koulussa sekä oppilaan sosiaaliset taidot. Kehityskeskustelukategorian opettaja 1 ja välimuoto-

to-kategorian opettaja 3 sanoivat puhuvansa keskustelussa myös oppimiseen liittyviä asioista, kuten erilaisista oppimistavoista tai -tyyleistä.

*– – käydään ihan näitä opiskelutottumuksia. Sitte minkälainen oppilas on niinku täällä ryhmässä ja miten hän toimii koulussa – –.* (Opettaja 1)

Opettaja 1 mainitsi lisäksi haluavansa tuoda keskustelussa esiin oppilaan vahvuudet sekä sellaiset asiat, joihin koti ja vanhemmat voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa. Opettaja 3 lisäsi vielä, että kaikkien oppilaiden keskustelussa on aina sama runko, mutta pienempien oppilaiden kohdalla kokonaisvaltaisuus on tärkeää ja isompien kohdalla opiskeluasiat painottuvat enemmän.

Molemmilla arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategorian vanhemmilla oli osittain samanlaisia ajatuksia. Äiti 3 oli sitä mieltä, että keskustelun aikana on tärkeää käydä kaikki oppiaineet läpi ja etenkin ne, joissa oppilaalla on parantamisen varaa. Hän totesi, että ottaa itsekin esille juuri sellaisia asioita, joissa on huomannut lapsellaan olevan vaikeuksia. Myös äiti 4 mainitsi nostavansa keskusteluun askarruttavia tai itselleen epäselviä asioita.

*Tietysti semmoset huolenaiheet on niinku, jotka ensimmäisenä äitiä aina mietityttää, että jos joku asia ei oo kohdallaan – –* (Äiti 4)

Kehityskeskustelu-kategoriaan luokitellut äiti 1 ja isä 1 totesivat, että kehityskeskustelun sisältö vaihtelee oppilaskohtaisesti. Tärkeänä puhumisen aiheena he mainitsivat erikseen kouluviihtyvyyden ja oppilaan tuen tarpeen sekä sen, jos lapsella ei ole jostain syystä hyvä olla koulussa. Jälkimmäisestä seikasta puhui myös äiti 4. Yleisesti ottaen vanhemmat haluavat keskustelussa puhuttavan ajankohtaisista koulunkäynnin asioista, jotka voivat liittyä tuntityöskentelyyn, lapsen ryhmässä olemiseen ja välituntikäyttäytymiseen. Tavoitteena on keskustella kokonaiskuvasta lapsesta koululaisena.

### 8.3 Roolit ja viestintä arviointi- ja kehityskeskustelussa

#### 8.3.1 Arviointi- ja kehityskeskustelun eteneminen

Kaikki osallistujat kuvasivat keskustelun etenemistä melko samalla tavalla. Kehityskeskustelu-kategoriaan kuuluvan opettaja 1 kommentti keskustelun etenemisestä on melko kuvaava:

*– – se paperi [itsearviointilomake] pitää sen asian kasassa, ohjaa sen kulkua ja sitte rajaa sen ajallisesti sopivan mittaiseksi, ettei se paisu ku pullataikina eikä kohta tiedä, – – mikä oli se tärkein asia. (Opettaja 1)*

Oppilaan itsearviointilomaketta kerrottiin käsiteltävän keskustelun alkupuolella, minkä ohella opettaja usein esittää omia kommenttejaan. Tässä tilanteessa keskustelua voi syntyä kaikkienkin osallistujien kesken. Opettajat 1 ja 3 mainitsivat myös haastavansa oppilasta ottamaan osaa keskusteluun esittämällä hänelle osoitettuja kysymyksiä. Vanhemmat olivat sitä mieltä, että he saavat äänensä kuuluville arviointi- ja kehityskeskustelun aikana.

*– – vapaamuotonen se on siinä mielessä ollu, et on saanu puhua mistä asiasta vaan. (Äiti 2)*

Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategoriaan luokitellut haastateltavat (sekä opettajat että vanhemmat) painottivat oppiaineista puhumista hieman enemmän kuin kehityskeskustelu-kategoriaan luokitellut haastateltavat.

#### 8.3.2 Keskustelijoiden roolit

Haastateltavien keskuudessa oltiin sitä mieltä, että opettaja on hyvin vahvasti jonkinlaisen puheenjohtajan roolissa kehityskeskustelun aikana. Tätä mieltä olivat sekä opettajat että vanhemmat.

*– – minähän pidän keskustelun lankoja tietysti käsissäni ja ohjailen sitä. – – en mä nyt varmaan mikään puheenjohtaja oo, mutta jotain sinne päin – – (Opettaja 3)*



*Kyllä se [puheenjohtajan rooli] sillä tavalla opettajalle kuuluu – – opettaja tavallaan työnsä puolesta vastaa siitä asiasta – – (Isä 1)*

Opettaja 1 (kehityskeskustelu-kategoria) halusi tähdentää, että huolimatta opettajan puheenjohtajan roolista, arviointi- ja kehityskeskustelutilanne on tasavertainen jo ulkoisesta asemasta lähtien. Se tarkoittaa sitä, että kaikki istuvat saman pöydän ääressä, jolloin kaikki ovat ikään kuin samalla tasolla.

Vanhemmat olivat sitä mieltä, että he ovat keskustelussa mukana kertomassa omia mielipiteitään omista näkökulmistaan. Lisäksi muutamat vanhemmat kertoivat olevansa paikalla ottamassa neuvoja vastaan ja oppimassa ymmärtämään sitä, millainen heidän lapsensa on koulussa.

*No minä ainaki oon mielestäni siellä oppia saamassa omasta lapsestani. (Isä 2)*

Opettajat ajattelivat vanhempien roolista samalla tavalla kuin vanhemmat itse. Opettajat olivat sitä mieltä, että keskustelussa vanhempien tehtävä on olla aktiivisia osallistujia ottamalla osaa keskusteluun ja ilmaisemalla omia mielipiteitään avoimesti. Tätä perusteltiin sillä, että vanhemmat kuitenkin näkevät asiat eri näkökulmasta kuin opettaja.

*– – toivon, et he on niinku aktiivisia – – tämmösiä asioita, mitkä voidaan tietää vaan kotona – – (Opettaja 3)*

Oppilaan roolia arviointi- ja kehityskeskustelussa opettajat pitivät hieman tärkeämpänä kuin vanhemmat. Opettajat korostivat oppilaan olevan keskustelun päähenkilö, koska kyseessä on hänen koulunkäyntinsä ja opiskelunsa. Oppilaan mielipiteitä ja näkökulmia eri asioihin he pitivät merkittävinä.

*– – oppilaan rooli on siinä erittäin tärkeä – – auttaa sen oppilaan opiskelua ja hänen mielipiteensä ja näkökulmansa on tosi tärkeitä. (Opettaja 3)*

*– – oppilashan on se päähenkilö. – – me ollaan niinku yhdessä päättämässä. (Opettaja 1)*

Opettajat mainitsivat oppilaiden luonteen vaikuttavan siihen, miten he osallistuvat keskusteluun. Hiljaisenkin oppilaan läsnäolon opettajat sanoivat olevan keskeistä, koska hän osallistuu keskusteluun nonverbaalisesti elein ja ilmein sekä kuuntelemalla. Pelkästään oppilaan uskaltautumista tulemaan mukaan keskusteluun pidettiin hyvänä asiana.

*– – riittävää siinä, että he uskaltautuu sillai areenalle. (Opettaja 2)*

Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto- ja kehityskeskustelu-kategoriaan sijoitettujen opettajien mielipiteet eivät merkittävästi eronneet tässä asiassa.

Myös vanhemmat mainitsivat oppilaan luonteen vaikuttavan hänen tapansa olla keskusteluissa mukana. Sen lisäksi he mainitsivat lapsen ikä- ja kehitystasolla olevan merkitystä osallistumiseen. Vanhempien mielestä oppilas on tärkeä henkilö arviointi- ja kehityskeskustelussa. Kuten opettajatkin, he perustelivat oppilaan läsnäoloa sillä, että keskustelussa on kyseessä juuri oppilaan koulutyö.

*– – kuitenkin siinä puhutaan siitä lapsesta ja hänen koulutyöstään ja arvioidaan sitä – – (Äiti 4)*

Vanhemmat mainitsivat oppilaan läsnäolon olevan kasvatuksellisesta näkökulmasta tärkeää, jotta hän oppii muutenkin olemaan mukana oman elämänsä eri vaiheissa. Tällä he tarkoittivat sitä, että oppilas oppii arviointi- ja kehityskeskustelussa mukana olemisen myötä myös elämänhallintaa.

*– – kasvatuksellisesti on merkittävää, että hänen elämästään siinä puhutaan. Hän ymmärtää tietysti sillä kapasiteetilla, mikä on, niitä asioita ja ehkä se ymmärrys on vähän erilainen kuin mitä se on opettajalla ja vanhemmilla – – (Isä 1)*

Vanhemmat halusivat oppilaan olevan paikalla arviointi- ja kehityskeskustelussa myös sen vuoksi, että hän saa silloin itse kuulla palautetta suoraan opettajalta. Haastatteluissa tuli ilmi, että oppilaan haluttiin saavan keskustelun aikana sekä hyvää palautetta että palautetta asioista, joissa hänellä on vielä jotakin kehitettävää ja parannettavaa. Hyvän palautteen antamista kuitenkin korostettiin enemmän.

– – se [oppilas] kuulee itekin sen, että mitä sillä on parannettavaa. – – lapsen täytyy tiettenki saada se hyväki kuulla, että missä hän on kuitenkin onnistunut. Koska se on kuitenkin se tärkein. (Äiti 3)

Kehityskeskustelu-kategoriaan luokitellut vanhemmat toivat haastatteluissaan esille toisenkin näkökulman oppilaan osallistumisesta kehityskeskusteluun. He sanoivat suhtautuvansa varauksellisesti siihen, onko oppilaan läsnäolo kehityskeskustelussa suotavaa joka kerta. Jos keskustelussa käsitellään asioita, jotka voivat tuottaa huolta oppilaalle ja vaikuttaa siten heikentävästi hänen itsetuntoonsa tai jos puhutaan kovin vaikeista asioista, niin silloin näiden vanhempien mielestä oppilaan olisi kenties hyvä olla osallistumatta keskusteluun lainkaan.

– – saattas tulla asioita esille, jotka ei välttämättä edistä sen lapsen hyvinvointia. Mutta että vanhempien on ne hyvä tietää. (Isä 1)

– – lapsi ei ehkä välttämättä niin osaa hahmottaa ja ymmärtää sitä, jos on toisissaan pahoja ongelmia. Et oisko se parempikin, että aikuiset puhuis keskenään? Vaikka ne on lapsen asioita. (Äiti 2)

Ratkaisuksi tällaisiin tilanteisiin esitettiin esimerkiksi sitä, että koulussa käytäisiin kaksi kehityskeskustelua, jossa toisessa oppilas on mukana ja toisessa ei.

### 8.3.3 Viestintä arviointi- ja kehityskeskustelussa

Arviointi- ja kehityskeskustelun viestintään liittyvät mielipiteet erosivat hieman arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto- sekä kehityskeskustelu-kategoriaan sijoitettujen haastateltavien osalta. Molempien kategorioiden edustajat, sekä opettajat että vanhemmat, kertoivat esittävänsä keskustelun edetessä kysymyksiä lapselle ja osoitavansa myös kommenttejaan tälle, jotta voisivat saada hänet siten osalliseksi. Välimuoto-kategoriaan kuuluvat henkilöt kuitenkin painottivat viestinnän tapahtuvan pääosin aikuisten välillä, jolloin lapsi jää keskustelussa passiiviseksi osapuoleksi.

Et kyllä se varmaan enimmäkseen on, että vanhemmat ja opettaja puhuu, mut että totta kai se lapsikin huomioidaan siellä. (Äiti 3)

Kyllähän se viestintä sillai niinku aikuinen ja aikuinen on enemmänkin. Kyllä tietysti semmosia kohtia on, että voi kysyä suoraan oppilaalta – –. (Opettaja 2)

Opettaja 3 totesi, että joskus keskustelusta saattaa tulla sellainen vaikutelma, että opettaja ammattilaisena puhuu vanhemmille ja oppilaalle ikään kuin ylhäältä päin, koska hän on ammattilainen kyseisessä asiassa. Hän kuitenkin jatkoi heti, että tasapuolisempaan keskusteluun olisi hyvä pyrkiä.

*– – kyllähän se palaute tulee siinä niinku opettajalta kodille ja oppilaalle molemmille. – – siinä pitäis olla vielä niinku tasa-arvoisempaa ja tasapuolisempaa että. (Opettaja 3)*

Kehityskeskustelu-kategorian haastateltavat kuvasivat keskustelun vuorovaikutuksen olevan tasapuolista kaikkien osallistujien välillä. Keskustelu etenee opettajan johdolla, mutta sen aikana kaikki puhuvat toisilleen, ja keskustelun jäsenet ovat tasavertaisia keskenään.

*No minä puhun oppilaalle. Sit minä puhun vanhemmille. Oppilas, jos minä kysyn just, et kerrotko näistä, hän yrittää ihan selkeästi selittää sitä myös vanhemmille ja minulle. (Opettaja 1)*

Isä 1 kertoi, että keskustelun aikana esiin tulleista asioista voidaan olla myös eri mieltä, mutta lopulta asioista päätetään ja toimintatavoista sovitaan yhdessä.

*Asioista keskustellaan ja niistä voi tietysti olla eri mieltäkin, mutta yhteisesti aina on sovittu näistä jutuista. (Isä 1)*

Keskusteluaiheista ja -tilanteista riippuen voi olla niin, että opettaja on hiljaa ja kuuntelee vanhempien ja lapsen käymää keskustelua tai vanhemmat kuuntelevat opettajan ja oppilaan välistä keskustelua.

## 8.4 Arviointi- ja kehityskeskustelun hyödyllisyys ja tarpeellisuus

### 8.4.1 Asioiden kirjaaminen keskustelun aikana

Kaikki haastateltavat ilmaisivat sen, että kehityskeskustelun aikana läpi käytyjä asioita ei kirjata ylös mihinkään. Opettaja 2 (välimuoto-kategoria) kuitenkin huomautti, että tukiopetuksesta sovittaessa asia kirjataan myös paperille. Opettajat totesivat, että

asioita ei kirjata mihinkään sen vuoksi, että ne ovat jo tavallaan kirjattuna oppilaan tekemässä itsearviointilomakkeessa, joka toimii keskustelun runkona ja joka jää kuitenkin talteen. Toinen välimuoto-kategoriaan luokiteltu vanhempi oli sitä mieltä, että asioiden kirjaaminen ei ole tarpeellista. Kaikki muut vanhemmat kokivat, että ehkä ainakin yhteisesti sovitut käytännön asiat voisi kirjata johonkin ylös. Isä 1 ja äiti 1, jotka kuuluvat kehityskeskustelu-kategoriaan, mainitsivat haastattelussaan, että asioiden kirjaamista varten varattu vihko voisi toimia samalla kaikkien osapuolten yhteisenä kirjallisena sopimuksena.

*Semmonen vihko vois olla vaikka, jossa olis näitä [keskustelumuiistiinpanoja], koottu näitä vaikka... eka luokasta kuudenteen. Sehän ois ihan hyvä. (Äiti 1)*

Toiset kehityskeskustelu-kategoriaan kuuluvat vanhemmat, äiti 2 ja isä 2, olivat sitä mieltä, että reissuvihko tuntuu asioiden kirjaamisen kannalta ihan riittävältä. Toisaalta he huomauttivat, että jos keskustelussa tulisi esiin jokin oikein iso puute lapsen koulunkäyntiin liittyvässä asiassa, se olisi kenties hyvä kirjoittaa jonnekin paperille.

#### 8.4.2 Tavoitteiden asettelu

Haastatteluissa tavoitteiden asettamisen mainittiin olevan oppilaskohtaista. Tavoitteita ei aina aseteta yhteisesti arviointi- ja kehityskeskustelun aikana, vaan ne voivat olla yksin opettajan oppilaalle laatimia tavoitteita. Välimuoto-kategoriaan kuuluva opettaja 3 sanoi haastattelussaan seuraavaa:

*Sehän voi joskus olla joku käyttäytymiseen liittyvä asia tai – – jossain oppiaineessa menestymiseen liittyvä juttu. – – kyllä meillä [opettajilla] on jokaisella mielessä niinkun kullekin oppilaalle semmoset, mikä ois nyt tärkeitä. (Opettaja 3)*

Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategorian vanhemmilla oli sellainen kokemus, että oppimistavoitteita ei varsinaisesti aseteta ainakaan arviointi- ja kehityskeskustelun kuluessa. Äiti 4 mainitsi, että uudet asiat esitetään oppilaalle ikään kuin haasteena, jotta hän voi tavoitella pärjäämistä niissä.

Kehityskeskustelu-kategoriaan luokiteltu opettaja 1 sen sijaan piti tärkeänä sitä, että vaikka opettaja saattaa asettaa itsenäisesti tavoitteita oppilaalle, on asiasta hyvä kes-

kustella myös vanhempien kanssa esimerkiksi juuri kehityskeskustelussa. Hänen mielestään keskustelu on keino saada vanhemmat mukaan tukemaan ja kannustamaan lapsen opiskelua. Opettaja 1 jatkaa, että keskustelussa asioita voidaan sopia yhdessä ja miettiä tavoitteita, joiden eteen ponnistellaan.

*Lapsella on eväät nyt ihan omaehtoisestikin, kun vanhempi vaan käynnistää sen toiminnan. – – Vaan nyt tiedetään [vanhemmat tietävät], et sinä [lapsi] pystyt siihen ja sulla on kaikki mahdollisuudet oppia nää ja tästähän sovittiin. (Opettaja 1)*

Kehityskeskustelu-kategorian vanhemmat olivat sitä mieltä, että keskusteluissa on ilmaistu hyvin konkreettisia tavoitteita, joita ovat esimerkiksi viittaaminen ja lukemisen säännöllinen harjoittelu. Heidän mielestään tavoitteiden julkituominen auttaa myös kotona lapsen muistuttamisessa ja kannustamisessa, kun on tehty asiasta yhteinen sopimus.

*Se on musta hirveen hyvä sitte niinku sen lapsen kannalta, et siinä on niinku ollu se opettaja ja kaikki on kuullu sen ja ettei se oo vaan äidin tai isän patistusta koko ajan tai opettajan. (Äiti 1)*

Äiti 2 ja isä 2 haastattelussa tuli ilmi myös sellainen asia, että tavoitteiden asettelun yhteydessä on muistettava, että oppilaalla saa olla myös heikkouksia eli täydellinen ei tarvitse olla.

*Et kannustetaan kyllä ja on se minun mielestä sitä tavoitteellisuutta, missä parempaan halutaan mennä. Mut en mä tiedä onko se sitte sekään, että kaikissa pitäis mennä ihan viimesen päälle. Sillai semmonen olo, että saahan niitä olla vähä niitä heikkouksiakin. (Äiti 2)*

Haastateltavat, joilla oli kokemuksia arviointi- ja kehityskeskustelun tavoitteellisesta ilmapiiristä, olivat sitä mieltä, että ne lisäävät keskustelusta saatavaa hyötyä.

#### 8.4.3 Arviointi- ja kehityskeskustelun hyödyllisyys

Haastatteluissa tuli ilmi, että arviointi- ja kehityskeskustelusta oltiin sitä mieltä, että se vaikuttaa keskustelun kaikkiin osapuoliin. Kaikki haastateltavat toivat esille oppilaaseen, opettajaan ja vanhempiin liittyviä vaikutuksia. Yleisesti keskustelua pidettiin

oppilaalle hyödyllisenä, sillä se voi kohottaa hänen itsetuntoaan, lisätä uskoa omiin kykyihinsä ja saada oppilaan muutenkin hyvälle mielelle.

*Minusta se niinku tukee kyllä sitä lasta paljon, että kuulee niinku monesta suusta yhtä aikaa tän asian, että on niinku hyvä monessa asiassa. (Äiti 4)*

Opettaja 3 (välimuoto-kategoria) toivoi, että keskustelu motivoisi oppilasta jatkossa enemmän. Äiti 1 ja isä 1 (kehityskeskustelu-kategoria) haastattelussa tuli esiin, että keskustelu kannustaa lasta huomioimaan niitä asioita, joita aikuiset tuovat esiin.

*Kyllä minusta ainakin tuntuu, että just tämmösissä joissakin pienissä asioissa niin voi... niinku kannustaa sitä lasta itseensä vielä huomioimaan sitä. (Äiti 1)*

Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategorian opettaja 2 totesi, että keskustelun jälkeen oppilaat vaikuttavat aktiivisilta ja iloisilta. Keskustelun myötä oppilas voi tuntea itsensä ja osaamisensa tärkeäksi.

*– – jos opettaja on vielä kehunu jostain asiasta, niin varmaan se on vielä niinku semmonen minkä muistaa sitten pitkälle aikuisuuteen. Kyl me niinku tärkeillä asioilla liikutaan tässä – – lapsen tulevaisuuttakin ajatellen. (Opettaja 2)*

Jokainen haastateltava toi esiin sen, että arviointi- ja kehityskeskustelu vaikuttaa opettajaan jollakin tavalla. Opettajat mainitsivat, että keskustelu voi tuoda oppilaasta esiin uusiakin puolia, jolloin opettajan oppilaantuntemus lisääntyy. Keskustelu auttaa myös tutustumaan vanhempiin entistä paremmin, minkä myötä opettajan voi olla helpompi tukea kodin kasvatustehtävää. Ratkaisujen pohtiminen ongelmiin yhdessä opettajan ja vanhempien kesken on yhteisessä keskustelutilanteessa antoisampaa kuin miettiä niitä samoja asioita yksinään.

*Se, että myös nää taustajoukot oppii jollain lailla vähän tuntemaan, niin kumminki on sillai niinku tärkeä. – – millä tavalla he [vanhemmat] ovat sitten tätä asiaa ratkoneet ja tavallaan niinku se ongelma on yhteinen. (Opettaja 2)*

Kehityskeskustelu-kategorian opettaja 1 huomioi lisäksi sen, että jos keskustelussa saa oppilaalta tai vanhemmilta palautetta omasta työstään, se ohjaa jatkossa omaa toimintaa eli kehittää jollakin tavalla myös opettamista.

*– – jos mä saan palautetta vanhemmilta ja oppilaalta siitä, että esimerkiksi joku ei saa neuvoja tai koetaan joku asia vaikeeks, niin kyllä totta kai se ohjaa minunkin toimintaa. (Opettaja 1)*

Opettaja 1 mainitsi myös, että opettajan lisäksi lapsen arviot voivat herätellä vanhempia muuttamaan toimintaansa enemmän lapsen kasvua ja kehitystä tukeviksi.

Sekä arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategorian että kehityskeskustelukategorian vanhemmat olivat sitä mieltä, että kehityskeskustelun opettajaan suuntautuvat vaikutukset näkyvät konkreettisina oppilaaseen liittyvinä toimina tai jopa oppilaan parantuneina oppimistuloksina. Keskustelu voi paljastaa opettajalle jonkin uuden asian, jossa oppilas tarvitsee tukea tai oppilaan erityisominaisuuden, jonka tietäminen auttaa opettajaa suhtautumaan oppilaaseen. Tämän lisäksi voi tulla ilmi myös lapsen erilaiset käyttäytymistavat erilaisissa ympäristöissä, kuten kotona ja koulussa.

*– – kun vanhempien kanssa keskustellaan, niin kyllähän siinä voi opettajallekin tulla semmosia uusia asioita, mitä ei muuten niinku tietäs, että pystyy sitte hyödyntämään sitä lapsen opetuksessa. (Äiti 4)*

Lisäksi keskustelun aikana vanhemmat voivat esittää toiveensa esimerkiksi lapselle annettavista haasteellisemmista lisätehtävistä, jolloin opettaja voi tarkemmin kiinnittää huomiota esimerkiksi lapsen lahjakkuuteen tietyissä asiassa.

Sekä vanhemmilla että opettajilla oli samanlaisia näkemyksiä vanhempien saavuttamista hyödyistä arviointi- ja kehityskeskustelussa. Haastatteluissa vanhemmille tärkeimpinä hyötyinä pidettiin, että keskustelussa he näkevät opiskelun kokonaisuutena kaikkine vahvuuksineen ja heikkouksineen ja että kasvatuksellisia näkökulmia voidaan pohtia yhdessä.

*Tietää senhetkisen opiskelutilanteen, missä mennään, voivatko he [vanhemmat] vaikuttaa siihen – – tää on tämmönen kokonaisuus ja mennään eteenpäin, ettei kaikkia tuloksia voi odottaa heti. Ja ihan semmosia kasvatuksellisia näkökulmia, että annetaan lapsille aikaa kuitenkin kaikesta huolimatta. (Opettaja 1)*

Keskustelussa vanhemmille välittyi myös tietoa siitä, mitä koulussa yleensä tapahtuu.

*Tietää vähä, että missä siellä koulussa mennään – – (Äiti 3)*



*Niin ja se lapsen kertoma viesti, se on lapsen kertoma viesti ja opettajalla on siitä samastakin asiasta ihan erilainen näkemys, saattaa olla – – tietoa niinku mahdollisimman monipuolisesti – – eikä lapsi osakaan kertoa kaikkia näkökulmia. (Isä 1)*

Kuten opettaja myös vanhemmat voivat oppia lapsesta uuden puolen keskustelussa, sillä oppilas voi käyttäytyä koulussa ja kotona eri tavalla.

*– – lapsesta saattaa koulussa näkyä ihan toisenlainen puoli mitä kotona kun ajattelee, että täällä on paljon näitä sosiaalisia suhteita – – (Opettaja 3)*

Arviointi- ja kehityskeskustelussa voi olla helpompi ottaa asioita esille kuin kaikki vanhemmat yhteen kokoavassa vanhempainillassa. Vanhemmat voivat saada vinkkejä opettajalta siihen, miten he voivat kotona parhaiten tukea lasta opiskelussa.

*Etenkin jos on tämmösiä, joilla on jotain vaikeuksia, niin opettajahan osaa siitä kertoo kaikkein parhaiten, että miten voi joissain läksyissä auttaa tai tämmösessä. (Opettaja 3)*

*Vaikka käy vanhempainilloissa ja näin niin, se on kuitenkin erilaista sitten kun on se kontakti siihen opettajaan ja voi niinkun suoraan kysyä – – (Äiti 4)*

Opettaja 3 mainitsi arviointi- ja kehityskeskustelun kokonaistarkoituksena olevan oppilaan opiskelun tarkastelu samalla pitäen silmällä tulevaisuutta.

*– – et siitä hyötyy niinkun oppilas ja sitten, et miten koti voi häntä tukea opiskelussaan. (Opettaja 3)*

Tärkein asia arviointi- ja kehityskeskustelussa haastateltavien mielestä oli se, että siellä voi tuoda julki omia ajatuksiaan ja mielipiteitään. Haastateltavien kesken oltiin samaa mieltä siitä, että avoimesta keskustelusta ja erilaisten näkökulmien esille tuomisesta on hyötyä jokaiselle keskusteluun osallistujalle.

#### 8.4.4 Arviointi ja kehityskeskustelujen tarpeellisuus

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että arviointi- ja kehityskeskustelut ovat tarpeellisia. Mielipiteet sen sijaan erosivat siinä, että kuinka usein niitä olisi hyvä käydä. Opettajilla oli sellainen mielipide, että arviointi- ja kehityskeskustelu kerran vuo-

nessa kullakin luokka-asteella on riittävä määrä. Jokainen opettaja pohti sitä, että ta-  
pauskohtaisesti keskustelun voi järjestää useammin tai pitää koteihin yhteyttä muilla  
keinoilla. Opettaja 3, joka on sijoitettu arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -  
kategoriaan, mietti, että keskustelun käyminen kaksi kertaa vuodessa voisi olla ihan-  
teellista oppilaan ja vanhempien kannalta. Hän jatkoi kuitenkin, että kaikilla oppilail-  
la ei ehkä sittenkään ole tarvetta kahteen keskusteluun ja toisaalta opettajien voima-  
varat ovat rajalliset.

*– – et se kaks kertaa lukuvuodessa sitte ois semmonen ihanne – – en mä oikeas-  
taan oo ajatellu sitä, kun voimavarat riittää tähän yhteen. (Opettaja 3)*

Välimuoto-kategoriaan kuuluvat vanhemmat sanoivat haastatteluissaan, että haluai-  
sivat keskusteluja olevan kaksi kertaa vuodessa. He perustelivat toivettaan toteamal-  
la, että lapsen kehitystä voisi havainnoida sillä tavalla paremmin. He kuitenkin myös  
myönsivät ja ymmärsivät sen, että keskustelut vaativat opettajalta paljon aikaa.

*Niitä saisi olla enemmän, mutta mä kyllä tiedän, että ne työllistää opettajaa  
niin hirveästi – – (Äiti 4)*

*No tota mä oisin sitä mieltä, että keväällä ja syksyllä kummallakin. – – tieten-  
kin se vaatii opettajilta sitä aikaa – –. Että jos siellä sattuis, että syksyllä ois  
jossain, et on pahastikin tipahtanu kärryiltä, niin sitte ois vielä aikaa sitä ke-  
vääseen parantaa. – – Niin pystyis niissä [arviointi- ja kehityskeskusteluissa]  
sitten vähäsen keskustelemaan – – (Äiti 3)*

Kehityskeskustelu-kategoriaan luokitellut vanhemmat olivat melko tyytyväisiä ny-  
kyiseen käytäntöön. Äiti 2 ja isä 2 huomauttivat, että keskustelujen määrää on hyvä  
pohtia perhe- ja oppilaskohtaisesti, mutta jos koulutyö sujuu ihan hyvin, niin kehi-  
tyskeskustelu kerran vuodessa riittää.

*– – ettei tohonkaan oo semmosta sabluunaa, joka sopii kaikille perheille – –  
(Isä 2)*

Äiti 1 ja isä 1 toivat omassa haastattelussaan esille, että alkuopetuksessa keskusteluja  
voisi olla kaksi kertaa vuodessa ja muilla luokka-asteilla kerran vuodessa. Tätä he  
perustelivat lukutaidon tärkeydellä ja sillä, että koulun alkuvaiheessa oppilaan tulee  
oppia pitämään itsestään ja omista asioistaan huolta ja kasvaa koululaiseksi.

*Et se voi olla ihan tämmönen ruokailutavaroista huolehtiminen tai joku semmonen, mihin pitäis enemmän kiinnittää huomiota. (Äiti 1)*

Heidän mielestään kehityskeskustelut olisivat hyvä keino tukea lasta mainitsemis-  
saan asioissa.

### 8.5 Ajatuksia arviointi- ja kehityskeskustelun kehittämisestä

Yleisesti ottaen kaikki haastateltavat olivat tyytyväisiä koulussa käytävien arviointi- ja kehityskeskustelujen muotoon. Joitakin parannusehdotuksia tuli yksittäisiltä haastateltavilta, mutta mitään suuria muutoksia ei nähty tarpeellisina. Opettaja 3, joka tässä tutkimuksessa on luokiteltu välimuoto-kategoriaan, haluaisi keskustelussa olevan mukana enemmän oppilaan tekemiä töitä. Hän jatkoi, että olisi hyvä, kun niistä voisi sitten rauhassa ajan kanssa keskustella vanhempien ja oppilaan kanssa.

*Ois kiva, et siinä ois oppilaan koko lukuvuoden tai siihen asti tehdyt, esimerkiksi teemaraportit, kaikki kuvistyöt, kaikki mahdollinen esillä, mitä oppilas on tehny ja niistä ois aikaa keskustella ihan kunnolla. (Opettaja 3)*

Opettaja 3 kuitenkin jatkoi, että sellaiseen ei ole realistisia mahdollisuuksia, koska silloin yksi keskustelu vanhempien ja oppilaan kanssa kestäisi kovin kauan. Tämän lisäksi hän mainitsi myös, että olisi mukavaa, jos arviointi- ja kehityskeskustelussa joskus voisi jutella opetussuunnitelmaan liittyvistä asioista vanhempien ja oppilaan kanssa. Opettaja 3 kokikin ajan olevan rajoittava tekijä keskustelussa käsiteltävien asioiden suhteen.

Tutkimuksessa arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategoriaan sijoitettu äiti 4 toi esille myös yhden muutosehdotuksen arviointi- ja kehityskeskusteluun. Hän haluaisi, että keskustelua laajennettaisiin enemmän kotiin päin. Tällä hän tarkoitti sitä, että keskusteltaisiin myös kotitaukoista, perheen rytmistä ja siitä, miten paljon vanhemmat viettävät aikaa lapsen kanssa.

*Tuskin opettaja tietää sitä, että onko meidän lapsi aamulla jo hoidossa ennen kuin hän tulee kouluun ja kuinka pitkä hoitopäivä kenties hällä on. Kaikki*

*tämmöset, jotka vaikuttaa kuitenkin siihen lapsen jaksamiseen. – – et se voisi auttaa sitte opettajaa tässä työssä. (Äiti 4)*

Hän tarkensi vielä, että tarkoitti sellaista tietoa, joka muuttuu perheen elämäntilanteiden myötä. Hän korosti myös, että nämä seikat vaikuttavat lapsen jaksamiseen koulussa. Äiti 4 ei osannut kommentoida sitä, olisiko tässä asiassa vanhempien vai opettajan hyvä olla aloitteentekijä.

Opettajat toivat esiin arviointi- ja kehityskeskusteluista ajankäytöllisen näkökulman. He totesivat, että arviointi- ja kehityskeskusteluihin valmistautuminen vaatii paljon aikaa ja energiaa.

*Kyllä mä itse koen ainakin, että kun joutuu iltasin tulemaan tänne [koululle] aika myöhäänkin, niin mä olen aika väsynyt. (Opettaja 1)*

Opettaja 1 (kehityskeskustelu-kategoria) oli sitä mieltä, että arviointi- ja kehityskeskusteluihin käytettävä ilta-aika tulisi laskea työaikaan, jolloin siitä tulisi maksaa myös erillinen korvaus. Joskus myöhäiseenkin iltaan venyvät keskustelut vaikuttavat opettajan työssäjaksamiseen.

Vanhemmat toivoivat nykyisiltä keskusteluilta sitä, että joskus keskusteluaikaa olisi hyvä olla hieman enemmän.

*– – kun käydään äkkiä niitä asioita lävitse, niin ei sitä kaikkea tuu siinä hetkellä niinku mieleen. – – ois mukavampi ku ois, ois pitempi se aika. Mutta ei sitte mitään semmosia tunnin mittasia – –. Siis semmonen aika, että siinä ehtis sen asian silleen. (Äiti 3)*

Vaikka aikaa arviointi- ja kehityskeskusteluihin toivottiin olevan enemmän, niin toiveen tarkempi määrittäminen keskustelun varsinaisesta ajallisesta pituudesta oli vaikeaa. Toisinaan keskusteltavia asioita on vähemmän ja toisinaan enemmän. Vanhemmat eivät kuitenkaan halunneet arviointi- ja kehityskeskustelujen pitenevän liikaa.

## 8.6 Tutkittavien mielipiteiden vertailua

### 8.6.1 Opettajien ja vanhempien mielipiteiden tarkastelu

Tutkimukseen osallistuneet opettajat ja vanhemmat olivat suurimmaksi osaksi samaa mieltä arviointi- ja kehityskeskusteluun liittyvistä asioista. Tällaisia asiakokonaisuuksia tuli esiin yhteensä seitsemän. Eroja vanhempien ja opettajien näkemyksissä oli kolmen asian kohdalla, joista kaksi koski oppilasta. Opettajien ja vanhempien mielipiteissä esiin tulleet yhtäläisyydet ja erot on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Opettajien ja vanhempien mielipiteiden vertailu

Opettajien ja vanhempien mielipiteiden yhtäläisyydet ja erot	
Samaa mieltä	Eri mieltä
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opettajan tapa valmistautua arviointi- ja kehityskeskusteluun ja valmistautumisen tärkeys</li> <li>• Vanhempien tapa valmistautua arviointi- ja kehityskeskusteluun ja valmistautumisen tärkeys</li> <li>• Onnistuneen arviointi- ja kehityskeskustelun tunnusmerkit</li> <li>• Arviointi- ja kehityskeskustelun aiheet ja sisällöt</li> <li>• Opettajan rooli arviointi- ja kehityskeskustelussa</li> <li>• Vanhempien rooli arviointi- ja kehityskeskustelussa</li> <li>• Arviointi- ja kehityskeskustelusta koituvat hyödyt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilaan valmistautumisen tärkeys arviointi- ja kehityskeskusteluun</li> <li>• Oppilaan rooli arviointi- ja kehityskeskustelussa</li> <li>• Arviointi- ja kehityskeskustelujen määrä lukuvuoden aikana</li> </ul>

Opettajan valmistautumisesta arviointi- ja kehityskeskustelua varten sekä opettajat että vanhemmat olivat samaa mieltä (taulukko 2). Haastateltavien puheissa kiteytyi ajatus, että valmistautuessaan opettaja keskittää ajatuksensa juuri kyseiseen oppilaaseen ja kokoaa hänestä tekemiään havaintoja ja oppilaan omaa itsearviointia.

Opettajien ja vanhempien mielipiteet eivät myöskään eronneet siinä, miten he suhtautuvat vanhempien valmistautumiseen arviointi- ja kehityskeskustelua varten (taulukko 2). He mainitsivat sen olevan lähinnä ajatustyötä eli mieltä askarruttavien asioiden pohtimista.

Oppilaan valmistautumisesta arviointi- ja kehityskeskusteluun opettajilla ja vanhemmilla oli erilaiset näkökulmat (taulukko 2). Opettajien mielestä oppilas valmistautuu tulevaan keskusteluun silloin, kun hän koulussa täyttää itsearviointilomakkeen. Sen myötä tehty ajattelutyö on heidän mielestään riittävää. Vanhempien mielestä lapsen kanssa kotona käytävä ”jutustelu” ennen keskustelua on tärkeää. Yhteinen ”juttutuokio” ennen koululle menoa lievittää heidän mielestään lapsen jännittämistä. Yhteinen tuokio toimii heidän mielestään myös hyvänä tilaisuutena kannustaa lasta rohkeasti ilmaisemaan tulevassa arviointi- ja kehityskeskustelussa omat mielipiteensä. Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategorian vanhemmat pitivät lapsen kanssa käytävää keskustelutuokiota tärkeämpänä kuin kehityskeskustelukategorian vanhemmat.

Onnistuneen arviointi- ja kehityskeskustelun tunnusmerkkejä opettajat ja vanhemmat kuvasivat samansuuntaisesti (taulukko 2). Vanhempien kuvauksissa korostuivat kuitenkin heidän oma ja lapsen näkökulma, kun taas opettajat päätyivät kuvaamaan onnistunutta keskustelua yleisemmällä tasolla. Opettajien haastatteluissa tuli esiin yhteishenki, avoimuus, vanhempien aktiivisuus sekä oppilaan läsnäolon tärkeys. Jokaisen haastateltavan mielestä arviointi- ja kehityskeskustelut kuuluvat koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön tärkeänä osana.

Arviointi- ja kehityskeskustelujen aiheista ja sisällöistä opettajat ja vanhemmat olivat samaa mieltä (taulukko 2), vaikka kuvasivatkin niitä hieman eri tavoilla. Keskustelujen sisällöistä vanhemmat kertoivat monipuolisesti eritellen yksityiskohtiakin. Yhteenvetona voidaan todeta vanhempien haluavan keskustella lapsesta koululaisena. Opettajat tiivistivät keskustelujen sisällöiksi oppilaan kehityksen ja edistymisen, koulukäyttäytymisen ja sosiaaliset taidot.

Haastatellut opettajat pitivät itseään arviointi- ja kehityskeskustelujen puheenjohtajina. Lisäksi he huomauttivat, että toki vanhemmilla on oikeus ja mahdollisuus ottaa keskustelun aikana esille muitakin kuin opettajan esiin tuomia asioita. Vanhemmat olivat opettajien kanssa tästä asiasta samaa mieltä (taulukko 2). Kolme vanhempaa ja yksi opettaja kuitenkin vielä tähdensivät keskustelun tasavertaisuutta siitä huolimatta, että opettaja johtaa keskustelua. Myös vanhempien rooli arviointi- ja kehityskeskustelutilanteessa oli kaikkien haastateltavien mielestä samanlainen eli tarkemmin kuvattuna aktiivinen osallistuja.

Oppilaan roolista arviointi- ja kehityskeskustelussa oltiin hieman eri mieltä opettajien ja vanhempien kesken (taulukko 2). Opettajien mielestä oppilas on jonkin verran tärkeämpi keskusteluun osallistuja kuin vanhempien mielestä. Haastatteluissa opettajat toivat vanhempia enemmän esiin oppilaan aktiivisen osallistumisen keskustelun aikana. Myös vanhemmat toivoivat lapsen olevan aktiivinen keskustelutilanteessa, mutta he kuitenkin puhuivat enemmän lapsen passiivisen osallistujan roolista. Passiivinen rooli tarkoittaa sitä, että lapsi on keskustelussa lähinnä kuulemassa palautetta ja sitä keskustelua, jota vanhemmat ja opettaja hänen asioistaan käyvät.

Kaikki haastateltavat olivat samaa mieltä siitä, että arviointi- ja kehityskeskustelusta on jotakin hyötyä sekä opettajalle että vanhemmille (taulukko 2). Opettajat kertoivat keskustelun lisäävän joissakin tilanteissa oppilaantuntemusta ja tutustumista vanhempiin. Opettajien mielestä antoisaa oli myös pohtia ja etsiä ratkaisuja kouluun, oppimiseen ja kasvatukseen liittyviin pulmatilanteisiin yhdessä vanhempien kanssa. Myös vanhemmat ajattelivat keskustelun lisäävän opettajan oppilaantuntemusta. Haastateltavilla oli samanlaisia ajatuksia myös siitä, miten vanhemmat voivat hyötyä arviointi- ja kehityskeskustelusta. Vanhemmat saavat kokonaiskuvan opiskelusta ja tietoa yleisesti koulunkäynnistä. Keskustelun aikana vanhemmat ja opettaja pääsevät myös keskenään paremmin henkilökohtaiselle tasolle kuin suuressa vanhempainillassa.

Opettajien ja vanhempien mielipiteet erosivat siinä, kuinka monta arviointi- ja kehityskeskustelua tulisi lukuvuoden aikana käydä (taulukko 2). Opettajien mielestä keran vuodessa käytävä keskustelu kullakin luokka-asteella on riittävä. He ilmaisivat

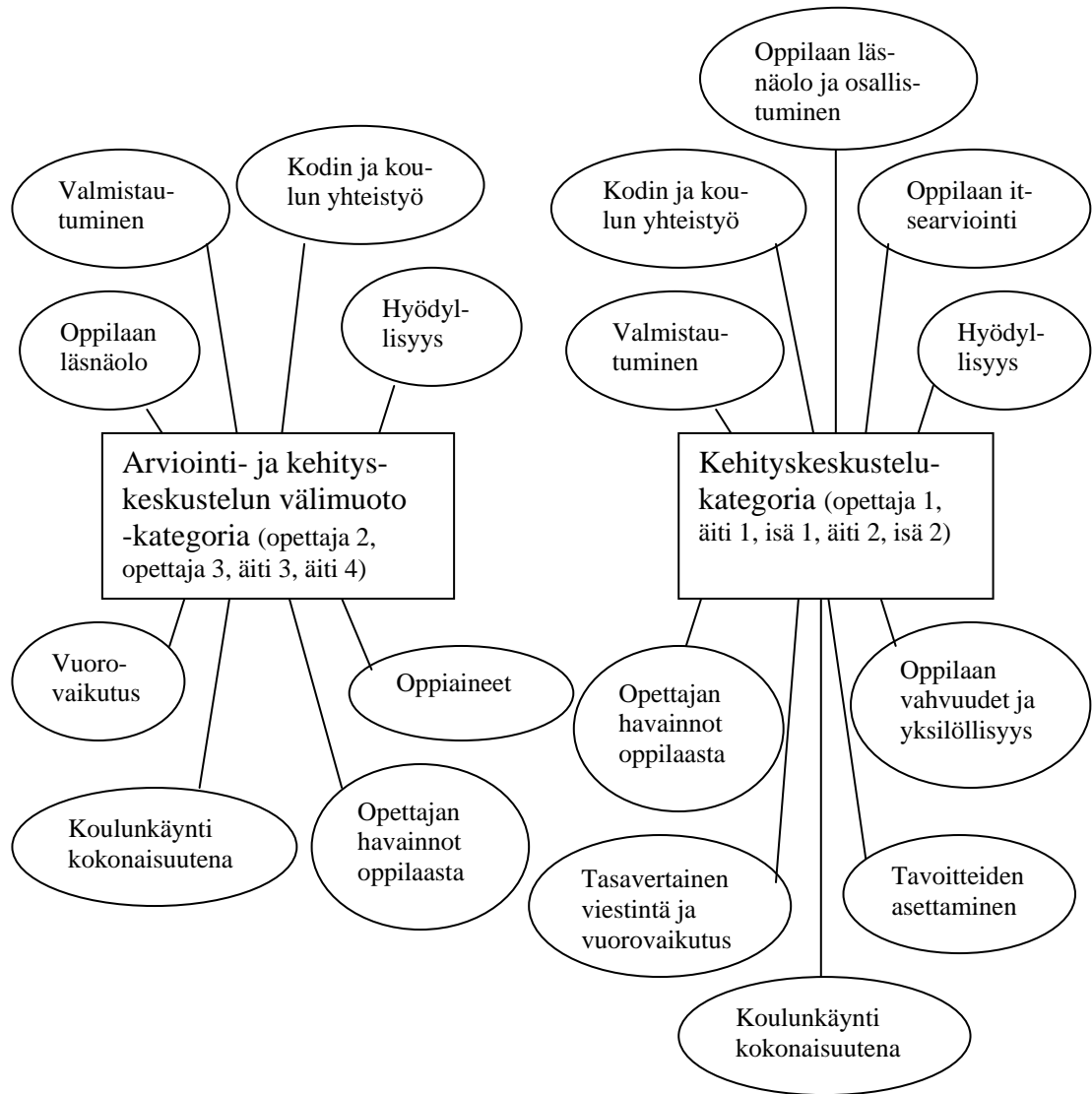
mielipiteensä myös siitä, että tarpeen vaatiessa keskusteluja voidaan järjestää yksittäisten oppilaiden kohdalla useammin. Vanhempien mielipiteissä oli myös keskinäisiä eroavaisuuksia. Kaksi vanhempaa haluaisivat keskusteluja olevan kaksi kertaa lukuvuodessa, kaksi vanhempaa painotti sitä, että keskustelujen määrää olisi syytä pohdita oppilaskohtaisesti ja kaksi vanhempaa ehdotti, että alkuopetuksessa keskusteluja voisi olla kaksi kertaa vuodessa ja muuten kerran vuodessa.

#### 8.6.2 Keskustelumuoto-kategorioiden edustajien näkemysten tarkastelua

Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategorian ja kehityskeskustelukategorian edustajat kuvailivat arviointi- ja kehityskeskustelua jonkin verran eri tavoin, kuten tulososiosta on jo aiemmin tullut ilmi. Kategorioiden edustajat toivat arviointi- ja kehityskeskustelusta esiin samankaltaisia asioita, mutta he painottivat niitä eri näkökulmista. Kummankin kategorian näkemykset arviointi- ja kehityskeskustelun tärkeistä asioista on koottu kuvioon 2.

Molempien keskustelumuoto-kategorioiden edustajat olivat sitä mieltä, että arviointi- ja kehityskeskusteluun valmistautuminen on opettajan osalta oleellista (kuviokuva 2). Tarkempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että opettajan valmistautumistapoja luonnehdittiin eri kategorioissa hieman eri tavalla (taulukko 3). Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategorian henkilöt painottivat opettajan tekemiä havaintoja oppilaasta ja hänen oppimisestaan eri oppiaineissa. He pitivät tärkeänä myös sitä, että opettaja on lukenut oppilaan itsearviointin. Kehityskeskustelu-kategorian edustajat korostivat oppilaan itsearviointilomakkeen huolellista läpikäymistä enemmän kuin välimuoto-kategorian edustajat. Heidän mukaansa pelkät opettajan havainnot eivät riitä, vaan lisäksi oleellista on myös oppilaan oma näkökulma itsestään oppijana ja opettajan kommentointi oppilaan ajatuksiin.





KUVIO 2. Keskustelumuoto-kategorioiden edustajien korostamat asiat arviointi- ja kehityskeskustelussa

Arviointi- ja kehityskeskusteluissa käsiteltävät asiat olivat molemmissa kategorioiden samankaltaisia (kuvi 2). Kategorioiden välillä oli kuitenkin eroja siinä tavassa, miten asiat tulivat keskusteluun ja käsittelyyn (taulukko 3). Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategoriaan luokitellut haastateltavat ilmaisivat asioiden nousevan esiin eri oppiaineiden käsittelyn myötä. Oppiaineet puolestaan tulevat esiin itsearviointilomakkeen läpikäymisen yhteydessä. Tarkemmin käsiteltävät oppiaineet valitaan sen mukaan, mikä kulloinkin on oleellista oppilaan kehitys ja edistyminen huomioon ottaen. Oppilaan menestymistä eri oppiaineissa painotettiin välimuoto-kategoriassa.

Kehityskeskustelu-kategoriassa oppilaan itsearviointilomakkeella oli suurempi painoarvo kuin välimuoto-kategoriassa. Kehityskeskustelu-kategorian edustajat ilmaisivat, että asioita tarkastellaan aina oppilaan omasta näkökulmasta. Samalla esiin tulevat myös oppilaan vahvuudet ja yksilöllisyys, jotka ovat tärkeitä lähtökohtia kehityskeskustelu-kategorian edustajien mukaan keskustelun sisällön rakentuessa (kuvio 2).

Myös arviointi- ja kehityskeskustelun aikana tapahtuvassa viestinnässä oli eroja kategorioiden välillä (taulukko 3). Välimuoto-kategoriaan sijoitettujen henkilöiden mukaan suurin osa keskustelun aikana tapahtuvasta viestinnästä tapahtuu aikuisten välillä. Lisäksi he mainitsivat, että välillä kommentteja tai kysymyksiä esitetään myös oppilaalle. Kehityskeskustelu-kategorian henkilöt kertoivat tavoittelevansa tasavertaista viestintää kaikkien keskusteluun osallistujien välillä. Kehityskeskustelu-kategorian opettaja ja vanhemmat toivat esiin sen, että oman toimintansa avulla kysymällä, kannustamalla ja antamalla kommentteja he voivat saada oppilaan osallistumaan tasavertaisesti keskusteluun (kuvio 2). Toki he myönsivät, että oppilaan aktiivinen osallistuminen riippuu myös paljon hänen persoonastaan. Kehityskeskustelu-kategorian haastateltavat totesivat puhuvansa oppilaalle ja esittävänsä tälle kysymyksiä enemmän kuin välimuoto-kategorian haastateltavat.

Arviointi- ja kehityskeskustelun aikana asetettavien tavoitteiden kohdalla kategorioiden välillä oli ero (taulukko 3). Välimuoto-kategoriaan luokitellut tutkittavat kertoivat, että arviointi- ja kehityskeskustelutilanteessa ei ole varsinaista tavoitteenasettelua oppilaalle. Opettajat pohtivat oppilaskohtaisia tavoitteita lähinnä itsekseen, eikä niitä tuotu keskustelutilanteessa esiin. Vanhemmat olivat sitä mieltä, että oppilaan eteen tulevat uudet asiat esitetään haasteena, mutta he eivät mieltäneet niiden olevan oppilaalle asetettuja tavoitteita. Kehityskeskustelu-kategorian tutkittavat sanoivat, että oppilaalle asetettavia tavoitteita mietitään yhdessä keskustelun aikana (kuvio 2). Yhdessä myös sovitaan myös siitä, mikä tai mitkä asiat otetaan tavoitteeksi. Oppilaan pyrkimyksiä tavoitteiden saavuttamiseksi voidaan siten tukea sekä koulun että kodin taholta.

TAULUKKO 3. Keskustelumuoto-kategorioihin luokiteltujen tutkittavien näkemyseroja

Asia, jossa näkemysero	Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto – kategorian edustajien näkemys	Kehityskeskustelukategorian edustajien näkemys
<ul style="list-style-type: none"> <li>Opettajan valmistautumistavat ennen arviointi- ja kehityskeskustelua</li> </ul>	Opettajan omat havainnot oppilaan oppimisesta ja oppiaineissa suoriutumisesta sekä itsearviointin lukeminen	Opettajan omat havainnot oppilaasta ja oppimisesta sekä oppilaan itsearviointin huolellinen lukeminen ja kommentointi
<ul style="list-style-type: none"> <li>Asioiden esille ottamisen lähtökohdat arviointi- ja kehityskeskustelussa</li> </ul>	Keskusteltavat asiat tulevat pääosin esiin oppiaineiden käsittelyn myötä	Oppilaan itsearviointilomakkeen myötä esiin tulevat oppilaan vahvuudet ja yksilöllisyys ohjaavat keskustelua
<ul style="list-style-type: none"> <li>Arviointi- ja kehityskeskustelun aikana tapahtuva viestintä</li> </ul>	Viestintä tapahtuu pääosin aikuisten välillä	Viestintä tapahtuu tasavertaisesti kaikkien osallistujien välillä
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tavoitteiden asettaminen arviointi- ja kehityskeskustelutilanteessa</li> </ul>	Keskustelutilanteessa tavoitteita ei juuri aseteta	Oppilaalle asetetaan tavoitteita keskustelutilanteessa

Sekä arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto -kategorian että kehityskeskustelukategorian sisälläkin oli havaittavissa joitakin henkilökohtaisia mielipide-eroja. Ne ovat tulleet esiin jo aiemmin esitetyissä tarkasteluissa.

## 9 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla maaseudulla sijaitsevassa kyläkoulussa käytäviä kehityskeskusteluja. Tutkimuksessa haluttiin saada selville opettajien ja vanhempien mielipiteitä ja näkemyksiä koulussa käytävistä kehityskeskusteluista. Keskustelun tunnusmerkkejä pyrittiin löytämään sen eri osa-alueita tarkastelemalla. Niitä olivat keskusteluun valmistautuminen, keskustelun asiasisällöt, keskustelun aikana tapahtuva viestintä, keskustelusta koituvat hyödyt ja keskustelujen tarve. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää opettajien ja vanhempien mielipiteitä kehityskeskustelujen hyvistä puolista ja kehityshaasteista. Tutkimuksen tavoitteeseen päästiin, sillä tutkimustehtävien monipuolinen tarkastelu onnistui.

Tutkimuksessa päädyttiin määrittelemään tutkittavassa koulussa käytävät keskustelut kahteen kategoriaan. Tulosten mukaan arviointi- ja kehityskeskustelua pidetään tarpeellisenä työvälineenä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Erityisen merkittäviä eroja opettajien ja vanhempien mielipiteissä ei tutkimuksessa tullut ilmi. Opettajien haastatteluista tuli esiin, että arviointi- ja kehityskeskusteluja on kyseisessä koulussa käyty jo useampien vuosien ajan, ja siten ne ovat vähitellen muokkautuneet nykyisenlaisiksi.

### 9.1 Laadukas arviointi- ja kehityskeskustelu on onnistunut

Tutkimustulokset osoittivat kokonaisuudessaan, että sekä opettajat että vanhemmat suhtautuvat myönteisesti arviointi- ja kehityskeskusteluihin. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. mm. Määttänen 1998; Tourunen & Vaismaa 1999; Virtanen & Onnismaa 2003). Koppinen ym. (1994, 102) sekä Vuorinen (2000a, 23) toteavat vanhempien osalta, että useimmiten he ovat kiinnostuneita lapsensa oppimisesta ja koulunkäynnistä. Keskusteluja pidetään vanhempien keskuudessa yleensä antoisina ja tarpeellisina (Tuisku 2000, 46). Myönteinen suhtautuminen ja kiinnostus keskusteluja kohtaan viittaa siihen, että molemmilla osapuolilla

on halua tehdä kodin ja koulun välistä yhteistyötä, johon Perusopetuslaki (1998/628) koulut ja sen myötä opettajat myös velvoittaa.

Tulosten mukaan arviointi- ja kehityskeskustelun laatu on pitkälti riippuvainen keskusteluun valmistautumisesta. Valmistautuessaan opettaja paneutuu ja keskittää ajatuksensa juuri kyseiseen oppilaaseen. Tuiskun (2000) mukaan kehityskeskustelun tarkoituksena on aina edistää oppilaan kehitystä jollakin tasolla. Se edellyttää opettajalta valmistautumista miettimällä keskustelun sisältöjä. Tuisku (2000) jatkaa, että opettaja voi etukäteen pohtia tarkempaa tavoitetta kullekin keskustelukerralle sen perusteella, mikä kulloinkin tuntuu ajankohtaiselta. Tavoitteena voi olla esimerkiksi luottamuksen vahvistaminen tai ratkaisun etsiminen johonkin ajankohtaiseen ongelmaan. (Tuisku 2000, 47.) Tutkimukseen osallistuneet opettajat luonnehtivat arviointi- ja kehityskeskustelujen sisältöjä monipuolisesti ja huomioimalla oppilas kokonaisvaltaisesti. He huomauttivat, että keskusteluun nostetaan asioita, jotka kulloinkin ovat olennaisia. Tämän perusteella voisi ajatella opettajilla olevan ajankohtaisia ja yksittäisiä tavoitteita kullekin keskustelukerralle. Yksittäiset tavoitteet voivat mahdollisesti koskea kaikkia oppilaita (esimerkiksi tietyn asian opiskelu) tai ne voivat vaihdella eri oppilaiden kohdalla, jolloin jokaisen oppilaan yksilöllinen tilanne tulee huomioitua.

Kirjallisuudessa ei juurikaan ole viitattu siihen, että vanhempien olisi syytä valmistautua arviointi- ja kehityskeskusteluun. Tutkimukseen osallistuneista haastateltavista etenkin vanhemmat sen sijaan pitivät sitä tärkeänä. Heidän valmistautumiseensa kuuluu omien ajatusten kokoaminen lapsen koulunkäyntiin liittyen ja jutteleminen lapsen kanssa. Tämä lieneekin tarpeellista ainakin niiden vanhempien osalta, jotka ovat mukana työelämässä. Nykyinen työelämä on vaativaa ja aiheuttaa usein sen, että vanhemmat ja lapset ovat toisistaan erossa koko päivän (Salminen 2005, 7). Työpäivän jälkeen vanhemman on varmasti hyvä rauhoittua ja keskittää ajatukset lapseen ja tulevaan arviointi- ja kehityskeskusteluun.

Laadukkaaseen arviointi- ja kehityskeskusteluun näytti tulosten perusteella kuuluvan myös oppilaan kokonaisvaltainen huomiointi. Se voidaan ottaa huomioon, kun tunnetaan oppilaan elämäntilanne niin kotona kuin koulussa. Opettajien mielestä keskuste-

luun aktiivisesti osallistuvat vanhemmat voivat täten osaltaan rikastuttaa keskustelun sisältöä tuomalla avoimesti esiin omat mielipiteensä. Sekä opettajat että vanhemmat pitivät myös oppilaan läsnäoloa tärkeänä. Tuisku (2000) sekä Valde & Valtanen (1998) huomauttavat, että keskustelussa kaikki osallistujat on nähtävä tasa-arvoisina keskenään, sillä he voivat tuoda esiin erilaisia asioita oppilaan elämäntilanteesta omasta näkökulmastaan. Keskustelun voikin todeta onnistuneen silloin, kun esiin on tullut kolme näkökulmaa: opettajan, oppilaan ja vanhempien näkökulma.

Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että kyseisessä koulussa kaikki arviointi- ja kehityskeskustelun osapuolet saavat yleensä äänensä kuuluviin. Etenkin opettajat korostivat oppilaan olevan keskustelun päähenkilö, kuten Tuiskukin (2000) toteaa. Toisaalta on huomioitava tutkimusaineistosta havaittavissa oleva seikka, jonka mukaan vain muutama haastateltava mainitsi oppilaan sellaisena henkilönä, joka voi oma-aloitteisesti ottaa asioita esille keskustelun aikana. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että haastatelluilla ei kenties ole kovin paljon kokemusta sellaisesta keskustelutilanteesta, jossa oppilas ottaa esiin uuden aiheen. Aineistosta ilmenee oppilaan ajatusten tulevan kyllä esille, mutta ne selviävät lähinnä opettajan ja vanhempien oppilaalle esittämien kysymysten kautta. Tuloksista löytyy tähän myös selitys, joka on oppilaan yksilöllinen luonne: rohkea ja puhelias oppilas osallistuu keskusteluun haastateltavien kokemuksen mukaan eri tavalla kuin arka ja hiljainen. Koppinen ym. (1994, 103) kuitenkin huomauttavat, että oppilas olisi saatava puhumaan mahdollisimman paljon, jotta hän ei jäisi keskustelun ulkopuolelle.

Tuisku (2000, 44) toteaa, että kehityskeskustelujen myötä kodin ja koulun yhteistyö syvenee, mikä tekee opettajan ja vanhempien välisen kontaktin entistä todellisemmaksi ja aidommaksi. Aitoa ja rehellistä vuorovaikutusta sekä yhteishengen kokemista pidettiin tutkittavien keskuudessa tärkeänä osana arviointi- ja kehityskeskustelun laatua. Useimmilla ihmisillä saattaa olla kokemuksia keskustelutilanteista, joiden jälkeen ei oikein muista, mistä keskustelun aikana itse asiassa puhuttiin. Silloin ihminen ei todennäköisesti ole osallistunut keskusteluun aidosti. Aitous syntyy yksilöiden henkisestä läsnäolosta ja siitä, että kukin osoittaa olevansa kiinnostunut muista ihmisistä ja heidän ajatuksistaan (Tuisku 2000, 51). Kukaan ei kuitenkaan yksinään pysty luomaan luottamuksellista keskusteluilmapiiriä, kuten haastateltavatkin

totesivat. Laadukkaaseen arviointi- ja kehityskeskusteluun tarvitaan kaikkien osapuolten panos, jotta keskustelussa voidaan onnistua.

Arviointi- ja kehityskeskustelutilanteiden henkilökohtaisuus osoittautui tärkeäksi etenkin vanhemmille. He halusivat tuntea, että keskustelua käydään juuri heidän lapsensa tarpeita ajatellen. Eloranta (2000, 77) muistuttaakin, että oppilas on kehityskeskustelun keskipiste, ja sen aikana on mielekästä puhua kodin ja koulun oppilaalle tarjoamista mahdollisuuksista opiskelua ajatellen. Tämän perusteella voisi väittää, että laadukkaan keskustelun ohjaaminen ja siinä onnistuminen vaatii opettajalta hyvää oppilaantuntemusta ja sekä oppilaan että vanhempien luottamuksen saavuttamista.

## 9.2 Kaikki hyötyvät keskustelusta

Arviointi- ja kehityskeskusteluista oltiin tutkimuksessa sitä mieltä, että niiden järjestämisestä hyötyvät kaikki osallistuvat osapuolet ja kokonaisuudessaan keskustelut syventävät kodin ja koulun välillä tapahtuvaa yhteistyötä (ks. Hongisto 2000). Keskeisimpänä oppilaaseen kohdistuvana hyötynä nähtiin se, että kannustavassa ilmapiirissä käyty keskustelu ja myönteinen palaute voivat vahvistaa hänen itsetuntoaan ja uskoa omiin kykyihinsä, minkä myös Hongisto (2000) toteaa. Aho (1996, 48–49) huomauttaa, että aikuisen on tunnettava lapsi, jotta palaute on tarkoituksenmukaista, ja että hän osaa tukea ja auttaa lasta oikealla tavalla. Kun opettajat ja vanhemmat ovat oivaltaneet tämän, he ovat myös ymmärtäneet sen, miten tärkeää kasvatuksen kannalta on kertoa toisilleen oppilaan arjessa tapahtuvista asioista ja myös kuulla oppilaan omia ajatuksia.

Arviointi- ja kehityskeskustelusta ovat hyötyneet myös opettaja ja vanhemmat. Joissakin tilanteissa se on saattanut vahvistaa opettajan oppilaantuntemusta. Virtanen & Onnismaa (2003) toteavat kehityskeskustelun antavan opettajalle jonkinlaisen näemyksen lapsen ja vanhemman tai vanhempien vuorovaikutuksesta, minkä voi olettaa lisäävän oppilaantuntemusta. Keskustelu sai tutkimustulosten mukaan toisinaan aikaan myös sen, että opettaja ja vanhemmat tulivat entistä tutummiksi toisilleen ja etenkin vanhemmat saivat vihjeitä lapsen opiskelun tukemiseksi nimenomaan koti-

ympäristössä. Tämä auttaa rakentamaan avointa suhtautumista kodin ja koulun välille, mikä on tärkeää toteutettavassa yhteistyössä (Virtanen & Onnismaa 2003).

### 9.3 Opettajalla on päävastuu keskustelun toteutumisesta

Tutkimus osoitti, että samassa koulussa käydään kahdenlaisia keskusteluja. Keskustelumuoto-kategorioissa korostettiin hieman eri asioita, minkä voi havaita tutkimuksen tulososiosta. Kahden erilaisen keskustelumuodon esiin tuleminen oli yllättävää. Keskustelumuotojen eroavaisuuksien voi olettaa johtuvan enimmäkseen opettajista, jotka toimivat keskustelujen järjestäjinä ja puheenjohtajana. Opettajan on tiedostettava kehityskeskustelun muoto ja tavoitteellisuus (Tuisku 2000, 47). Opettajat itse huomauttivat, että kukin opettaja tekee työtään omalla persoonallisella tavallaan. Vaikka kaikissa koulussa käytävissä arviointi- ja kehityskeskusteluissa on periaatteessa sama runko, niin kukin opettaja tekee niistä omannäköisensä. Lisäksi heillä on omat näkemyksensä oppimisesta ja sen tukemisesta ja arvioinnista. Tulokset viittasivat siihen, että toiset opettajat pitävät keskeisenä asiana oppilaan suoritusten ja menestymisen arviointia, kun taas toiset pitävät arvioinnin lisäksi tärkeänä sitä, että kaikki yhdessä pohtivat oppilaan opiskelulle asetettavia tavoitteita ja keinoja niiden saavuttamiseksi. Osallistuneiden opettajien tiedetään opettaneen tutkimuksen teon aikana myös eri luokka-asteita, mikä osaltaan voi selittää opettajien erilaisia painotuksia arviointi- ja kehityskeskustelun aikana.

Erilaisten keskustelumuotojen esiintyminen koulussa voi johtua myös opettajien tavoista suhtautua arviointi- ja kehityskeskusteluun ammattinsa näkökulmasta. Opettajan ei tarvitse onnistua keskustelussa täydellisesti, mutta kokemuksen myötä hänellä on mahdollisuus kehittyä ja tulla yhä varmemmaksi ja taitavammaksi (Tuisku 2000, 47). Tulokset osoittivat, että opettaja voi suhtautua keskusteluun avoimen myönteisesti ja hyödyntää saamiaan kokemuksia itsensä ja oman opettajuutensa kehittämiseksi. Lisäksi opettaja saa keskustelujen myötä tukea oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen oppimisen ohjaamisessa. Toisaalta esiin tuli kielteisenä asiana keskustelujen järjestäminen ja pitäminen ilman erillistä korvausta. Arviointi- ja kehityskeskusteluihin valmistautuminen vie paljon aikaa ja vaatii runsaasti energiaa (Virtanen



& Onnismaa 2003). Launonen & Pulkkinen (2004, 33) toteavat, että opettajien palkkaus ei tue kodin ja koulun yhteistyön kehittämistä. Kehityskeskustelujen voi todeta kuuluvan osaksi mainittua kehittämistyötä. Täten taloudellisesta näkökulmasta ajatellen keskustelujen järjestäminen ei vaikuttaisi olevan kovin motivoivaa.

Koska vanhemmat osallistuvat arviointi- ja kehityskeskusteluun, he voisivat olla omalta osaltaan kehittämässä yhteisiä keskusteluja enemmän kehityskeskustelujen suuntaan ilmaisemalla yhä avoimemmin omia mielipiteitään ja ajatuksiaan myös oppilaan tulevaisuutta ajatellen. Myös opettajat voisivat keskenään puhua keskustelujen tarkoituksesta ja niiden järjestämisestä sekä siitä, mitä niiden avulla halutaan koulussa tavoitella. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajien keskinäisellä yhteistyöllä voi olla suurikin merkitys koulun toimintakulttuurin kannalta. Kouluyhteisö olisi myös saattava sitoutumaan yhteiseen päämäärään (Tuisku, 2000; Virtanen & Onnismaa 2003), jotta arviointi- ja kehityskeskustelujen muoto voitaisiin koulussa yhtenäistää.

#### 9.4 Arviointi- ja kehityskeskustelua voi kehittää

Pääsääntöisesti kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat tyytyväisiä nykyiseen tapaan järjestää arviointi- ja kehityskeskustelu kyseisessä koulussa. Keskustelun kehittämiseksi haastateltavat esittävät vain muutamia ideoita. Yhden idean mukaan keskustelussa voisi olla oppilaan tekemiä töitä tarkasteltavana nykyistä kattavammin. Tämän lisäksi olisi myös hyvä pohtia sitä, kuka tarkasteltavat työt valitsee. Korpisen, Jokiahon & Tikkasen (2003) tutkimuksessa tutkittiin oppilaiden itsearviointitaitoja, ja siinä oppilaat saivat itse päättää, mitä töitä ja itsearviointeja he halusivat portfolioonsa laittaa. Samaa periaatetta voisi käyttää myös kehityskeskusteluissa, jolloin oppilaan itsearviointi ja ajatukset omasta oppimisesta tulisivat esille omien töiden esittelyn myötä.

Kunnat voisivat hyödyntää vanhempia koulujen kehittämis- ja arviointitoiminnassa (Ekeboom ym. 2000, 22). Haastateltavien opettajien keskuudesta tuli esiin toive siitä, että opetussuunnitelmaan liittyvistä seikoista voisi puhua arviointi- ja kehityskeskustelun kuluessa. Förbom (2003, 95) huomauttaa, että koulumaailmassa käytettävät

termit voivat olla kovin vieraita vanhemmille. Keskusteltava asia olisikin valittava niin, että se olisi kaikkien osapuolten ymmärrettävissä. Tärkeää on erityisesti oppilaan ymmärryksen tason huomiointi. Jos sitä ei oteta huomioon, vaarana on oppilaan jääminen keskustelun ulkopuolelle, minkä jälkeen oppilas ei ole enää keskustelun päähenkilö (Tuisku 2000). Opetussuunnitelmaan liittyvistä asioista käytävää keskustelua voisi harkita toteutettavan myös sellaisessa keskustelutilanteessa, jossa oppilas ei ole paikalla.

### 9.5 Tutkimusprosessin arviointia

Tutkimuksessa oli mukana vain yksi koulu, minkä vuoksi sitä voidaan pitää tapaus-tutkimuksena. Tapaustutkimuksen yhteydessä ei voida puhua tulosten yleistettävyydestä. Toisaalta tulosten avulla saatetaan havaita tutkittavia ihmisiä yhdistäviä piirteitä. (Metsämuuronen 2003, 171.) Toisaalta vain yhden koulun osallistuminen mahdollisti sen, että koulun arviointi- ja kehityskeskusteluista saatiin melko monipuolinen ja kattava kuva. Täten tutkimuksesta on hyötyä koulun opettajille ja oppilaiden vanhemmille, jotka voivat omalta osaltaan jatkossa panostaa keskustelujen kehittämiseen. Tutkimuksen kattavuutta olisi voinut lisätä ottamalla tutkimukseen mukaan myös oppilaita, jotka olisivat tällöin tuoneet oman näkökulmansa koulussa käytäviin keskusteluihin.

Tutkimukseen olisi saatu vertaileva näkökulma, jos mukana olisi ollut myös toinen koulu. Tutkimusprosessin alussa vaikutti kuitenkin siltä, että tutkimukseen osallistuminen ei tuntunut kiinnostavan suurinta osaa opettajista ja kouluista, joihin otettiin yhteyttä. Jotkut yhteydenoton kohteena olleet koulut eivät edes käyneet sellaisia keskusteluja, joissa olisi mukana myös oppilas. Niiden koulujen keskustelutilanteet olivat sellaisia, että mukana oli opettajan lisäksi vain vanhempi tai vanhemmat. Jotkut koulut taas kertoivat, että heillä käytävät keskustelut keskittyvät lähinnä arviointiin, jolloin he eivät voineet ottaa osaa tähän tutkimukseen.

Tutkittavat kuvailivat keskusteluja kukin omista lähtökohdistaan. Tuloksia tarkasteltaessa onkin muistettava, että haastateltavien taustoja ei kysely. Opettajien tiedettiin

opettavan kyllä eri luokka-asteita, mutta heidän työkokemuksellaan tai sillä, mitä luokkaa he tutkimuksen aikana opettivat, ei siis ole tulosten kannalta merkitystä. Tuloksiin ei vaikuta myöskään se, kuinka monesta arviointi- ja kehityskeskustelusta vanhemmilla oli kokemuksia ennen haastatteluja ja minkä ikäisiä heidän lapsensa olivat. Jos haastateltavien taustat olisi otettu tutkimuksessa huomioon, niistä olisi voinut löytyä selityksiä ja perusteluja esimerkiksi kahden erilaisen keskustelumuidon olemassaoloon.

Kaikkien opettajana työskentelevien ja opettajaksi opiskelevien olisi hyvä pohtia kehityskeskustelujen käymistä oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa. Kehityskeskusteluista ja niiden käyttöönottamisesta kiinnostuneita opettajia hyödyttäisi tutkimustieto siitä, miten eri luokka-asteilla käytävät keskustelut eroavat toisistaan, eroavatko ne lainkaan tai olisiko niiden syytä olla erilaisia. Jatkossa keskusteluja voisikin tarkastella siten, että opettajan opettama luokka-aste ja vanhempien lasten iät otetaan tutkimuksessa huomioon. Lisäksi olisi myös hyvä ottaa mukaan oppilaiden näkökulma. Arviointi- ja kehityskeskusteluista voisi tehdä myös laajaa vertailevaa tutkimusta, jolloin voitaisiin tarkastella niiden käytännössä ilmeneviä eroja kattavammin kuin tässä tutkimuksessa.

Eri kasvattajatahot voivat olla eri mieltä siitä, mikä lapselle kulloinkin on ensisijaisesti tärkeää. Opettajalle tai vanhemmille voi olla tärkeää oppilaan hyvä menestyminen oppiaineissa, oman oppimistyylin löytäminen tai sosiaalisten käyttäytymissääntöjen oppiminen ja toverien saaminen. Ohjatessaan ja kasvattaessaan lasta yhteistyössä opettajan ja vanhempien olisi hyvä löytää yhteinen päämäärä ja sopia yhteiset keinot tavoitteen saavuttamiseksi (mm. Takala 1997). Lisäksi tulisi antaa riittävästi tilaa lapsen äänelle. Tutkimus osoittaa, että kehityskeskustelu tarjoaa tällaisen mahdollisuuden.

## Lähteet

- Aaltola, J. 2003. Opettajan työn 'mieli'? Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1/2003, 15–25.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Alaja, K. 1997. Mahdollisuuksien lapsi. Näkökulmia kodin ja koulun kasvatustyöhön. Helsinki: Lasten Keskus Oy.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampereen yliopisto. Tampere: Vastapaino.
- Alho, M. & Husso, A. 2004. "Me aina yritetään kattoa eteenpäin, mikä on seuraavaksi tärkeätä". Tapaustutkimus 1.-luokkalaisista kehityskeskustelun tavoitteenasettajina. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Jyväskylä: Gummerus.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. 2005. Assessment for learning. Putting it into practice. Open University Press. England.
- Cameron, D. 2000. Good to Talk? Living and working in a communication culture. London: Sage.
- Coleman, M. & Wallinga, C. 1999. Teacher Training in Family Involvement. An Interpersonal Approach. Childhood Education Winter 1999/2000, 76–81.
- Ekebom, U.-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 64–85.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C:13.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja

aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 24–42.

Förbom, M. 2003. Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja. Helsinki: Tammi.

Harju, N. & Ylimäki, P. 2001. Kehittääkö keskustelu? Peruskoulun opettajien kokemuksia ja näkemyksiä kehityskeskusteluista. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Hiillos, L., Kyllönen, M. & Vahtera, S. 2000. Kodin ja koulun onnistunut yhteistyö. Opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab.

Hilasvuori, T. 2002. Aikuisten yhteistyöllä lapsen oppimisen hyväksi. Teoksessa Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 18–20.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. 6.–8. painos. Helsinki: Kirjayhtymä

Hirvihuhta, H. & Litovaara, A. 2003. Ratkaisun taito. 1.–2. painos. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 86–116.

Kaukiainen, A., Aalto, P., Lappalainen, M. & Lindberg, J. 1995. Kasvokkain. Palautteen antaminen oppijalle. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, sarja A:34.

Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Hyvä itsetunto. Kymmenes painos. Juva: WS Bookwell Oy.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle

tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 68–84.

Koivumäki, S., Korpinen, E. & Pekkala, E. 1980. Vanhempien ja opettajan henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 152/1980.

Koivumäki, S. & Pekkala, E. 1981. Henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona I. Vanhempien ja oppilaiden kokemuksia henkilökohtaisesta keskustelusta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 181/1981.

Koivumäki, S. & Pekkala, E. 1982. Henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona II. Opettajien kokemuksia henkilökohtaisesta keskustelusta peruskoulun yläasteella ja ehdotuksia opettajien koulutusmateriaaliksi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 196/1982.

Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.

Korpinen, E. 1991. Kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen – haaste opettajien perus- ja täydennyskoulutukselle. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 181–192.

Korpinen, E., Jokiaho, E. & Tikkanen, P. 2003. Miten esi- ja alkuopetusikäiset lapset arvioivat itseään ja oppimistaan? Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 34 (1), 66–78.

Koulukielen sanasto. 2006. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ja Suomen Vanhempainliitto. Viitattu 18.5.2006 <http://www.oaj.fi/dman/Document.phx/OAJ/ML2/Koonti2/sahkoiset+julkaisut/koulukielensanasto?folderId=%2FOAJ%2FML2%2FKoonti2%2Fsahkoiset+julkaisut&cmd=download>.

Kuuskoski, E. 2002a. Kodin ja koulun yhteistyöhön aikaa, oivalluksia ja rahaa. Teoksessa Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 5–6.

Kuuskoski, E. 2002b. Lapsen ehdoilla, aikuisten vastuulla – vanhemmat koulun arjessa. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras (toim.)

- Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ja Otava, 113–123.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulun kehittämistarpeet. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27–45.
- Liljegren, B. 1991. *Elever i svårigheter. Familjen och skolan i samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Linnakylä, P. 1993. Portfolio oppilaan itsearvioinnin ja itseohjautuvan oppimisen tukena – mahdollisuuksia ja rajoituksia. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) *Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi*. Juva: WSOY, 70–93.
- Linnakylä, P. 1994. Arviointi oppilaan oppimisen ja kasvun tukena. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Arviointi ja seuranta 2/1994*. Helsinki: Opetushallitus, 29–41.
- Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Kasvatusalan tutkimuksia 19*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos*. Helsinki: International Methepl Ky.
- Määttänen, K. 1998. *Arviointikeskustelu osana koulun arviointikulttuuria: Paimelan ala-asteen 5.–6.-luokkalaisten oppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemuksia arviointikeskustelusta*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Niemi, H. 2005. Opettajan kasvatusvastuu taloudellisten arvojen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 121–141.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus 16.1.2004. Viitattu 15.2.2006 [http://www.oph.fi/info/ops/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf).
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Suomen laki. Opetustoimen lainsäädäntö 2003. Jyväskylä: Gummerus.
- Pässilä, T., Niinikuru, L., Ojanen, T. & Rokka, P. 1994. *Uuden koulun menetelmät*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

- Rasku-Puttonen, H. 2001. Oppilaan kehitys ja sen tukeminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 105–119.
- Rahm, T. & Wall, G. 1990. Föräldrasamtal i förskolan. Lund: Studentlitteratur.
- Ronthy-Östberg, M. & Rosendahl, S. 1998. Keskustelu kehittää. Suom. M. Kyrö. Juva: WSOY.
- Räisänen, A. 1994. Arvioinnin tehtävät. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Arviointi ja seuranta 2/1994. Helsinki: Opetushallitus, 22–28.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 158–169.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. 2. painos. Juva: WSOY.
- Salminen, P. 2005. Yhdessä kasvattamaan. Kohti välittämisen toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Shimoni, R. & Baxter, J. 1996. Working with Families. Perspectives for Early Childhood Professionals. Addison-Wesley early childhood education. Canada.
- Seikkula, T. 2000a. Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet. Dialoginen analyysi. Jyväskylä: Tutkiva Opettaja. Journal of Teacher Researcher 9/2000.
- Seikkula, T. 2000b. Vanhempaintapaamisten merkityksestä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Esiopetus. Nyt! Jyväskylä: Tutkiva Opettaja. Journal of Teacher Researcher 8/2000, 150–156.
- Takala, A. 1997. Ihmiseksi kasvaminen. 2. painos. Saarijärvi: Gummerus.
- 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. Jyväskylä: PS-Kustannus, 43–63.
- Tuomi, M. T. 2004. Human Dignity in the Learning Environment. Testing a Sociological Paradigm for a Diversity-Positive Milieu with School Starters. Third



Edition. University of Jyväskylä. The Institute for Educational Research. Research Reports 10.

- Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa H. Jokinen, P. Nikkanen, K. E. Turunen & J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9.* Helsinki: Opetushallitus, 19–51.
- Valde, E. & Valtanen, J. 1998. Kehityskeskustelua kodin ja koulun vuorovaikutukseen? Teoksessa E. Valde (toim.) *Normaaliopettaja. Opiskelukäytäntöjä Turun normaalikoulusta.* Turun yliopisto. Turun normaalikoulun julkaisuja 1/1998, 189–195.
- Valtanen, J. 2000. Kehityskeskustelun etiikkaa. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 135–150.
- Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:65.
- Virtanen, N. & Onnismaa, J. 2003. Kehityskeskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 34 (4), 351–358.
- Vuorinen, J. 2000a. Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 10–29.
- Vuorinen, J. 2000b. Puhe- ja kommunikaatiotaidot sekä konsultatiiviset työtavat. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 30–42.
- Vuorinen, J. (toim.) 2000c. *Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta.* Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Välijärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa H. Jokinen, P. Nikkanen, K. E. Turunen & J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9.* Helsinki: Opetushallitus, 157–181.

Välisaari, T. 2002. Opettajan näkemys kehityskeskustelujen merkityksestä ja tavoitteista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Liite 1      Sähköpostiviesti kouluille tutkimukseen osallistumisesta

Hyvä rehtori/ koulunjohtaja!

Olen luokanopettaja-opiskelija Jyväskylän OKL:ssa. Teen pro gradu-työtäni kouluissa käytävistä kehityskeskusteluista, joissa osallisena ovat opettaja, oppilas ja vanhemmat.

Aineistoa kerään haastattelemalla opettajia ja vanhempia.

Käydäänkö teidän koulullanne kehityskeskusteluja? Olisiko mahdollista päästä haastattelemaan joitakin opettajia ja kenties myös vanhempia? Haastattelut olisi mahdollista suorittaa huhti- ja toukokuun aikana. Haastateltavia opettajia tarvitsisin 2-5 ja vanhempia saman verran. Aikaa haastatteluun kuluu noin 30-45 min.

Jos koulultanne löytyy innokkaita opettajia osallistumaan tutkimukseeni, he voivat ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse mahdollisimman pian (viimeistään 15.2). Voimme sopia sitten tarkemman ajan, jolloin voin tulla henkilökohtaisesti käymään ja sopimaan asioista.

Ystävällisin terveisin,  
Katri Annala  
luokanopettaja-opiskelija  
e-mail: xxxxxxxx@cc.jyu.fi  
puh. xxx-xxxxxxx

## Liite 2 Kirje vanhemmille

11.3.2005

Hyvät vanhemmat

Olen luokanopettaja-opiskelija Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksesta. Teen pro gradu -työtäni kouluissa käytävistä kehityskeskusteluista, joissa osallisina ovat oppilas, vanhemmat ja opettaja. Kehityskeskustelussa pohditaan koulunkäyntiä, arvioidaan oppimista ja mennyttä opiskelua sekä mietitään myös tulevaa oppimista, sille asetettavia tavoitteita ja keinoja niiden saavuttamiseksi. Kouluissa keskustelusta voidaan käyttää myös muita nimityksiä.

Tutkimusaineistoa kerään **haastattelemalla vanhempia** kyseisen aiheen puitteissa. Haastattelu on luottamuksellinen, ja tilanteessa on läsnä minun lisäksi vain vanhempi/vanhemmat. Tutkimusraportissa kaikki haastateltavat esiintyvät nimettöminä. Haastattelut suoritetaan huhti- ja toukokuun aikana tarkemmin sovittuna ajankohtana teidän paikkakunnallanne (esimerkiksi koululla).

Palauttakaa kirjeen alaosa täytettynä oppilaan mukana koululle viimeistään **24.3.2005 mennessä**. Haastateltavat valitsen satunnaisotannalla. Se tarkoittaa sitä, että tutkimukseen osallistuvista vanhemmista haastattelen joka toisen tai joka kolmannen. Heihin otan myöhemmin yhteyttä haastatteluajankohdan sopimiseksi. Tutkimusta koskeviin tiedusteluihin vastaan mielelläni.

Yhteistyöterveisin

Katri Annala  
 puh. xxx-xxxxxxx  
 e-mail: xxxxxxxx@cc.jyu.fi

leikkaa tästä

## HAASTATTELUUN OSALLISTUMINEN

1.  Voimme osallistua haastatteluun tutkimuksen tekoa varten.  
Meiltä voi osallistua 1 / 2 vanhempaa. (ympyröi sopiva vaihtoehto)
2.  Emme osallistu haastatteluun.

---

 Huoltajan allekirjoitus

Jos vastasitte kohtaan 1, olkaa hyvä ja täyttäkää yhteystietonne.

Nimi / Nimet:

---

Puhelin:

---

E-mail:

---

## Liite 3 Opettajien haastattelurunko

## HAASTATTELURUNKO / OPETTAJA

1. Kehityskeskustelua edeltävä suunnittelu sekä onnistunut kehityskeskustelu
  - Miten itse valmistaudut kehityskeskusteluun?
  - Miten vanhempien tulisi mielestäsi valmistautua?
  - Miten oppilaan tulisi mielestäsi valmistautua?
  - Millainen on mielestäsi onnistunut kehityskeskustelu?
2. Kehityskeskustelun aiheet
  - Kuka valitsee, mistä puhutaan? Mitä ne asiat ovat?
  - Millä perusteella sisällön valinta tehdään?
3. Roolit ja viestintä kehityskeskustelussa
  - Miten keskustelu etenee?
  - Millainen on sinun roolisi keskustelutilanteessa?
  - Millainen on mielestäsi vanhempien rooli keskustelutilanteessa?
  - Millainen on mielestäsi oppilaan rooli keskustelutilanteessa?
  - Millaista viestintä on kehityskeskustelussa? Kuka puhuu ja kenelle?
4. Kehityskeskustelun hyödyt ja tarve
  - Kirjataanko asioita ylös? Miksi? / Miksi ei?
  - Asetetaan keskustelun aikana tavoitteita?
  - Vaikuttaako kehityskeskustelu opettamiseen, oppimiseen ja lapsen kasvuun ja huomioimiseen? Miten?
  - Mitä hyötyä mielestäsi vanhemmille kehityskeskustelusta on?
  - Kuinka usein on tarpeellista käydä kehityskeskusteluja?
  - Millainen on ihanteellinen kehityskeskustelu?

## Liite 4 Vanhempien haastattelurunko

## HAASTATTELURUNKO / VANHEMPI

1. Kehityskeskustelua edeltävä suunnittelu sekä onnistunut kehityskeskustelu
  - Miten itse valmistaudut?
  - Miten opettajan tulisi mielestäsi valmistautua?
  - Miten lapsen tulisi mielestäsi valmistautua?
  - Millainen on mielestäsi onnistunut kehityskeskustelu?
2. Kehityskeskustelun aiheet
  - Kuka valitsee, mistä puhutaan? Mitä ne asiat ovat?
  - Millä perusteella sisällön valinta tehdään?
3. Roolit ja viestintä kehityskeskustelussa
  - Miten keskustelu etenee?
  - Millainen on sinun roolisi keskustelutilanteessa?
  - Millainen on mielestäsi opettajan rooli keskustelutilanteessa?
  - Millainen on mielestäsi lapsen rooli keskustelutilanteessa?
  - Millaista viestintä on kehityskeskustelussa? Kuka puhuu ja kenelle?
4. Kehityskeskustelun hyödyt ja tarve
  - Kirjataanko asioita ylös? Miksi? / Miksi ei?
  - Asetetaanko keskustelun aikana tavoitteita?
  - Vaikuttaako kehityskeskustelu mielestäsi opettamiseen, oppimiseen ja lapsen kasvuun ja huomioimiseen? Miten?
  - Mitä hyötyä kehityskeskustelusta on sinulle/teille?
  - Kuinka usein on tarpeellista käydä kehityskeskusteluja?
  - Millainen on ihanteellinen kehityskeskustelu?

## Liite 5 Esimerkkejä aineiston teemoittelusta ja tyypittelystä

**Aineiston käsittelyä: tyypittely ja teemoittelu**

- Kaksi opettajaa (opet 2 ja 3) kuvailivat keskusteluun kuuluvan sekä kehitys- että arviointikeskustelun piirteitä, jolloin heidät luokiteltiin arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto-kategoriaan. Yksi opettaja (ope 1) puhui selkeästi tulevaisuuteen suuntaavasta kehityskeskustelusta.
- Kaksi vanhempaa (äidit 3 ja 4) puhuivat haastattelussa arviointi- ja kehityskeskustelun välimuodosta. Neljä vanhempaa (äidit 1 ja 2 sekä isät 1 ja 2) ilmaisivat mieltävänsä keskustelun kehityskeskusteluksi.

<b>Teema 1: Kehityskeskustelua edeltävä suunnittelu ja keskustelun onnistuminen</b>			
<b>Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto</b>		<b>Kehityskeskustelu</b>	
<b>opettajat (2 kpl)</b>	<b>vanhemmat (2 kpl)</b>	<b>opettajat (1 kpl)</b>	<b>vanhemmat (4 kpl)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opettaja: Oppiaineisiin painottuminen, itsearviointi, oppilaan eväät jatkoa ajatellen (ope 3)</li> <li>• Vanhemmat: pohtii, mitkä asiat askarruttaa lapsen opiskeluissa ja pohtii niitä asioita, joista ope ennalta tiedottanut</li> <li>• Oppilas: ei tarvitse erityisemmin valmistautua, ovat jo tehneet itsearvioinnin koulussa. Tällanne muutenkin jännittää oppilasta (ope 2).</li> <li>• Jne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vanhempi: etukäteen miettimistä, mitä koulusta nyt on kuulunut.</li> <li>• Opettaja: valmistautuu seuraamalla ja arvioimalla oppilasta koko ajan. Havainnot kirjattu ylös. (äiti 3). Lukenut oppilaan itsearvion (äiti 4).</li> <li>• Lapsi: äiti keskustelee lapsen kanssa lyhyesti etukäteen, miltä koulu tuntunut ja miten mennyt (äiti 3). Keskustelee vanhempien kanssa tapahtumasta, jota jännitys lieventyisi, ei muuta valmistautumista (äiti 4).</li> <li>• Jne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opettaja: itsearviointien läpikäyminen ja omien lisäkommenttien kirjaaminen niihin.</li> <li>• Vanhemmat: Tärkeää vain saapua paikalle.</li> <li>• Oppilas: itsearviointilomakkeen täyttäminen koulussa ja vähän siihen liittyvää ajattelutyötä.</li> <li>• Onnistunut keskustelu: vuoropuhelua, yhteisten kokemusten jakamista, yhteisymmärryksen saavuttamista. Tärkeä painottaa, että kyseessä oppilaan kokemus, ei opettajan esille tuoma fakta.</li> <li>• Jne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vanhemmat: vähän tavallista aktiivisemmin kyselee lapselta koulusta (äiti+isä 2, äiti+isä 1).</li> <li>• Opettaja: koota ajatuksiaan juuri kyseistä oppilasta ajatellen, oppilaan itsearviointilomakkeen kommentointi, henkilökohtaisuus keskustelussa on tärkeää.</li> <li>• Oppilas: keskustelu kuuluu koulunkäyntiin (äiti+isä 2). Lapsen tulee olla tietoinen, että hänen asioistaan puhutaan, voi kannustaa kertomaan askarruttavista asioista (äiti+isä 1).</li> <li>• Jne.</li> </ul>

<b>Teema 2: Kehityskeskustelun aiheet</b>			
<b>Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto</b>		<b>Kehityskeskustelu</b>	
<b>opettajat (2 kpl)</b>	<b>vanhemmat (2 kpl)</b>	<b>opettajat (1 kpl)</b>	<b>vanhemmat (4 kpl)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ope valitsee ai-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaikki osapuolet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pääosin ope</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ope puheenjohta-</li> </ul>

<p>heet, mistä puhutaan, koulunkäynnistä yleensä, mutta painotuu oppiaineiden käsittelyyn. Koti saa oman vuoronsa ottaa esille asioita, joita ope ei ollut ajatellut käsitellä tai joista ei tiennyt (ope 2).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ope päättää, mistä puhutaan, mutta muillakin mahdollisuus ottaa asioita esille (ope 3).</li> <li>• Niistä aineista puhutaan, jotka oppilaan kehityksen ja edistymisen kannalta kulloinkin olennaisia; seurataan menestymistä (ope 2).</li> <li>• Jne.</li> </ul>	<p>valitsevat, mistä puhutaan, myös oppilas (äiti 4).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ope valitsee, mistä puhutaan; vanhemmilla myös tilaisuus kertoa tai ottaa esille jokin mieltä askarruttava asia (äiti 3).</li> <li>• Kaikki aineet käydään keskustelussa läpi, ne tärkeitä, joissa parantamisen varaa eli kehittymistä seurattava; äiti ottaa esille asioita, joissa huomannut lapsella vaikeuksia (äiti 3).</li> <li>• Jne.</li> </ul>	<p>nostaa asioita esille, itsearviointipaperi ohjaa pitkälti keskustelua, vanhemmat voi kertoa asioita, jotka liittyy kotiin tai koulumatkaan ja joista ope ei välttämättä ole edes tietoinen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haluaa tuoda keskustelussa esiin oppilaan vahvuudet.</li> <li>• Puhutaan myös opiskelutavoista, oppilaasta ryhmän jäsenenä (sos. käyttäytymisen), oppilaan yleisiä tunteuksia koulunkäynnistä.</li> <li>• Jne.</li> </ul>	<p>ja, valitsee rungon, tilaa on myös keskustella vapaasti mistä tahansa (äiti+isä 2).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tasavertaisesti valitaan, mmistä puhutaan; opella enemmän vastuuta oppiaineista, vanhemmilla ja oppilaalla muista asioista (äiti+isä 1).</li> <li>• Lapsi tulee huomioida kokonaisvaltaisesti (äiti+isä 1).</li> <li>• Vanhempien mielestä puhuttava: ajankohtaisista asioista, koulun yleisestä ilmapiiristä, lapsen pärjäämisestä ryhmässä, kokonaiskuvasta lapsesta koululaisena (äiti+isä 2).</li> <li>• Jne.</li> </ul>
---	--	---	--

<b>Teema 3: Roolit ja viestintä kehityskeskustelussa</b>			
<b>Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto</b>		<b>Kehityskeskustelu</b>	
<b>opettajat (2 kpl)</b>	<b>vanhemmat (2 kpl)</b>	<b>opettajat (1 kpl)</b>	<b>vanhemmat (4 kpl)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eteneminen: itsearviointi, keskustelu, ope kertoo ajatuksiaan päiväkirjan avulla (ope 2). Edetään keskustellen itsearviointilomakkeen pohjalta, ope haastaa oppilaan olemaan äänessä esittämällä kysymyksiä (ope 3).</li> <li>• Open rooli: ohjailee, vie keskustelua eteenpäin (ope 3).</li> <li>• Vanhempien rooli:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eteneminen: itsearviointilomake, open huomiot, luokkatyöskentely (äiti 4).</li> <li>• Vanhempien rooli: on olla keskustelussa ilmaise-massa omat mielipiteet (äiti 4), kuunnella ja ottaa neuvoja vastaan, tarvittaessa olla oman lapsensa puolustaja.(äiti 3).</li> <li>• Open rooli: osattava vaatia vanhemmiltakin op-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Itsearviointipaperin avulla edetään.</li> <li>• Ope on puheenjohtajan roolissa, mutta tilanne on silti tasavertainen, myös ulkoisesti.</li> <li>• Vanhempien rooli olla aktiivisia osallistujia.</li> <li>• Oppilas on keskustelun päähenkilö. Koti ja koulu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eteneminen: itsearviointilomake läpi ensin, vapaamuotoinen siinä mielessä, että saa puhua mitä vaan (äiti+isä 2).</li> <li>• Vanhempien mielestä kyseessä on kehityskeskustelu, jossa jäsenet on tasavertaisia, asioista keskustellaan ja voidaan olla eri mieltäkin, mutta yhteisesti aina sovitaan (äiti+isä 1).</li> <li>• Ope on puheen-</li> </ul>



<p>li: aktiivisesti osallistuvat ja keskustelevat (ope 2, 3).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilaan rooli: hän on tärkeä, koska kyseessä on hänen asiansa (ope 3).</li> <li>• Viestintä tapahtuu pääosin aikuiselta aikuiselle (ope 2).</li> <li>• Jne.</li> </ul>	<p>pimista ja tiedon vastaanottamista (äiti 3). Ope on keskustelun johtohenkilö ja niin kuuluu ollakin (äiti 4).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lapsen rooli: Lapsi on lähinnä kuuntelija, tärkeä olla läsnä, koska kyseessä on hänen koulutyönsä (äiti 4).</li> <li>• Jne.</li> </ul>	<p>yhdessä tukevat oppilasta. Oppilaiden aktiivisuus riippuu luonteesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaikki puhuvat toisilleen. Hiljaiselle oppilaalle on tehtävä kysymyksiä, jotta hän saa ilmaistua ajatuksiaan (ope ja vanhemmat kysyy).</li> <li>• Jne.</li> </ul>	<p>johtaja jo ammatinsa puolesta, ope hallitsee tilanteen ja vie asiaa eteenpäin (äiti+isä 2, äiti+isä 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lapsen on kasvatuksellisesti tärkeää olla mukana, (äiti+isä 1). Lapsen rooli riippuu lapsen luonteesta, iästä ja opettajasta (äiti+isä 2).</li> <li>• Jne.</li> </ul>
--	--	---	---









<b>Teema 4: Kehityskeskustelun hyödyt ja tarve</b>			
<b>Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto</b>		<b>Kehityskeskustelu</b>	
<b>opettajat (2 kpl)</b>	<b>vanhemmat (2 kpl)</b>	<b>opettajat (1 kpl)</b>	<b>vanhemmat (4 kpl)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tukiopetuksesta tai muista sovitusta asioista kirjataan paperille (ope 2).</li> <li>• Tavoitteita asetetaan oppilaskohteisesti (ope 3).</li> <li>• Keskustelun jälkeen oppilaat vaikuttavat aktiivisilta ja iloisilta, oma oppilaantuntemus paranee ja myös kotijoukkojen tuntemus, keskustelu auttaa tukemaan toisia kasvatustehtävissä (ope 2). Keskustelu vaikuttaa siihen tapaan, miten dokumentoi omia havaintojaan (ope 3).</li> <li>• Vanhemmat hyöttyvät keskustelusta siten, että näkevät millainen lapsi on koulussa; keskustelussa on hel-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asioita ei kirjata, eikä se ole tarpeen (äiti 3), olisi ehkä hyvä kirjata yhteisesti sovitut asiat (äiti 4).</li> <li>• Oppimistavoitteita ei sen kummemmin aseteta, todistuksessa voi olla maininta, että tavoitteena parantaa jotakin asiaa jatkossa (äiti 3).</li> <li>• Tavoitteita ei juuri aseteta, uudet asiat esitetään haasteena (äiti 4).</li> <li>• Keskustelun on vaikutettava opettamiseen, koska lapsen itsearvio tai vanhempien kanssa keskustelu voi paljastaa, missä lapsi tarvitsee tukea. Keskustelu kohottaa lapsen itsetuntoa, kun kuulee suoraan hyvän pa-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keskustelun aikana asioita ei kirjata, koska ne ovat jo tavallaan paperilla (itsearviointilomake).</li> <li>• Keskustelun kautta vanhemmat saadaan mukaan tukemaan opiskelua ja kannustamaan lasta siinä, vanhemman ei tarvitse kokea riittämättömyyttä, yhdessä sovitaan asioita ja mietitään tavoitteita, joiden eteen ponnistellaan.</li> <li>• Keskustelu vaikuttaa lapsen uskoon omiin kykyihinsä ja itsetunnon vahvistumiseen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asioita ei ole kirjattu; jos joku iso puute, se EHKÄ ois hyvä kirjata; reissuvihko tuntuu kirjaamisen kannalta ihan riittävältä (äiti+isä 2). Ei kirjattu, vihko vois olla hyvä ikään kuin semmonen sopimus (äiti+isä 1).</li> <li>• Asetettavat tavoitteet ovat hyvin konkreettisia; muutenkin kannustetaan ja tavoitellaan parempaa; huomioidaan, että heikkouksiakin saa olla (äiti+isä 2). Katse on tulevaan ja ilmapiiri on tavoitteellinen; eri opettajilla on kuitenkin eri tapoja (äiti+isä 1).</li> <li>• Keskustelun myötä vanhem-</li> </ul>

<p>pompi kysyä kuin suuressa vanhempainillassa; myönteisiä asioita tulee esille; keskustelun myötä koti saa vinkkejä lapsen koulunkäynnin tukemiseen (ope 3). Vanhemmat voivat itse konkreettisesti nähdä koulun, luokan ja kurkistaa, mitä koulussa oikein tapahtuu (ope 2).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Jne.</li> </ul>	<p>lautteen (äiti 4). Vaikuttaa open työhön sillä lailla, että vanhempien toiveita otetaan huomioon. (äiti 3).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Vanhempi hyötyy siten, että kuulee koulun näkökulman asioihin ja voi kertoa lapsen muusta elämästä koululle (äiti 3). Vanhemmat huomaa, että ”ai-ka lapselle” on tärkeää (äiti 4).</li> <li>Jne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vanhemmat hyötyy keskustelusta, koska he näkevät silloin opiskelun kokonaisuuden vahvuuksineen ja heikkouksi- neen sekä kasvatukselliset näkökulmat tulevat myös esille.</li> <li>Jne.</li> </ul>	<p>mat saa tietää opelta, miten koulussa menee; vahvistaa omaa näkemystä lapsen osaamisesta, kehityksestä ja taidoista (äiti+isä 2). Vanhemmat hyötyy paljon: pysyy ajan tasalla ja saa selkeän kuvan koulusta (äiti+isä 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Jne.</li> </ul>
--	---	--	---

<b>Ihanteellisen kehityskeskustelun tunnusmerkkejä</b>			
<b>Arviointi- ja kehityskeskustelun välimuoto</b>		<b>Kehityskeskustelu</b>	
<b>opettajat (2 kpl)</b>	<b>vanhemmat (2 kpl)</b>	<b>opettajat (1 kpl)</b>	<b>vanhemmat (4 kpl)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Oppilaan töitä voisi olla enemmän esillä keskustelussa; AI-KAA keskustelulle, jolloin vois paneutua vaikka ihan ops-asioihinkin. (ope 3).</li> <li>Koko keskustelun tehtävä on luoda ta opiskelua tulevaisuutta silmällä pitäen, lapsen koettava, että hänen työnsä on merkityksellistä ja se motivoi tekemään töitä enemmän ja paremmin (ope 3).</li> <li>Vuorovaikutukselle oltava tilaa! (ope 2).</li> <li>Jne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nykyiset keskustelut ovat hyviä, valmisteltuja, oppilaslähtöisiä; aikaa voisi olla hieman enemmän, sillä joskus tulee kiire (äiti 3). Keskustelua voisi laajentaa kotiin päin: millainen on perheen rytmi, paljonko lapselle annetaan aikaa, millaiset ovat kotitaustat → nämä kaikki vaikuttavat lapsen jaksamiseen koulussa (äiti 4).</li> <li>Keskustelun tehtävänä on lapsen paras ja lapsen tukeminen (äiti 4).</li> <li>Jne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ilt-aika keskustelun ajan-kohtana vähän huono, ope itsekkin väsynyt silloin, keskustelun valmistelu hyvin tärkeää.</li> <li>Tärkeää on vuorovaikutus ja keskustelu, tilanteen on oltava vapaa ja avoin, jolloin jokainen voi olla omana itsenään siinä; jokainen osallistuja on tärkeä, koska kaikki ovat tasavertaisessa asemassa.</li> <li>Jne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yhden open tapon lähellä ideaalia: oppilaan itsearviointi ja siitä keskustelu, oppilas on osallinen, kolme näkökulmaa tulee esille: kodin, koulun ja oppilaan (äiti+isä 1). Nykyinen ihan hyvä systeemi, kun tietoa tulee kotiin muuten koko ajan; lapsen on oltava mukana; toimii, kun luottamus pe- laa molemmin puolin (äiti+isä 2).</li> <li>Keskustelussa on tärkeä olla avoin ja rehellinen (äiti+isä 2, äiti+isä 1).</li> <li>Jne.</li> </ul>

## Liite 6 Eräs malli oppilaiden itsearviointilomakkeesta

## OPISKELUN ITSEARVIOINTI 3-4 LK

















	eri mieltä		samaa mieltä	
<b>VIIHTYVYYS</b>				
1. Tulen mielelläni kouluun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Pidän koulun oppiaineista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Olen tyytyväinen koulunkäyntiin yleensä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Koulussani on mukava tunnelma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>MINÄ OPPIJANA</b>				
1. Haluan oppia tietämään paljon erilaisia asioita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Kokeiden jälkeen niiden palauttaminen on mukavaa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Pärjään mielestäni hyvin koulussa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Saan tarpeeksi apua ja neuvoja oppitunneilla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Uskallan pyytää apua opelta, jos en osaa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Saan apua kotona läksyihin, jos minulla on vaikeuksia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Viittaen useasti tunneilla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Keskityn tehtäviini.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Minulla on vähän unohduksia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Mieluisin oppiaine: \_\_\_\_\_

Miksi? \_\_\_\_\_

11. Kelju oppiaine: \_\_\_\_\_

Miksi? \_\_\_\_\_

OPPIAINEISTA				
<b>ÄIDINKIELI</b>				
Lukeminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lukuharrastus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käsiala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oikeinkirjoitus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tarinointi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esiintyminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>				
<b>MATEMATIIKKA</b>				
Mekaaniset tehtävät	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sanalliset tehtävät	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>				
<b>ENGLANTI</b>				
Sanasto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puhuminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>				
<b>TEEMA-AINEET:</b>				
Ympäristö- ja luonnontieto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>				
Uskonto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>				
KS				
KU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Koulussa käytettäviä itsearviointilomakkeita on muokattu hyödyntämällä koulun hyvinvointiprofiili -lomaketta, joka on tulostettu Opetushallituksen internet-sivuilta 10.3.2005 ([http://www2.edu.fi/hyvinvointiprofiili/lomakkeet/hvlomake\\_ala.htm/](http://www2.edu.fi/hyvinvointiprofiili/lomakkeet/hvlomake_ala.htm/)). Kyseinen lomake liittyi silloin meneillään olevaan Koulumiete-projektiin, joten sitä ei ole enää saatavilla internetistä.