

**OPETTAJA, OPPILAS JA VANHEMMAT ARVIOINTIKESKUSTELUSSA**

“Se lapsi on siinä keskipiste ja kaikki puhaltaa yhteen hiileen...”

Soile Tourunen

Taina Vaismaa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## ESIPUHE

Pitkän ja vaiherikkaan tutkimusprosessin jälkeen kiitämme kaikkia, jotka auttoivat meitä matkan varrella. Vaajakummun koulu ja tutkimukseen osallistuneet opettajat ansaitsevat suuret kiitokset. Heidän ansioistaan meillä on arviointikeskustelusta ainutlaatuista tietoa. Kiitämme myös oppilaita ja heidän vanhempiaan omasta panoksestaan tutkimukseemme.

Kiitämme Eira Korpista asiantuntevasta ohjauksesta. Antille, Marialle ja Mikolle kiitos kuvioiden muotoilusta tietokoneella. Erillisen kiitoksen saavat myös Silvan hoitajat ja muut tukijoukot, joita ilman tutkimusprosessi olisi ollut mahdoton toteuttaa. Lopuksi toteamme, että yhteistyömme tutkijoina oli saumatonta. Oli ilo tehdä yhdessä työtä.

Soile Tourunen

Taina Vaismaa

TOURUNEN, S. & VAISMAA, T.: Opettaja, oppilas ja vanhemmat arviointikeskustelussa. "Se lapsi on siinä keskipiste ja kaikki puhaltaa yhteen hiileen..." Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 1999. 158s.

Arviointikeskustelu on oppilasarviointimuoto, jossa opettaja, oppilas ja hänen vanhempansa osallistuvat yhdessä oppilaan koulutyöskentelyn arvioimiseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata erilaisia arviointikeskusteluja syvällisesti etsimällä niistä yhteisiä ja yksilöllisiä piirteitä. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään millaisia käyttöteorioita ja toteutustapoja opettajilla on arviointikeskustelusta, miten vanhemmat ja oppilaat suhtautuvat arviointikeskusteluun sekä millaista on opettajan, oppilaan ja vanhempien välinen vuorovaikutus arviointikeskustelussa. Tutkimusjoukko koostui neljästä Vaajakummun koulun opettajasta, kolmesta kunkin opettajan oppilaasta ja näiden vanhemmista. Tarkastelumme kohteena oli kolme arviointikeskustelua kultakin opettajalta eli yhteensä kaksitoista keskustelua.

Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa arviointikeskustelua tarkasteltiin opettajan, oppilaiden ja vanhempien näkökulmasta. Aineisto kerättiin haastatteluin, videoinnein sekä kyselylomakkeella. Aineiston ja teorian välisen vuoropuhelun avulla pyrimme luomaan lukijan eteen kuvaa laadullisesta oppilasarviointimuodosta, jossa oppilaan omaa asiantuntijuutta oppimisestaan voidaan hyödyntää työskentelyn arvioinnissa ja tavoitteiden asettelussa.

Tutkimus osoitti jokaisen tilanteen olevan ainutlaatuinen, mutta arviointikeskusteluissa on havaittavissa myös yhteisiä tunnusomaisia piirteitä. Taustatekijöinä jokaisessa keskustelussa vaikuttavat opetussuunnitelmat ja niiden sisältämät arviointiohjeet, opettajien käyttöteoriat sekä oppilaiden ja vanhempien käsitykset arviointikeskustelusta. Arviointikeskustelu on oppilaskeskeinen arviointimuoto, jossa oppilaan itsearviointi on olennaisella sijalla. Tilanne, jossa oppilas saa suullista palautetta opettajalta ja vanhemmiltaan, toimii myös kodin ja koulun yhteistyökanavana. Arviointikeskusteluissa aikuisten välinen keskustelu oli sujuvaa lapsen jäädessä usein hieman taka-alalle. Jotta oppilas osallistuisi aktiivisesti keskusteluun, täytyy opettajan olla ammattitaitoinen keskustelun johtaja.

Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä se johtopäätös, että ei ole yhtä oikeaa tapaa toteuttaa arviointikeskustelua. Tutkimuksemme tapaustutkimuksellisuus sitoo tulokset tutkimuskouluun ja sen kulttuuriin. Työstämme on varmasti hyötyä kaikille arviointikeskustelusta kiinnostuneille.

Avainsanat: Peruskoulun ala-aste, oppilasarviointi, arviointikeskustelu, opettajan, oppilaan ja vanhempien yhteistyö, henkilökohtainen keskustelu, oppilaskeskeisyys, itsearviointi

1 JOHDANTO.....	7
2 ARVIOINTIKESKUSTELUA TUTKIMASSA.....	8
2.1 Tutkimusjoukko.....	9
2.2 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat.....	10
2.3 Tutkimusmenetelmä.....	11
2.3.1 Laadullinen tapaustutkimus.....	11
2.3.2 Sosiaalisen ilmiön tutkimista.....	12
2.3.3 Tulkintaa todellisuudesta.....	13
2.4 Aineiston kerääminen.....	14
2.4.1 Videointi.....	14
2.4.2 Haastattelut.....	15
2.4.3 Kyselyt.....	17
2.5 Aineiston analysointi ja tulosten esittäminen .....	18
2.5.1 Analysointivaiheet.....	18
2.5.2 Aineistolähtöistä teoriaa luomassa.....	19
2.6 Tutkimuksen luotettavuus.....	21
3 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ JA TAUSTAA.....	23
3.1 Arvioinnin merkityksiä.....	23
3.2 Laadullisen arvioinnin tie opetussuunnitelman perusteisiin.....	25
3.3 Arviointikeskustelu opetussuunnitelmissa ja arvioinnin perusteissa.....	28
3.4 Arviointikeskustelu tapauskoulun vaiheissa.....	29
4 ARVIOINTIKESKUSTELU OPETTAJIEN, OPPILAJEN JA VANHEMPIEN KÄSITYKSISSÄ.....	31
4.1 Opettajien käyttöteoriat.....	31
4.1.1 Opettaja A.....	33
4.1.2 Opettaja B.....	37
4.1.3 Opettaja C.....	41
4.1.4 Opettaja D.....	44
4.2 Vanhempien ja oppilaiden käsityksiä.....	48



5 TOTEUTUNEIDEN TILANTEIDEN TARKASTELUA.....	50
5.1 Arviointikeskustelua kuvaavia vuorovaikutuksen perusilmiöitä.....	50
5.2 Kaksitoista keskustelua kuvattuna ja analysoituna.....	54
5.2.1 Opettaja A: Kouluttaja .....	54
5.2.1.1 Opettajan A kolme keskustelua.....	54
5.2.1.2 Opettajan A käyttöteorian suhde kolmeen keskusteluun.....	61
5.2.2 Opettaja B: Kannustaja.....	62
5.2.2.1 Opettajan B kolme keskustelua.....	62
5.2.2.2 Opettajan B käyttöteorian suhde kolmeen keskusteluun.....	71
5.2.3 Opettaja C: Kasvattaja.....	72
5.2.3.1 Opettajan C kolme keskustelua.....	72
5.2.3.2 Opettajan C käyttöteorian suhde kolmeen keskusteluun.....	82
5.2.4 Opettaja D: Vastuuttaja.....	83
5.2.4.1 Opettajan D kolme keskustelua.....	83
5.2.4.2 Opettajan D käyttöteorian suhde kolmeen keskusteluun.....	91
6 ARVIOINTIKESKUSTELUN KESKEISIÄ PIIRTEITÄ.....	92
6.1 Oppilaskeskeisyyttä etsimässä.....	93
6.2 Arviointikeskustelu opettajan ja vanhempien yhteistyömuotona.....	96
6.3 Itsearviointi kehittää oppilaan itsetuntemusta.....	101
6.4 Palaute ja suullinen arviointi laadullisen arvioinnin viitekehyksessä.....	106
7 VUOROVAIKUTUSSUHTEET ARVIOINTIKESKUSTELUSSA.....	109
7.1 Havaintoja kodin ja koulun kohtaamisesta .....	110
7.2 Lapsi kohtaa aikuiset- arviointikeskustelun päähenkilön vaikea osa.....	113
7.2.1 Lapsen kieli arviointikeskustelussa.....	115
7.2.2 Vallanmuodot suosivat aikuisia.....	117
7.3 Opettajan kommunikaatiotaidot vaikuttavat tilanteeseen.....	119
7.3.1 Aktiivista kuuntelua .....	119
7.3.2 Vuorovaikutus arviointikeskustelun prosessinäkökulmasta: Valmistautumisen vaikutuksia .....	121

8 POHDINTA.....	123
8.1 Tutkimusprosessin arviointia.....	123
8.2 Tutkimuksen tulokset ongelmittain.....	124
8.2.1 Millaisia käyttöteorioita opettajilla on arviointikeskustelusta?.....	124
8.2.2 Miten opettajat toteuttavat arviointikeskustelua?.....	125
8.2.3 Miten vanhemmat ja oppilaat suhtautuvat arviointikeskusteluun?.....	126
8.2.4 Millaista on opettajan, oppilaan ja vanhempien välinen vuorovaikutus arviointikeskustelussa?.....	126
8.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	128
8.4 Arviointikeskustelun soveltamisen periaatteita.....	129
8.5 Arviointikeskustelun kehittäminen tulevaisuuden suuntana.....	130
LÄHTEET.....	132
LIITTEET.....	139

## 1 JOHDANTO

Koulumaailman perusteilla myllertäneet muutosvirtaukset alkavat tasaantua, ja uudet opetuksen muodot ja käytänteet vakiinnuttavat vähitellen paikkaansa. Myös arviointi on ollut muutosten edessä ja se on joutunut etsimään uudistuvan opetussuunnitelman periaatteiden mukaisia toimintatapoja. Opetushallitus kumosi kevättalvella 1999 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994 oppilasarviointia käsittelevät luvut. Ne korvattiin Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteilla, jotka astuivat voimaan 1.8.1999. Tämä tutkimus pureutuu laadullisen tapaustutkimuksen keinoin arviointimuotoon, jossa keskeistä on oppilaan yksilöllisen kehittymisen tukeminen sekä oppimisen prosessiluonteen ja dynaamisuuden huomioiminen. Arviointikeskustelu kuuluu koulutyön kokonaisuuteen tapauskoulussa ja sen neljän opettajan luokassa.

Arviointikeskustelua, johon kokoontuvat opettaja, oppilas ja hänen huoltajansa sivutaan useissa tutkimuksissa. Se on koettu myönteisenä ja tarpeellisenä kodin ja koulun yhteistyömuotona sekä arviointimuotona (Niléhn 1976; Koivumäki, Korpinen & Pekkala 1980; Korpinen, Korpinen & Husso 1980; Karhu & Keisala 1993; Määttänen 1998; Kananoja 1999). Varsinaisesti ja pelkästään arviointikeskustelun tutkimiseen on Suomessa keskittynyt vain Määttänen, joka on tutkinut kahden luokan oppilaiden ja näiden vanhempien kokemuksia arviointikeskustelusta.

Tutkimustiedon vähäisyys, mielenkiintoinen tapauskoulu ja sen toiveet tutkimuksesta sekä oma kiinnostuksemme aihetta kohtaan ovat olleet kimmokkeita työntekoon. Tulevina luokanopettajina uskomme tutkimuksen tukevan monipuolisesti omaa kasvuamme opettajiksi. Opettajan työssä oppilasarviointi ja yhteys koteihin ovat merkittäviä ja vaativiakin asioita. Arviointikeskustelu luo mainiot puitteet yhteistyölle, jonka perimmäisenä tavoitteena on oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen.

Tutkimuksemme tarkoitus on paneutua arviointikeskusteluun syvällisesti ja perinpohjaisesti. Tarkastelemme opettajien käyttöteorioita, arviointikeskustelutilanteita, oppilaiden ja vanhempien käsityksiä sekä osallistujien välistä vuorovaikutusta tilanteessa. Pyrimme hahmottamaan keskusteluista kokonaiskuvan, minkä vuoksi olemme kuulleet kaikkia tilanteen osapuolia: opettajaa, oppilasta ja vanhempia. Lisäksi olemme ottaneet keskustelut videolle analysointia varten. Opettaja toimii arviointikeskustelussa koollekutsujana ja tilanteen johtajana, minkä vuoksi korostamme tutkimuksessamme hänen osuuttaan.

## 2 ARVIOINTIKESKUSTELUA TUTKIMASSA

Aikaisempiin tutkimuksiin tutustuminen oli mielekäs tapa aloittaa oma tutkimuksemme. Samalla kun tutustuimme aiheeseen, alkoi myös oma tutkimustehtävä muotoutua. Se että arviointikeskustelusta varsinaisia tutkimuksia oli niukasti, oli sekä pettymys että kannuste. Alussa olisi ollut mukava lukea suoraan, miten toiset tilanteen näkivät, mutta vähän tutkitulla alueella liikkuminen antoi toisaalta rajattomat mahdollisuudet valita oman tutkimuksen suuntaa.

Arviointikeskustelun edelläkävijästä, henkilökohtaisesta keskustelusta, on tehty runsaastikin tutkimuksia. Esimerkiksi Niléhn (1976) on tutkinut Ruotsissa opettajien, vanhempien ja oppilaiden mielipiteitä kodin ja koulun yhteistyöstä. Kaikkien osapuolten mielestä yhteinen henkilökohtainen keskustelu on paras yhteydenpitomuoto. Koivumäen ym. (1980) tutkimus esittää ohjeita opettajan ja vanhempien henkilökohtaiseen keskusteluun valmistautumiseen ja tapaamistilanteeseen. Kolmitahoisen keskustelun, jossa myös oppilas on läsnä, todetaan vaativan enemmän tietoa ja taitoa kuin tavalliset vanhempien ja opettajan väliset keskustelut (Koivumäki ym. 1980, 14).

Hughesin, Wikeleyn ja Nashin tutkimuksen mukaan vanhemmille ei riitä arviointi "oppilas pärjää tyydyttävästi matematiikassa", jonka voi lukea todistuksesta. Se ei anna heille lapsen menestymisestä mitään uutta tietoa, jota voisi hyödyntää kotona lapsen oppimisen tukemisessa. (Hughes, Wikeley & Nash 1994, 154, 170.) Tutkimus ei kuitenkaan tarjonnut mitään vaihtoehtoja edelliselle tavalle. Mielestämme arviointikeskustelu tarjoaa vanhemmille tilaisuuden saada myös neuvoja oppilaan auttamiseksi kotona.

Arviointikeskustelua pidämme henkilökohtaisesta keskustelusta kehiteltynä arviointimuotona, jossa oppilaan aktiivinen rooli oman opiskelunsa vaikuttajana korostuu. Jyväskylän Normaalikoululla 1993 tehty tutkimus huoltajien suhtautumisesta oppilasarviointiin osoitti, että vanhemmat pitävät sanallisen tiedotteen ja arviointikeskustelun yhdistelmää sopivimpana muotona oppilaan arvioinnissa. Sanallisen tiedotteen saatuaan huoltajat pitivät tarpeellisena saada keskustella ajatuksista, joita tiedote heissä herätti. (Karhu & Keisala 1993, 51.) Tutkimuskoulussamme oppilasarviointiin kuuluu ainakin kerran vuodessa käytävä arviointikeskustelu, jota edeltävässä sanallisessa tiedotteessa pääsisältönä on oppilaan itsearviointi luokkatasoille sopivassa muodossa. Normaalikoululla toteutetussa tutkimuksessa arviointikeskustelua pidettiin miellyttävänä, tarpeellisena, avoimena, antois-

na sekä sanallista tiedotetta täydentävänä (Karhu & Keisala 1993, 72 - 73). Myös uudemmat oppilasarviointia käsittelevät tutkimukset, joissa on selvitetty opettajien, vanhempien ja oppilaiden mielipiteitä myös arviointikeskustelusta, ovat tuoneet sen esille tärkeänä ja myönteisenä arviointikeinona. (Määttänen 1998; Kananoja 1999).

Törmä (1998) kirjoittaa artikkelissaan verbaalisesta arvioinnista, joka on koettu myönteisenä ja monin tavoin oppilaan kehitystä tukevana. Hän on tutkinut oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, mutta tuo esille myös vanhempien osuuden oppilasarvioinnissa. Törmän mukaan humanistiseen ihmiskäsitykseen perustuva opetus- ja oppimiskäsitys korostaa “vuorovaikutusta ja sellaista arvioivaa keskustelua, joka sisältää ohjausta, kannustusta, keskustelua oppilaan tilanteesta ja hänen ajatuksistaan sekä oppilaan itsearviointia”. Näihin arvioiviin keskusteluihin Törmä ottaisi vanhemmat mukaan. (Törmä 1998, 64 - 68.)

Tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella arviointikeskusteluja Vaajakummun koulussa. Vaikka tutkimuksemme keskittyy yksittäisten keskustelujen kuvailuun ja tarkasteluun, pidämme tärkeänä aikaisempien tutkimusten antamaa tietoa aiheesta. Kuten aiemmin totesimme, varsinaisia arviointikeskustelusta tehtyjä tutkimuksia on niukasti. Sen olemukseen liittyviä tutkimuksia löytyy kuitenkin useita. Tapauskoulun arviointikeskustelukulttuurin kuvailun lisäksi olemme pyrkineet hahmottamaan ilmiön keskeisiä periaatteita, joiden avulla tapauskoulun arviointikeskustelumallit ovat sovellettavissa mihin tahansa kouluun.

## 2.1 Tutkimusjoukko

Teimme tutkimuksemme Jyväskylän maalaiskunnan Vaajakummun koulussa. Koulu sijaitsee Vaajakosken teollisuustajamaassa, keskustan tuntumassa. Sen yhteydessä toimii Haapakosken erityiskoulu. Oppilaita koulussa on yhteensä 430 ja opettajia 40. Aloitte tehdä pro gradu -tutkimusta koulussa tuli koulun rehtorilta. Aiheesta keskustellessamme tuntui arviointi olevan sekä koulun että tutkijoiden kiinnostuksen kohteena.

Tutkimusjoukon valinta koulun toivomusten ja oman tutkimussuunnitelmamme perusteella tapahtui tammikuussa 1998, kun menimme koulun opettajien YT-tapaamiseen esittelemään tutkimustamme. Tutkimusjoukkoon pyysimme kahdeksaa opettajaa eri luokkatasoilta, jotta tutkimus edustaisi koulua mahdollisimman laajasti, mutta olisi tarpeek-

si pieni syvälliseen, laadulliseen tutkimukseen. Tilanne oli myönteinen, mutta sekava: opettajilla oli paljon keskinäisiä asioita ja tunnelma oli kiireinen. Viisi opettajaa ilmaisi kiinnostuksensa osallistua tutkimukseemme. Myöhemmin lukumäärä lisääntyi vielä kuudennella opettajalla, laskeakseen myöhemmin vastoinkäymisten myötä neljään. Hävikki tutkimusjoukossa tapahtui videointivaiheessa ja sen jälkeen. Yhden opettajan videoinnit epäonnistuivat ja toinen opettaja kadotti videot ennen kuin ehdimme tehdä tarkempaa analyysia niistä. Vaikka olimme tietysti menetyksistämme harmistuneita, huomasimme pian, että neljän opettajan arviointikeskusteluvideoissa ja haastatteluissa on aineistoa kylliksi. Tutkimukseen osallistuneet opettajat edustavat 2., 3., 4. ja 5. luokkaa.

Oppilaiden ja vanhempien halukkuudesta osallistua tutkimukseen otimme selvää jakamalla opettajille kirjeet (Liite 1), jotka he jakoivat luokkansa oppilaille. Kirjeissä selvitimme hieman tutkimustamme ja kysyimme oppilaan ja vanhempien suostumusta tutkittaviksi. Saatujen vastauksien - joita tuli yllättävän paljon - ja opettajien ja kotien sopimien arviointikeskusteluaikataulujen perusteella valitsimme jokaiselta luokalta kolme oppilasta vanhempineen tutkimukseemme.

## 2.2 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata arviointikeskusteluja tapauskoululla. Konteksti on Vaajakummun koulu, mutta jokainen opettaja edustaa omaa tapansa toteuttaa arviointikeskustelua. Pyrimme selvittämään opettajien käyttöteorioita ja toteutuneita arviointikeskusteluja tarkastelemalla, mitä yhteisiä ja opettajakohtaisia piirteitä niissä esiintyy. Tapauskoulun toivomuksesta pyrimme etsimään arviointikeskusteluista yhteisiä piirteitä, joiden avulla voimme kuvata arviointikeskustelua tapauskoulussa. Tarkoituksena on myös kuvata jokaista arviointikeskustelua yksittäisenä tapauksena. Pyrimme myös luomaan arviointikeskustelusta teoriaa, joka olisi sovellettavissa mihin tahansa kouluun ja kenen tahansa opettajan työhön.

### Tutkimusongelmat:

#### 1. Millaisia käyttöteorioita opettajilla on arviointikeskustelusta

##### 1.1 Mikä on arviointikeskustelun tarkoitus ja tavoite heidän mielestään?

- 1.2 Millaiset ihmis- ja oppimiskäsitykset ovat taustalla?
2. Miten opettajat toteuttavat arviointikeskustelua?
  - 2.1 Millainen yhteys käyttöteorioilla ja toteutuneilla tilanteilla on?
  - 2.2 Millainen prosessi arviointikeskustelu on?
3. Miten vanhemmat ja oppilaat suhtautuvat arviointikeskusteluun?
4. Millaista on opettajan, oppilaan ja vanhempien välinen vuorovaikutus arviointikeskustelussa?

### 2.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jonka lähestymistapa on fenomenologinen ja etnografinen. Tutkimus pyrkii kuvailemaan erilaisia arviointikeskustelua ja yhden koulun kontekstissa. Tutkimus perustuu humanistisiin käsityksiin ihmisen ainutkertaisuudesta ja aktiivisuudesta. Sosiaalinen elämä nähdään vaikuttavana tekijänä: Arviointikeskustelussa osapuolet ovat paikalla enemmän tai vähemmän vaikuttaen toisiinsa. Tutkimuksemme perustuu tutkittavien esittämiin argumentteihin, havaintoihimme arviointikeskusteluista sekä kirjallisuuteen.

#### 2.3.1 Laadullinen tapaustutkimus

Arviointikeskustelu on koulumaailman ilmiö, johon vaikuttavat useat tekijät ennen keskustelua, itse keskustelussa ja sen jälkeen. Laadullisen tutkimuksen keinoin on mahdollista selvittää ja oppia ymmärtämään eri tekijöitä ja niiden vaikutusta arviointikeskusteluun. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan edellytykset tehdä oikeita johtopäätöksiä ovat sitä paremmat mitä pidempään tutkija on ollut tutkittavien parissa, mitä paremmin hän tuntee tutkittavien kulttuuria ja kieltä sekä mitä moninaisempia tilanteita tutkija ja osallistujat ovat jakaneet (Suojanen 1992, 52). Kun aloitimme tutkimustamme, oli loppusyyskuu 1997. Kävimme Vaajakummun koululla juttelemassa rehtori Olli-Pekka Juoperin kanssa, joka oli tarjonnut mahdollisuutta tehdä tutkimusta kyseisessä koulussa. Joulun jälkeen koko kevään ajan tapasimme Olli-Pekkaa ja tutkimuksemme opettajia koululla useaan otteeseen tutki-

muksemme eri vaiheissa. Opetusharjoittelun yhteydessä pääsiäisen ja vapun välisenä aikana 1998 pääsimme seuraamaan koulun arkea ja juhlaa kahden tutkimukseemme osallistuvan opettajan luokassa.

Tutkimuksestamme tekee tapaustutkimuksen se, että olemme kiinnostuneita yksittäisistä tapauksista. Staken (1994, 237) mukaan yhtä aikaa voi tutkittavana olla monta tapausta, mutta jokainen niistä on kuitenkin yksittäinen. Meillä tutkittavia tapauksia on useita. Ensinnäkin tutkimuksemme kohdistuu yhteen kouluun. Koulun opettajista neljä osallistuu tutkimukseemme ja heidän arviointikeskusteluistaan me vangitsemme videolle yhteensä kaksitoista. Jokaisen neljän opettajan kolme keskustelua ovat tutkimuksemme kohteena sekä yksittäisinä tapauksina että edustamassa opettajan tapaa toimia arviointikeskusteluissa.

Tapaustutkijat etsivät tapauksistaan yleisiä ja erityisiä piirteitä, mutta lopputulos kuitenkin esittää aina jotain ainutlaatuista. Ainutlaatuisuus kattaa tapauksen luonteen, historiallisen taustan (2. - 5. -luokka), fyysiset puitteet (istumajärjestys), muut kontekstit (koulu, perhe), muut tapaukset, jotka auttavat tunnistamaan tätä tapausta (jaksoarvioinnit ym.) ja informantit, joiden kautta tapaus tunnetaan (opettaja, oppilaat, vanhemmat). (Stake 1994, 236.)

### 2.3.2 Sosiaalisen ilmiön tutkimista

Tarkastelemme arviointikeskustelua etnografisesta näkökulmasta. Etnografista tutkimusta ohjaa oletus, että jokainen ihmisryhmä, joka on tekemisissä keskenään jonkun aikaa, kehittää oman kulttuurinsa (Patton 1990, 67 - 68). Arviointikeskustelun oma kulttuuri muotoutuu sen kolmen osapuolen - oppilaan, opettajan ja vanhempien - toimesta jokaisessa keskustelussa erikseen. Taustalla vaikuttavat koulu ja koti. Arviointikeskustelu on pienessä mittakaavassa kulttuurien yhteentörmäys, jossa kohtaavat kodin ja koulun erilaiset kulttuurit. Tarkemmin katsottuna huomataan vielä opettajien, oppilaiden ja vanhempien henkilökohtaiset kulttuurierot, jotka vaikuttavat vuorovaikutustilanteessa.

Etnografisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ilmiötä sen omassa kulttuurissa (Atkinson & Hammersley 1994, 250). Arviointikeskustelutilanteessa kehittyvä kulttuuri on koulun kulttuurin alakulttuuri. Arviointikeskustelujen syvimmän olemuksen ymmärtäminen



on mahdollista tutkittaessa sitä osana koulun kulttuuria. Koska etnografinen tutkimus pyrkii selvittämään tutkittavaa ilmiötä syvällisesti, ei tutkittavien tapausten lukumäärä voi olla suuri. Kaksitoista keskustelua antavat meille tietoa erilaisista tavoista toteuttaa arviointikeskustelua ja auttavat meitä myös ymmärtämään arviointikeskustelujen olennaisia piirteitä.

### 2.3.3 Tulkintaa todellisuudesta

Tiedämme, että ei ole olemassa objektiivista todellisuutta. On vain ihmisten henkilökohtaisia kokemuksia ja niiden luomia merkityksiä. Fenomenologian avulla tutkitaan ihmisten kokemuksia ja sitä, kuinka he tulkitsevat ilmiötä ja maailmaa. Fenomenologinen näkökulma tutkimuksessamme viittaa tutkimuksen pyrkimykseen kuvailla kokemuksia. (Patton 1990, 69 - 71.) Näin tulkitaan elävää todellisuutta: tässä tutkimuksessa arviointikeskustelujen toteutumista Vaajakummun ala-asteella. Holsteinin ja Gubriummin (1994, 265) mukaan todellisuus muodostuu yksilölle merkityksellisistä asioista, jotka tulevat näkyviin kielen ja vuorovaikutuksen avulla. Kuvailaksemme ja ymmärtääksemme arviointikeskustelua hankimme tietoa havainnoimalla ja haastatteleamalla ihmisiä, joilla oli kokemus kyseisestä ilmiöstä. Heidän tulkintansa rinnalla meillä on videoiduista keskusteluista havainnointitietoa eli omaa tulkintaamme.

Se miten opettaja, oppilas tai vanhemmat ovat kokeneet tilanteen tai mikä on meidän tutkijoiden kokemus tilanteista videoiden ja haastattelujen kautta, on tutkimustietoaamme, jota analysoimme. Yleensä kokemusta pidetään liian holistisena ja laajana, että se voisi olla analyttisesti luotettavaa tietoa, mutta kasvatuksen tutkiminen ei voi olla muuta kuin kokemuksen tutkimista: kasvatus on osa elämää ja elämä on kokemuksista muodostunut. Kertoessaan kokemuksesta ihminen vahvistaa, muotoilee ja luo sen uudelleen. Kokemus on sekä ajallinen tapahtuma että tarinallinen ilmaisu. (Clandinin & Connelly 1994, 415.) Arviointikeskustelujen videointi mahdollistaa niiden tarkastelemisen myöhemmin uudelleen ja yhä uudelleen tilanteen muuttumatta. Näin meillä on mahdollisuus tutkia sekä ajallista tapahtumaa videoiden avulla että siitä kerrottuja kertomuksia.

## 2.4 Aineiston kerääminen

### 2.4.1 Videointi

Etnografisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelminä ovat usein osallistuva observointi ja haastattelu (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 84 - 88). Osallistuva observointi on Atkinsonin ja Hammersleyn (1994, 249) mukaan tutkijan luonnollinen rooli; kuuluuhan etnografiaan oleellisena tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus. Tässä tutkimuksessa korvasimme osallistuvan observoinnin keskustelujen videoinnilla. Pyrimme eliminoimaan oman vaikutuksemme kuvauskohteisiin ja arkana pitämäämme kuvaustilanteeseen jättämällä kameran pyörimään keskustelun ajaksi kuvaamaan kaikkia keskustelijoita. Useat tutkimukset osoittavat, että tutkittavat muuttavat käytöstään, kun tietävät olevansa tarkkailun kohteita, vaikka he hyväksyisivät observoinnin ja pitäisivät sitä itsestäänselvyyttenä (Carpenter 1986, 2). Kuitenkin Leinhardtin (1988, 495) mukaan opettaja ei noin vain pysty muuttamaan käytöstään observoinnin aikana totutustaan. Meille jäi videoista vaikutelma, että alkukankeudesta selvittyään kaikki osallistujat käyttäytyivät luontevasti todella unohtaen sen, että tilanne nauhoitettiin

Keskustelujen tallentaminen kuvanauhoille järjestyi vaivattomasti, kun saimme käyttöömmekoulun videokameran ja Vaajakummun koulu myös kustansi tutkimukseemme tarvittavat videonauhat. Videointi tapahtui tammikuussa 1998, kun opettajat järjestivät arviointikeskustelunsa. Videointivaihe oli tiivis ja vauhdikas jakso - tutkimuksemme keskustelut käytiin kahden viikon sisällä. Päällekkäisyyksiltä vältyttiin, mutta kamera kiersi luokasta toiseen napakkaan tahtiin.

Videoinnin vahvuus tutkimusmenetelmänä on ennakkoluuloton ja tarkka tapahtuman tallennus silmän rajoittuneisuuteen nähden sekä toiminnan kuvaaminen luonnollisessa ympäristössä. Videonauhaa voidaan tutkia pala palalta hidastettuna. (Leinhardt 1988, 493; Marshall & Rossmann 1995, 90.) Siksi kuvanauhoitus on erityisen käyttökelpoinen väline juuri vuorovaikutuksen tutkimisessa. Video vangitsee keskustelun sanasta sanaan ja sen lisäksi nauhalta voidaan tarkkailla nonverbaaleja reaktioita (Carpenter 1986, 25). Ilman videointia vuorovaikutuksen tarkkailu on hankalaa: tapahtumatulva voi olla liian suuri (Hirsjärvi & Hurme 1982, 18). Toisinaan keskusteluja katsoessamme tuntui, että vaikka käytössämme oli kuvanauha ja kaksi tarkkailijaa, tapahtumat vyöryivät vauhdilla ohi silmien

ja korvien. Katsoimme videot useaan otteeseen välillä kelaten meille merkityksellisiä kohtia edestakaisin. Vahvistusta tulkinnoillemme haimme tarjoamalla videoita opettajien itsensä katseltavaksi (Liite 2), mutta vain yksi opettaja katsoi omat keskustelunsa.

Video on kuitenkin vain pala totuutta ja sinällään hyvin epätäydellinen. Toisinaan joku keskustelijoista saattoi häipyä kuvan ulkopuolelle tai olla selin kameraan. Monin paikoin puhe oli niin hiljaista, että oli vaikeuksia saada selvää, mitä sanottiin. Videointi antoi meille kuitenkin kuvan tilanteesta, jonka kokemisesta ja johon liittyvistä ajatuksista kuulin oppilailta ja vanhemmilta haastattelujen ja kyselyjen muodossa.

#### 2.4.2 Haastattelut

Tutkittaessa ihmisten kokemuksia ja tulkintaa tietyistä ilmiöistä on järkevää käyttää tiedon hankinnassa haastattelua (Patton 1990, 70). Meille oli tärkeää, että tutkittavien omat ajatukset tulisivat julki. Haastattelimme oppilaita (Liite 3) ja heidän vanhempiaan (Liite 4) arviointikeskustelutilanteiden yhteydessä tammikuussa 1998, jotta ajatukset arviointikeskustelutilanteesta olisivat tuoreina mielessä. Opettajia haastattelimme (Liite 5) kuukautta myöhemmin, kun olimme katsoneet arviointikeskustelut videoilta. Järjestimme toukokuussa 1998 myös ryhmähaastattelun (Liite 6), johon kutsuimme kuuden alkuperäisen tutkimukseen osallistuneen opettajan lisäksi koulun rehtorin sekä arvioinnin kehittämisestä vastaavan opettajan. Yksilöhaastattelun toteutimme opettajilla toisen kerran toukokuussa 1999 (Liite 7), kun halusimme tarkennuksia heidän ajatuksistaan. Nauhoitimme ja litteroimme kaikki haastattelut.

Haastattelu on ennalta suunniteltu keskustelu, jolla on ennalta päätetty tarkoitus ja se tähtää informaation keräämiseen (Hirsjärvi & Hurme 1982, 25). Haastatteluissa tutkittavien rooli tutkimuksen subjekteina korostuu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 201). Oppilaiden ja vanhempien haastattelun tarkoitus heti arviointikeskustelutilanteen jälkeen oli selvittää kokemuksia ilmapiiristä ja arviointikeskustelun merkityksestä. Kaikki vanhemmat eivät ehtineet jäädä 5 - 15 minuutin mittaiseen haastatteluhetkeen ja heille annoimme samat kysymykset kirjallisena. Vastauksen he palauttivat seuraavana päivänä oppilaan mukana kouluun. Vaikka Tutki ja kirjoita -oppaan mukaan puolen tunnin haastatteluun tuskin kannattaa ryhtyä (Hirsjärvi ym. 1997, 202), kokemuksemme osoittivat, että lyhytkin

haastattelu antoi paljon enemmän informaatiota, kuin kirjalliset vastaukset. Mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä oli yksi asia, joka vaikutti haastattelujen antoisuuteen verrattuna kyselylomakkeeseen.

Opettajille tekemämme haastattelut olivat teemahaastatteluja. Oppilaiden ja vanhempien haastattelut olivat muodollisempia ja ajallisesti lyhyempiä. Tutki ja kirjoita -oppaan mukaan teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymyksiä ei ole muotoiltu valmiiksi eikä järjestetty tiettyyn järjestykseen (Hirsjärvi ym. 1997, 204 - 205). Ryhmähaastattelua käytimme, koska arviointikeskustelukäytäntö on tapauskoulussa kaikkien opettajien käytössä. Halusimme tietoa yhteisistä linjoista, joita voisimme pitää yleisinä tapoina koulussa. Ryhmäkeskustelu on luonnollinen ja elämänläheinen eikä koetilanteen tyyppinen. Joustava eteneminen asiasta toiseen onnistuu teemahaastattelun merkeissä ja tutkija saa tietoa samanaikaisesti monelta ihmiseltä edullisesti ja aikaa säästävästi. (Marshall & Rossman 1995, 84.) Keskustelun aluksi annoimme osallistujille paperin (Liite 6), johon oli koottu aiheita, joista toivoimme keskusteltavan. Paperi toimi itsellemme ohjaajana, mutta mahdollisti myös keskustelijoiden oma-aloitteisen siirtymisen puheenaiheesta toiseen.

Haastattelun onnistumiseksi haastateltavien luottamuksen saavuttaminen on tärkeää (Fontana & Frey 1994, 367). Meillä luottamuksen saavuttaminen oli ensivaikutelman varassa, sillä meillä ei ollut mahdollista tavata haastateltavia oppilaita ja vanhempia etukäteen. Vanhempien kohdalla emme havainneet luottamuspulaa, mutta lasten kohdalla tutustuminen tai ehkä pidempään kestävä haastattelutilanne olisi helpottanut jännittävää tilannetta. Knuuttilan (1977) mukaan lapsia koskevassa tutkimuksessa vaikeudet liittyvät yleensä lasten kielenkäyttöön sekä tutkijan ja tutkittavan välillä ilmeneviin eroihin tiedoissa ja taidoissa. Lapsia haastatellessa on otettava huomioon se, että lasten on vaikea keskittyä yhteen asiaan tai toimintaan. Vaikeuksia syntyy myös silloin, kun käsitellään henkilökohtaisia asioita. (Grönfors 1982, 67.)

Haastattelun heikkoudet liittyvät usein haastattelijan taitoihin (Marshall & Rossman 1995, 80 - 81). Omaa toimintaa haastattelijana on vaikea arvioida. Litteroidessamme haastatteluja huomasimme kysymyksemme joskus sanamuodoiltaan vaikeatajuisiksi, mutta haastateltavamme esittivät onneksi lisäkysymyksiä, joiden avulla he ymmärsivät mitä halusimme kysyä. Pyrimme antamaan haastateltavalle tilaa puhua, vältimme puheliaisuutta, mutta osoitimme kuuntelevamme nyökyttelemällä ja katsekontaktilla. Litteroimme haastat-

telut parin päivän sisällä tapahtuneesta, koska haastatteluaineiston käsittely ja analyysi kannattaa aloittaa mahdollisimman varhain, kun se on vielä tuore ja mielessä ja inspiroi tutkijaa (Hirsjärvi ym. 1997, 219). Joskus oli vaikeuksia saada nauhalta puheesta selvää joko epäselvän ääntämisen tai päällekkäin puhumisen vuoksi. Siksi olikin järkevää purkaa nauhat, kun vastaukset vielä olivat muistissa.

### 2.4.3 Kyselyt

Kyselyn teettäminen vanhemmille ja oppilaille oli tutkimuksessamme lisätietoa antavaa aineistoa. Oppilaiden kyselylomakkeisiin (Liite 8) emme laittaneet avoimia kysymyksiä lainkaan, mutta annoimme heille sen sijaan useita vastausvaihtoehtoja, koska Martikaisen ja Savolaisen (1995, 87) kokemuksen mukaan oppilaiden oli vaikea esittää mielipiteitään ilman valmiita vastausvaihtoehtoja. Kyselyyn vastasivat opettajien kaikki oppilaat. Vanhemmille tarkoitettuun kyselylomakkeeseen (Liite 9) laitoimme tutkimuskirjallisuudesta ottamamme opin mukaan sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä (Marshall & Rossman 1995, 96; Wolf 1988, 481). Suljetuissa kysymyksissä oli valmiit vastauskategoriat sekä mahdollisuus antaa avoin täydentävä vastaus muutamalla rivillä. Kyselylomake toimitettiin videoituihin arviointikeskusteluihin osallistuneille vanhemmille. Kyselyn tuloksia pohdimme opettajien kanssa ensimmäisessä haastattelussa, ja he kommentoivat oppilaiden ja vanhempien ajatuksia ja vertailivat niitä omiin ajatuksiinsa.

Kyselylomake tutkimusmenetelmänä ei aina ole yksiselitteinen. Vastausvaihtoehtojen pitää olla selkeitä ja mahdollisimman vähän väärinymmärrykselle tilaa antavia (Hirsjärvi ym. 1997, 191). Kehitimme sekä vanhempien että oppilaiden lomakkeita esitestauksen avulla. Oppilaiden lomaketta testasimme toisluokkalaisilla oppilailla. Vanhempien lomaketta testasimme kolmella vanhemmalla, jotka olivat osallistuneet arviointikeskusteluihin. Esitestauksessa pyysimme heiltä huomautuksia lomakkeen parantamiseksi.

Vaikka tutkija ei voi tietää kuinka rehellisesti ja huolellisesti kysymyksiin on vastattu ja miten vastaajat yleensä ovat selvillä kysyttävistä asioista (Hirsjärvi ym. 1997, 191) jäi meille vaikutelma, että oppilaat vastatessaan kyselyymme paneutuivat siihen. Teimme kyselyn luokittain oppituntien aikana. Oppilaat vastasivat keskittyneesti ja esittivät joitakin lisäkysymyksiä. Oppilaiden ja vanhempien esitietoa olivat hiljattain olleet arviointikeskuste-

lut ja kotiin oppilaan mukana lähetetyt kirjeet tutkimuksestamme. Vanhempien kyselyn jako ja palautus hoitui opettajien ja oppilaiden kautta suljetuissa kirjekuorissa mutkattomasti.

## 2.5 Aineiston analysointi ja tulosten esittäminen

Tutkimuksen tekeminen tähtää tiedon tuottamiseen, jolloin analyysi, tulkinta ja johtopäätöstenteko ovat koko tutkimuksen kulminoituma ja ydinasia. Pattonin (1990) mukaan analysointivaihe etenee kussakin tutkimuksessa ainutlaatuisella tavalla. Jokaisen tutkijan odotetaan tekevän parhaansa tuodakseen tiedon ja tulokset esille tutkimuksen tarkoitukseen nähden oikealla tavalla. (Patton 1990, 371 - 372.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutustua tapauskoulun arviointikeskustelukäytäntöön ja siihen, kuinka neljä koulun opettajaa toteuttavat keskusteluja. Olemme kiinnostuneita itse keskustelutilanteiden ja niissä esiintyvien vuorovaikutuspiirteiden lisäksi opettajien, oppilaiden ja vanhempien ajatuksista. Emme pyri vertailemaan opettajia tai keskusteluja, vaan haluamme kuvata ja ymmärtää arviointikeskustelun maailmaa sen kokeneiden perspektiivistä haastattelujen, kyselyiden, videointien ja kirjallisuuteen tutustumisen avulla.

### 2.5.1 Analysointivaiheet

Grönforsin (1982, 145) mukaan analyysi alkaa heti kentälle menon jälkeen: analyysia ovat jo tutkimuksen ydinasioden pohdinta ja tutkimustehtävien tarkentaminen. Meille analysointi oli mielekästä työtä, jota teimme tutkimuksen alusta loppuun asti usealla eri tavalla. Tämän tutkimuksen kulkua kuvaakin hyvin Hirsjärven ym. (1997, 219) esittämä analyysin polveileva, spiraalimainen eteneminen. Tutkimuksemme sisältö uudistui, kun näkökulmia ja painotuksia tarkastettiin vähän väliä aineiston analyysin ja kenttäkokemusten perusteella. Kuitenkaan täydellistä kelkankäännöstä emme tehneet kertakaan. Eri suuntia puntaroimme, mutta pysyimme uskollisina kiinnostuksen kohteillemme, vaikka tutkimusongelmat muuntuivatkin matkan varrella monesti. Ei ole mitenkään epätavallista, että aineiston runsaus vaikeuttaa aluksi tärkeimpien asioiden huomaamista. Kuitenkin mitä tutummaksi kerätty aineisto käy, mitä enemmän tutkija on tutustunut aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja mitä

tarkemmaksi tutkimustehtävä hahmottuu, sitä paremmin tutkija pystyy suodattamaan näkemäänsä ja kuulemaansa. (ks. Syrjäläinen 1990, 68 - 69.) Videoiden katselu tuntui aluksi vaikealta: tilanteet etenivät niin nopeasti. Tuntui, että hyvin paljon tärkeää tietoa jäi saavuttamatta. Aineiston ja kirjallisuuden tullessa tutummaksi videoiden analysointikin alkoi helpottua.

Varsinaisen aineiston käsittelyn ja analyysin aloitimme purkamalla oppilaille ja vanhemmille tehdyt haastattelut heti seuraavina päivinä videoinnin ja haastattelun jälkeen tammi-kuun 1998 lopussa. Kun kaikki tarvittavat keskustelut oli videoitu, aloitimme videoiden purkamisen katselemalla kaikki videot läpi observointilomakkeiden (Liite 10) kanssa helmikuun 1998 lopussa. Maaliskuun aikana suunnittelimme, testasimme ja toteutimme kyselylomakevaiheen. Kun vanhemmat olivat palauttaneet täyttämänsä lomakkeet ja olimme tehneet niistä sekä oppilaiden kyselyistä yhteenvedot, ryhdyimme haastattelemaan opettajia. Opettajien haastattelut kirjoitimme puhtaaksi ja niistä saatujen ajatusten kanssa kävimme ryhmähaastatteluun opettajien kanssa toukokuun alussa. Varsinainen aineisto oli nyt kerätty ja katsoimme jälleen videoita saadaksemme tuntumaa niiden sisältöön ja olennaisimpiin asioihin. Teimme opettajien haastatteluista tarkemmat analyysit ja järjestimme kyselyiden tuloksia käyttökelpoiseen muotoon. Täydensimme aineistoamme keväällä 1999, kun haastattelimme opettajia uudelleen ja lopullisen analyysin videoista teimme kesällä 1999, kun katsoimme kaikki videot vielä kerran (Liite 11). Aikaa tutkimuksen tekemiseen oli tähän mennessä mennyt puolitoista vuotta. Aineisto ja sisältö alkoivat olla meille tuttuja ja tutkimuksen loppuun saattaminen tuntui siksi helpolta.

### 2.5.2 Aineistolähtöistä teoriaa luomassa

Tutkimuksemme pyrkii sekä kuvailemaan arviointikeskusteluja että muodostamaan uutta teoriaa ilmiöstä. Kuvailevaa osuutta tutkimuksessa ovat varsinaiset arviointikeskustelutilanteet sekä niiden taustalla vaikuttavat opettajien käyttöteoriat, joissa olemme pyrkineet tuomaan esille opettajan oman äänen. Kuvailun lisäksi olemme pyrkineet löytämään yhteyksiä arviointikeskusteluun vaikuttavien ja siinä esiintyvien ilmiöiden välillä. Pyrimme myös luomaan aineistomme perusteella hypoteeseja, joiden voidaan odottaa pätevän myös muiden vastaavanlaisten aineistojen suhteen. Muodostamme siis aineistolähtöistä teoriaa,

jolloin on kyse grounded theory -lähestymistavasta. (Grönfors 1982, 31 - 32, 151 - 152.) Grounded theory -lähestymistavalla ymmärretään tutkimusotetta, jossa päämääränä on rakentaa tutkimusaineiston pohjalta tutkittavaan ilmiöön sopivaa teoriaa (Strauss & Corbin 1990, 23.) Grounded theory -lähestymistavan keskeinen menetelmä on jatkuva vertailu. Siinä ei ole kysymys arvottamisesta hyvä-huono akselilla vaan vertailun tarkoituksena on löytää aineistosta ydinasiat. (Strauss & Corbin 1990, 25.)

Analyysimenetelminä käytimme induktiivista ja abduktiivista päättelyä. Induktiivisen päättelyn synnyttämä teoria on muodostunut puhtaasti havaintojen pohjalta. Abduktiivinen päättely perustuu puolestaan ajatukseen, että teorianmuodostus on mahdollista vain silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus tai johtolanka. Aineistolähtöisen teorian yhteydessä on luontevampaa puhua abduktiivisesta kuin puhtaasti induktiivisesta tutkimuslogiikasta. Kirjallisuuteen tutustuminen auttaa aineiston ymmärtämisessä, ja tutkijan oma kiinnostus aiheeseen ja siinä tärkeinä pitämiinsä piirteisiin suuntaa välttämättä tutkimusta. (Grönfors 1982, 33 - 36; Strauss & Corbin 1990.) Meillä johtolankoina voidaan pitää oletuksia, joita meillä oli arviointikeskustelusta sen perusteella mitä olimme siitä kuulleet ja lukeneet (Koivumäki ym. 1980; Korpinen ym 1980; Koppinen ym. 1994; Martikainen & Savolainen 1995; Kuorelahti & Liimatainen 1996; Törmä 1998.):

- \*kodin ja koulun yhteistyö ja sen kiemurat,
- \*aikuisen ja lapsen välisen keskustelun piirteet,
- \*oppilaan suulliseen itsearviointiin liittyvät vaikeudet,
- \*opettajan rooli arviointikeskustelun johtajana,
- \*arviointikeskusteluun valmistautumisen tärkeys,
- \*oppilaskeskeisyys arviointikeskustelun keskeisenä ajatuksena.

Nämä johtoajatukset ovat ohjanneet tutkimustehtävää, haastatteluja, aineiston analyysia, ja luonnollisesti teemme näistä asioista myös johtopäätöksiä.

Videoita analysoidessamme johtoajatukset rajasivat tietotulvan käsittelyä, mutta jokaisessa arviointikeskustelussa näkyvät erityispiirteet olivat myös merkityksellisiä. Näin tutkimuksestamme on löydettävissä myös induktiivisen päättelyn piirteitä. Erityisesti opettajien haastatteluja analysoimme mukaillen Pattonin (1990, 390) kuvaamaa induktiivista analyysia, jossa aineiston analysoinnissa käytettävät mallit, teemat ja kategoriat eivät ole ennalta määrättyjä, vaan ne muodostetaan aineistosta. Grönforsin (1982, 31) sanoin “empiiristä aineistoa käytetään siis teorian muodostamiseen eikä teorioiden tai hypoteesien



todentamiseen”. Grounded theorylle on keskeistä teoreettinen herkkyys. Luodakseen teoriaa tutkija tarvitsee kykyä tunnistaa merkityksiä ja ymmärtää tutkimansa ihmiset ja näiden toiminta merkityksellisenä. (Strauss & Corbin 1990, 41 - 42.)

Raportissa luvut etenevät taustalla vaikuttavista asioista ydinasioihin. *Kolmannessa* luvussa keskityimme lähtökohtiin, joita arviointikeskusteluilla on yleensä ja tapauskoulussa. *Neljännessä* luvussa tutkimme opettajien käyttöteorioita sekä oppilaiden ja vanhempien käsityksiä arviointikeskustelusta. *Viidennessä* luvussa pureudumme arviointikeskustelujen todellisuuteen ja *kuudennessa* luvussa käsittelemme aineksia, jotka keskeisesti liittyvät arviointikeskusteluihin. *Seitsemäs* luku sisältää analyysia arviointikeskustelujen vuorovaikutuksesta ja siinä ilmenneistä rooleista. Arviointikeskusteluja käsittelemme sekä erillisinä kahtenatoista tapauksena että opettajan tapana toteuttaa arviointikeskustelua luvussa viisi. Luku sisältää sekä suoraa kuvausta että johtopäätöksiä vuorovaikutuksen perusmallien avulla. Muualla raportissa käytettävät esimerkit ja viittaukset tapauskeskusteluihin edustavat yleensä tapauskoulua tai arviointikeskusteluja. Jokainen viittaus on kuitenkin merkittävyytensä, että sen voi yhdistää sekä keskusteluun että opettajaan, jonka keskustelusta on kyse. Viittausten yhteydessä käytettävien merkintöjen selitykset ovat löydettävissä liitteessä 12.

## 2.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa tulee miettiä, mikä vaikutus on sillä, että arviointikeskustelutilanne oli tammikuussa 1998, siitä kerrottiin maaliskuussa 1998 ja lopullinen teksti muotoutui syksyllä 1999, kun kaikki aineisto oli käsitelty. Pohdinnan arvoista on myös se, kenen ääni tekstissä tulisi kuulua (Clandinin & Connelly 1994, 417). Me olemme haastatelleet eniten opettajia, jolloin heidän kokemuksistaan on vahvimmin kysymys. Heidän äänensä tulisi kuulua tekstissä. Olemme tarkistuttaneet haastattelujen ja arviointikeskusteluvideoiden perusteilla tekemämme tulkinnat ja käsitteellistämiset opettajilla itsellään, mikä osaltaan lisää tutkimuksen uskottavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 212). Vaikka kokemuksen tutkiminen onkin tutkijoiden ja osallistujien kokemusten vuorovaikutusta, puhtaana ei voi kenenkään ääni soida. Tutkimus itsessään on kokemus ja oma tarinansa, jossa tutkijoilla ja osallistujilla on omat roolinsa. (Clandinin & Connelly 1994, 418.) Tutkimuksen teksti ei ainoastaan heijasta tutkimuksen kohteena olevaa todellisuutta,

vaan on itse oma todellisuutensa (Eskola & Suoranta 1998, 221).

Tutkijan rooliin liittyvä vallankäytöllinen ongelma on noussut pintaan useasti: Tutkija tekee johtopäätökset tutkittavista, jolloin hänellä on valta. Tutkijan analyysin tulokset ja johtopäätökset ovat subjektiivisia, mutta johtopäätösten raportointi tekee tutkittavien ihmisten asioista julkisia. Tutkimuksemme tarkoitus on selvittää mm. arviointikeskustelutilanteen vuorovaikutuksellisia piirteitä. Ulkopuolisena tutkijana johtopäätösten tekeminen tuntuu välillä arveluttavalta. Ihmistieteellisissä aineistoissa on usein kysymys tulkintojen ja näkemysten ristiriitaisuuksista ja moninaisuudesta, ja tutkijan ja lukijan on hyväksyttävä se, että viimekätisiä totuuksia on vaikea ellei jopa mahdoton löytää (Eskola & Suoranta 1998, 218 - 219). Kuitenkin mitä enemmän tutkijat ovat tekemisissä tutkittavien kanssa, sen luotettavampaa tulkinta on (Suojanen 1992, 52).

Aineiston luotettavuuden parantamiseksi aineisto on hyvä kerätä useasti ja eri menetelmillä, käyttää useampaa tietojen kerääjää havaintojen objektiivisuuden lisäämiseksi ja tarkistaa yhtä tapausta koskevan aineiston sisäinen johdonmukaisuus. Mikään tutkimusmenetelmä ei yksin anna niin luotettavaa informaatiota kuin mihin triangulaatiolla päästään. Kukin tutkimusmenetelmä paljastaa empiirisen todellisuuden eri puolia ja kokonaisuuden saavuttamisen vuoksi täytyy käyttää useita eri menetelmiä. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 24.) Uuden teorian luomisessa arviointikeskustelusta oli merkityksellistä kerätä aineistoa eri menetelmillä, jolloin asiaa oli mahdollista lähestyä eri näkökulmista. Videoiden, haastattelujen ja kyselylomakkeiden avulla saimme koottua merkittävän ja kattavan aineiston. (Eskola & Suoranta 1998, 215 - 216.)

Triangulaation avulla on mahdollista lisätä tutkimuksen luotettavuutta, koska se on strategia joka vähentää aineiston systemaattista puolueellisuutta. Tutkimuksessa voidaan käyttää sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä rinnakkain. Tällöin puhutaan metodologisesta triangulaatiosta - ongelmaa tutkitaan useilla eri metodeilla. Tässä tutkimuksessa keräsimme tietoa haastattelemalla sekä opettajia, oppilaita että vanhempia, käyttämällä kyselylomaketta täydentämässä oppilaiden ja vanhempien haastatteluja sekä videoimalla itse keskusteluja. Tutkimuksessa informanteina olivat siis ennen kaikkea opettajat, oppilaat ja vanhemmat, mutta myös tutkimuskoulun rehtori ja arvioinnin kehittämisestä vastaava opettaja. Kaikilta näiltä henkilöiltä saamiemme tietojen avulla pyrimme tarkastelemaan arviointikeskustelua kokonaisena ilmiönä, joka koskettaa kotia ja koulua ja yksittäisiä ihmisiä.

Tutkijatriangulaatio on luonnollinen tutkimuksessa, jota tekee kaksi tutkijaa. Kahden tutkijan yhteistyö vähentää virhetulkintoja. Varsinkin videoiden analysoinnin luotettavuutta lisää se, että tilannetta on seurannut kaksi silmäparia. Aineistoa voidaan tulkita useista eri perspektiiveistä. Meillä tutkimusnäkökulmina ovat olleet etnografia ja fenomenologia, mutta varsinaisesta teoriantriangulaatiosta tuskin voi puhua, koska em. näkökulmat ovat niin lähellä toisiaan. (Patton 1990, 187, 464 - 470; Cohen & Manion 1983, 272.)

### 3 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ JA TAUSTAA

Arviointi on ollut pitkään uudistuksen kohteena. Uusien oppimiskäsitysten ja opetussuunnitelmien myötä on ollut pakko uudistaa myös oppimisen ja opetuksen arviointia. Whiten (1992, 160 - 162) mukaan arvioinnin tulee tukea uudistuvan opetussuunnitelman periaatteita. Mäkitalon (1998, 51) kommentti “arviointi voi tietyissä tilanteissa saada ylisuurtakin huomiota” on uudistuspyrkimysten keskellä varoittava sana. Arviointikeskustelut ovat viime vuosina tulleet käyttöön useissa kouluissa uutena tapana toteuttaa oppilasarviointia. Kananojan tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat sitä mieltä, että työläisyydestään huolimatta arviointikeskustelut muodostavat arvioinnin uudistamisen kulmakivet (Kananoja 1999, 237, 239). Ammatillisen kehittymisen näkökulmasta asian esitti tutkimukseemme osallistunut opettaja: *“Emmä nää ammatillisessa mielessä mitään vaihtoehtoo, jos mä haluan kehittyä ammatissani, on se sitten kuinka työläs tahansa.”* (Be)

Tämä luku esittelee palasen laadullisen arvioinnin historiaa peruskoulussa arviointikeskustelun taustaksi. Historiaa, syitä ja seurauksia, sekä tätä päivää valaistaan pääasiassa arvioinnin tutkijan, peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin liittyvän arvioinnin perusteiden, tapauskoulun opetussuunnitelman ja tapauskoulun arvioinnin kehittämisryhmän vastaavan opettajan suulla.

#### 3.1 Arvioinnin merkityksiä

Arvioinnin osuutta koulutyössä voi verrata pysähtymiseen metsässä kulkiessa: kartasta tarkistetaan kuinka kaukana määränpää on ja onko kuljettu suunta oikea. Arviointi auttaa toimimaan tavoitteellisesti. (Venäläinen 1995, 130.) Arviointitietoa tarvitaan opettajan työn

kehittämiseen, vanhempien kasvatuksen avuksi ja oppilaan oppimisen ja kasvun tueksi (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 25 - 26; Linnakylä 1994, 30).

Arvioinnista puhuttaessa termistö on usein kirjavaa. Tässä selvitämme tämän tutkimuksen kannalta keskeisimmät termit, joita ovat usein vastakkain asetellut arviointi ja arvostelu sekä oppilasarviointi. Arviointi on yhteisnimitys opetusprosessiin kuuluville toimenpiteille, joilla ohjataan ja tarkistetaan opetuksen tavoitteisiin pääsemistä. Arvostelulla tarkoitetaan suorituksen vertaamista johonkin ennalta asetettuun kriteeriin, esimerkiksi tavoitteisiin tai toisten oppilaiden suorituksiin. (Oppilasarvioinnin uudistamistoimikunnan mietintö 1973, 39.) Syrjälän (1981) mukaan oppilasarvioinnissa on kysymys prosessista, jossa oppilaita koskevia systemaattisia havaintoja kootaan, eritellään ja tulkitaan. Havaittuja muutoksia suhteutetaan tavoitteisiin ja arvioidaan muutosten määrää ja laatua. (Kananoja 1999, 63.)

Arvioinnin tehtävät ovat moniulotteiset. Arvioinnista puhuttaessa puhutaan aina välttämättä arvoista, joko yhteiskunnan tai yksilön tai molempien. Oppilaan tasolla korostuu arvioinnin motivoiva ja kehittävä tehtävä, kun taas opettaja tarvitsee työnsä tueksi ohjaavaa ja ennustavaa aspektia. Kouluorganisaation tasolla painottuu valikoiva ja kontrolloiva tehtävä. (Kananoja 1999, 66; Räisänen 1994, 22 - 27.) Tämän perinteisen tehtävänjanon lisäksi Kananoja (1999) jakaa arvioinnin koviin ja pehmeisiin menetelmiin. Kontrollointi, valikointi, ennustaminen, oppiainekeskeisyys, ulkoinen kontrolli, kokeet ja numeroarvostelu ovat kovan arvioinnin tunnuspiirteitä, joiden yhteydessä sana arvostelu nousee esiin. Pehmeiden arviointimenetelmien tavoitteena on motivoida lasta ja ohjata häntä henkilökohtaisten tavoitteiden asettelussa, joihin arviointi sitten pohjautuu. Tällöin luonnollisesti oppijan oma näkökulma painottuu. Numerotodistuksen tilalle Kananoja esittää opettajan havainnointinsa pohjalta kirjoittamaa henkilökohtaista arviointia oppilaan ja kodin kommentien täydennettynä. Myös arviointikeskustelun hän sijoittaa pehmeisiin menetelmiin. (Kananoja 1999, 66 - 67.) Näiden pehmeiden menetelmien avulla on mahdollista pyrkiä toteuttamaan Korpinen (1990, 29) määrittämää arvioinnin tärkeintä tehtävää: oppilaan minäkäsityksen rakentamista.

### 3.2 Laadullisen arvioinnin tie opetussuunnitelman perusteisiin

Arviointikeskustelulle löytyy perusteita 1990-luvulla uusiutuneesta peruskoulun valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelman edustama humanistinen ihmiskäsitys ja oppilaan aktiivista roolia korostava oppimiskäsitys luovat pohjaa arviointikeskustelulle. Arviointikeskustelu mainitaan opetussuunnitelmaan kuuluvassa oppilasarvioinnin ohjeistuksessa. Se kuuluu laadullisiin arviointitapoihin, joiden tie peruskoulun opetussuunnitelmaan on ollut mutkikas. Määrällisen numeroarvioinnin korvaaminen tai täydentäminen laadullisella sanallisella ja suullisella arvioinnilla on ollut pitkä prosessi. Jo 25 vuotta arviointia tutkinut Korpinen kirjoittaa Tutkiva opettaja -julkaisussa, että koulun arviointijärjestelmä kulttuuriin juurtuneena muuttuu hitaasti. Lisäksi Korpinen toteaa samanmielisesti yhdessä yhdysvaltaisten kollegojensa kanssa, että arviointityö on eräs vaikeimpia ongelmia, joiden parissa kasvattajat joutuvat painimaan. (Korpinen 1998, 8). Korpinen on aitiopaikalta seurannut, kuinka peruskoulun oppilasarviointia on kehitetty hänen ollessaan mukana johtamassa arviointikokeiluja ja toimiessaan asiantuntijana koulutuksen kehittämishankkeissa.

Ruotsissa 1970-luvulla oppilasarvioinnin suhteen tapahtuneiden muutosten johdosta opettajan ja vanhempien väliset henkilökohtaiset tapaamiset (arviointikeskustelut) otettiin käyttöön joissakin Suomen kouluissakin. Naapurimaan kouluissa vähennettiin todistusten antoa lukuvuonna 1970-71. Niiden sijaan suositeltiin "mahdollisimman systemaattista informaatiota oppilaan suorituksista ja kehityksestä, jota välitettäisiin pääasiassa opettajan ja kodin (oppilas ja huoltaja) edustajien välisessä keskustelussa (kvartsamtal). Käytäntö otettiin Ruotsissa hyvin vastaan, ja Korpinen tutkimusten ja raporttoimien kokeilujen myötä Ruotsin järjestelyt tulivat suuremman yleisön tietoon. (Korpinen 1977, 14 - 15.)

Oppilasarvostelun uudistustoimikunta julkaisi 1973 mietinnön, jonka pohjalta kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa käynnistettiin oppilasarvostelun uudistamisprojekti. Projektissa keskeisenä asiana oli oppilasarvostelun käsitteen laajentaminen. Tärkeänä pidettiin siirtymistä suhteellisesta arvioinnista tavoitearviointiin, ja affektiivisten tavoitteiden saavuttamisen arviointia, arvioinnin ohjaavan ja motivoivan tehtävän korostamista, itsearviointitaitojen kehittymistä, arviointitiedon hankkimista pelkän tuotoksen lisäksi myös prosessista sekä arviointimenetelmien ja tiedottamisen monipuolistamista korostettiin. Korpinen ryhtyi suunnittelemaan esityksen mukaista sanallista tiedotetta peruskoulun ala-asteen luokkia 1. - 6. varten. Korpinen mukaan sanallinen tiedote on osa arviointiprosessia,

joka alkaa peruskoulun tavoitteiden jäsentämisestä ja konkretisoinnista, etenee arviointikohteiden valinnan kautta tavoitteiden saavuttamisen arviointiin, kriteerivertailuihin, arviointitulosten kokoamiseen ja tiedottamissisältöjen valintaan sanallista tiedotetta varten ja lopulta vielä arvioinnin vaikutusten seuraamiseen. (Korpinen 1998, 11 - 13.)

Vaikka oppilasarvioinnin uudistaminen aloitettiin jo 1970-luvulla, äänestettiin eduskunnan sivistysvaliokunnassa vasta vuonna 1992 sanallisen arvioinnin laajentamisesta. Äänestyksessä voitti teollisuuden koulutusvaliokunta, jonka mielestä numeroarvostelu on yliverstaista sanalliseen arviointiin nähden (ks. HS 29.5.1992). Korpisen arvio äänestystuloksesta oli, että siinä hävisivät arvioinnin diagnostista, motivoivaa ja jokaisen oppilaan yksilöllistä kehitystä tukevat tehtävät ja arvot. (Korpinen 1998, 22.) Elokuun 1999 alusta astuivat kuitenkin voimaan perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet, jossa sanallinen ja numeroarviointi on esitetty toisiaan täydentävinä arviointimuotoina. Sen pohjana on perusopetuslaki (N:o 628/1998, 22§), jossa korostetaan arvioinnin monipuolisuutta ja oppilaan itsearviointia. Sanallista arviointia painotetaan käytettäväksi alemmilla luokilla ja numeroarviointia peruskoulun viimeisillä luokilla. Oppilaan itsearviointi on esitetty kolmantena arvioinnin muotona. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 10 - 12.)

Arviointikeskustelu on esitetty arvioinnin perusteissa osana sanallista arviointia. Arviointimuotona sen paikkaa voidaan tarkastella arviointitapojen kirjossa muutoinkin kuin pelkästään perinteisen numero- ja sanalliseen arviointiin liittyvän kädenväännön yhteydessä. Ilkka Mäkitalo (1998) kyseenalaistaa määrällisen ja laadullisen arvioinnin vastakkainasettelun tarkoituksenmukaisuuden - hänen mielestään tärkeämpää on pohtia miksi arvioidaan ja mihin arvioinnilla pyritään vaikuttamaan. Mäkitalon esittämä Cuban ja Lincolnin (1989) arviointisuuntausten neljä sukupolvea täydennettynä Syrjälän ja Ojasen (1995) viidennellä selittää arvioinnin tehtävää ja pyrkimystä kulttuuriin sitoutuneena toimintana. Sukupolvista puhuttaessa ei kuitenkaan ole kysymys siitä, että edelliset arvioinnin sukupolvet olisi haudattu seuraavien tieltä vaan paremminkin uusi on syntynyt täydentämään edeltävää. (Mäkitalo 1998, 48 - 49.) Arviointikeskustelu edustaa nuorta arviointisukupolvea, joka uudella perustalla yhdistää vanhaa ja uutta.

Sukupolvista *Testaaminen* ei ole vain huono asia, jos sen tarkoituksiin sisältyy muutakin kuin vain oppilaan luokittelu tietyn tasoiseksi. Testituloksia voidaan käyttää apuna oppimisvaikeuksien diagnosoinnissa sekä tavoitteiden asettelussa, joka on olennainen arviointikeskustelun tarkoitus. *Tavoitesuuntautuneisuus* arvioinnissa on oikeinkäytettynä

järkevää. Mäkitalo korostaa tavoitteenasettelussa opettajan, oppilaan ja vanhempien yhteistyötä, jolle arviointikeskustelu suo oivat puitteet. *Tuomaroinnin sukupolven* yhteydessä sinä-viestintä (numero ja) sanallisen arvioinnin ongelmana nousee esille. Arviointikeskustelu pyrkii estämään tuomaroinnin luomalla tilanteen, jossa kaikilla osapuolilla on mahdollisuus tuoda oma näkemyksensä esille ja viestien tarkistaminen ja oikein ymmärtämisen varmistaminen on mahdollista. Arviointikeskustelu on osa *monimuotoista arviointia* ja siinä korostuu *asiakaskeskeinen* eli oppilaskeskeinen arviointi. Mäkitalo on kuvannut arviointikeskustelua Syrjälän ja Ojasen viidennen *luonnollisen, kaksisuuntaisen arviointisukupolven* yhteydessä. Vuorovaikutus on arviointikeskustelussa keskeinen tekijä. Tilanteessa kohtaavat oppilas, hänen vanhempansa ja opettajansa. Oppilaalla on keskeinen rooli oman työnsä arvioinnissa, mutta myös opettaja ja vanhemmat osallistuvat arviointiin. (Cuba & Lincoln 1989, 8 - 11, 22 - 31; Mäkitalo 1998, 50 - 52.)

Miksi arvioidaan ja mihin arvioinnilla pyritään ovat kysymyksiä, jotka johtavat arvioinnin juurille pohtimaan arvomaailmaa ja ihmiskäsitystä. Perimmäiset filosofiset olemassaolon kysymykset heijastuvat arviointikäytännöistä kuin peilistä. (Svedlin & Walls 1995, 23.) Arvosidonnaisuus liittyy arvioinnin yhteiskuntaan. Arvioinnin eri sukupolvet edustavat niitä arvoja, joilla yhteiskunta on valjastanut koulutusta omiin tarkoituksiinsa. Eduskunnan äänestystulos vuonna 1992 edusti teollisuuden ja talouselämän arvoja. Opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1994 edustaa myös muita yhteiskunnassa tällä vuosikymmenellä vallitsevia arvoja. Korpinen on pohtinut opetussuunnitelman perusteiden taustalla olevan humanistisen ihmiskäsityksen yhteyttä arviointiin. Hänen mukaansa se voi arviointimenetelyissä merkitä seuraavia painotuksia:

- Oman toiminnan arviointi painottuu - itsearviointi on osa oppimista.
- Oppilas päättää itse miten ja milloin hän haluaa arvioida.
- Arviointi perustuu havaintojen ja erilaisten näytteiden kokoamiseen (vrt. portfolio), päiväkirjan pitämiseen, keskusteluihin ym.
- Arvioinnissa korostuu koko oppimisprosessi: itse asetetut tavoitteet, oppimisprosessi ja oppimistulokset
- Vertailua toisten oppilaiden tuloksiin ei suoriteta, koska kilpailu heikentää motivaatiota, saa aikaan negatiivisia tunteita itseä ja muita kohtaan; myönteinen minäkäsitys on tärkein tavoite. (Korpinen 1998, 17 - 18.)

Korpinen mukaan arviointikeskustelu vaatii opettajalta "sisäistettyä" näkemystä ja

erityistä motivaatiota, jotta arviointi täyttää tehtävänsä oppilaan yksilöllisen kehittymisen ja minäkäsityksen tukijana. Arviointikeskustelu tarjoaa dialogimuotoisena mahdollisuuden” vallankäytöstä vapaaseen vuorovaikutukseen”. Siinä lapsella on mahdollisuus keskusteluun itseään koskevista asioista. Korpisen mukaan samalla lapsi saa kokemusta yhteiskunnan jäseniltään edellyttämästä taidosta - demokraattisesta päätöksenteosta. (Korpinen 1998, 24.)

### 3.3 Arviointikeskustelu opetussuunnitelmissa ja arvioinnin perusteissa

Arvioinnin perusteissa 1999 korostetaan monipuolisia arviointimenettelyjä, jotta tietoa oppilaan edistymisestä saadaan kaikilta osa-alueilta. Arviointikeskustelua puoltavia asioita löytyy laajasti. Tässä muutama osuva lause selosteesta (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 8 - 9):

*- Arvioinnin tehtävä on vuorovaikutuksen ja palautteen avulla tukea oppilasta muodostamaan realistinen kuva itsestään.*

*- Arviointi on opettajan, oppilaan ja huoltajien yhteistyötä.*

Arviointikeskustelu on esitetty arvioinnin perusteissa 1999 jo alkulehdillä. Osana sanallista arviointia se on vapaaehtoinen arviointimuoto, jonka käytöstä koulu saa tehdä omat päätöksensä. Perusopetuslaki, perusopetusasetukset tai opetushallituksen päätökset eivät mainitse arviointikeskustelua. Sanallisen arvioinnin antamisessa perusopetusasetus (10§) nimeää suullisen arvioinnin yhtenä mahdollisuutena, mutta tarkempia määritelmiä sen toteuttamiselle ei ole. Arviointikeskustelu on kuitenkin määritelty selosteessa lisäinformaationa vuorovaikutustilanteeksi, jossa oppilaalla on mahdollisuus osallistua omaa opiskeluun ja oppimistaan koskevaan arviointiin ja päätöksentekoon huoltaja tai oppilas- tai ryhmäkohtaisesti järjestettynä. Arvioinnin perusteissa on väljästi selostettu, mihin sanallisen arvioinnin ja siten myös arviointikeskustelun tulee kohdistua. Tärkeänä selosteessa pidetään informatiivisuutta ja totuudellisuutta, jotta kuva oppilaan edistymisestä olisi mahdollisimman monipuolinen. Arvioinnin kohteiksi mainitaan tietojen ja taitojen saavuttaminen, työskentely ja käyttäytyminen. Erityisen hyvin sanallinen arviointi sopii oppimisprosessin etenemisen arviointiin ja oppilaan omaan tavoitteiden asetteluun, mikä arvioinnin perusteissa on tarkasti ohjattu. Sen mukaan sanallisen arvioinnin tulee kertoa, miten oppilas on saavuttanut tavoitteet, mitkä ovat hänen vahvat alueensa ja millä alueilla ja miten hänen pitäisi



parantaa suorituksiaan. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 10 - 11.)

Tapauskoulun opetussuunnitelmassa arviointikeskustelu mainitaan oppilasarvioinnin yhteydessä ja siitä käytetään nimitystä tavoitekeskustelu. Se kuuluu koulun arviointiprosessiin, joka opetussuunnitelman mukaan on jatkuvasti kehittyvä ja olosuhteiden muutokset huomioiva. Prosessi käsittää tavoitekeskustelujen lisäksi oppilaan aktiivisen itsearvioinnin, opettajan suulliset ja kirjalliset palautteet oppimis- ja arviointitilanteissa sekä lukuvuositodistuksen. Opetussuunnitelmassa tuodaan julki monipuolinen ja kannustava arviointi, josta seuraa oppimista edistävä myönteinen palaute, kannustus ja kiitos. Arviointi keskittyy 1. - 4. -luokilla sosiaalisten taitojen ja perustaitojen kehittymisen tukemiseen. Tässä yhteydessä on tavoitteena aito ja lapsen kasvattamista yhteistyössä tukeva suhde vanhempiin. 5. - 6. -luokilla arviointi laajenee käsittämään tiedon hankinta- ja käsittelytaitojen kehittymisen tukemisen sekä joustavan siirtymisen ylä-asteelle. Vaajakummun koulussa arvioinnin tavoitteena on, että oppilas löytää omat vahvuutensa ja osaa asettaa tavoitteita omien kykyjensä mukaan. Arvioinnin tehtävä on edistää oppilaan oman vastuun kypsymistä itsenäisessä koulutyössä ja tukea oppilaan itsetunnon kehittymistä. Lähtökohtana opetussuunnitelmalle on työyhteisön yhdessä laatima ja hyväksymä kouluyhteisön toiminta-ajatus ja tavoitteet sen toteuttamiseksi. Toiminta-ajatus pohjautuu kouluyhteisön ja vanhempien yhdessä hyväksymiin arvoihin. Keskeisiksi arvoiksi on määritelty mm. oppilaan itsetunnon vahvistaminen ja erilaisuuden hyväksyminen. (Vaajakummun opetussuunnitelma 1998.)

### 3.4 Arviointikeskustelu tapauskoulun vaiheissa

Tapauskoulun opettajista osa aloitti sanallisen arvioinnin kokeilun vuonna 1987. Tarve arvioinnin kehittämiseen syntyi, kun maailma ympärillä muuttui ja tiedonkäsitys sen mukana. Tiedon tulviminen ja muuttuvaisuus olivat todellisuutta, johon koulussa herättiin. "Sanomalehdestä aamulla tarkistettiin, onko jokin maa kartalla vai ei..." kertoo maantiedon opetuksesta Sirkka Katajisto, Vaajakummun koulun arvioinnin kehittämisryhmän vastaava opettaja. Tietämisen ja ulkoa osaamisen sijasta koulussa alettiin kiinnittää huomiota oppilaiden tiedon hankinta- ja käsittelytaitoihin. Opetus jaettiin aihekokonaisuuksiksi vuoden varrelle. Ulkoinen numeroarviointi ei palvellut tämän opetustavan tavoitteita. Haluttiin yksilöllistä, tarkkaa ja oikeudenmukaista arviointia, joka oli mahdollista vain sanallisesti. Aluksi

sanallinen arviointi muistutti sisällöllisesti numeroita: kiitettävä, tyydyttävä ja välttävä olivat käytettyjä sanamuotoja. Sisältö kehittyi kokemuksen myötä, ja vaikka arviointi olikin opettajakohtaista ja varsinaista yhteistä linjaa ei ollut, pidettiin tärkeänä, että sanallinen arviointi ei olisi pelkkää sanahelinää. Tavoitteena oli todellinen ja rehellinen arviointi.

Toisena punaisena lankana arvioinnissa pidettiin myönteisyyttä: ”Huonostakin suoriutuksesta pyrittiin etsimään hyvää”. Opettajat saivat koulutusta ja tekivät tutustumiskäyntejä toisiin kouluihin. Todettiin, että sanallisen arvioinnin onnistunut toteuttaminen vaatii paneutumista. Osa oppilaiden vanhemmista vastusti sanallista arviointia. Syntyi hedelmällisiä keskusteluja, joissa selvitettiin, mistä todella oli kysymys. Arviointikeskustelut kuuluivat alusta lähtien kuvioihin: vanhempien ja opettajan henkilökohtaisiin tapaamisiin tuli oppilas mukaan. Vuonna 1992 Vaajakummusta tuli akvaariokoulu, joka sai erityisoikeudet arvioinnin kokeiluun. Sanallista arviointia käytettiin kaikilla luokkatasoilla ja numeroita annettiin vasta kuudennen luokan keväällä äidinkielestä, matematiikasta ja vieraasta kielestä.

Tällä hetkellä tapauskoulussa on yhteinen linja oppilasarvioinnissa. Käytössä on oppilaan itsearviointilomake, jonka jokaisen luokkatason opettajat yhdessä laativat opetus-todellisuuden mukaiseksi. Arviointia kehittää erityinen arviointiryhmä, joka esittelee ajatuksiaan opettajakunnalle. Yli kymmenen vuoden kokemus arvioinnin kehittamisestä on johtanut joustavuuteen. Arvioinnissa painotetaan monipuolisuutta: on olemassa asioita, joiden osaamista voi mitata myös numeroilla ja joissa numero toimii hyvänä tehokeinona. Opettajilla on erilaisia käytäntöjä, mutta sanallista arviointia tapahtuu kirjallisesti ainakin neljä kertaa vuodessa oppilaan kirjoitelmiin ja muihin tuotoksiin tulevien kommenttien lisäksi. Suullinen arviointi liittyy tuntitilanteisiin ja arviointikeskusteluihin. Kehittämisasiana tapauskoulussa Sirkka Katajisto näkee vanhempien tiedottamisen: miten kodin ja koulun yhteys toimisi niin, että vanhemmat saisivat kaiken arviointitiedon. (Henkilökohtainen tiedonanto 7.9.1999; ks. myös Katajisto 1995, 44 - 46.)

## 4 ARVIOINTIKESKUSTELU OPETTAJIEN, OPPILAIDEN JA VANHEMPIEN KÄSITYKSISSÄ

### 4.1 Opettajien käyttöteoriat

Valtakunnallinen opetussuunnitelma ja koulun valitsemat linjat kehystävät arviointikeskustelua. Kuitenkin voimakkaimman taustan arviointikeskustelulle antaa opettaja. Osana työtään opettaja suunnittelee ja ohjaa arviointikeskustelua sen viitekehyksen pohjalta, joka hänelle elämäkokemuksen ja toiminnan myötä on muodostunut. Kelchtermans (1993, 445) nimittää tätä opettajan työtä ohjaavaa tiedon ja uskomusten järjestelmää henkilökohtaiseksi kasvatuksen teoriaksi (subjective educational theory). Teoriaa voidaan kuvata myös opettajan persoonalliseksi toimintatavaksi, joka tulee esiin opettajan näkemyksissä työstä ja itsestä opettajana (Niikko 1995, 7, 9). Patrikainen puhuu tutkimuksessaan opettajan pedagogisesta ajattelusta ja toiminnasta. Hän määrittelee pedagogiikan tarkoittavan kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla opettaja pyrkii oppilaan oppimisen ja ihmisenä kasvamisen edistämiseen asettamiensa tavoitteiden suunnassa. Pedagogista ajattelua Patrikainen kutsuu Kansasta (1996) lainaten päätöksenteoksi, joka liittyy toimenpiteisiin ja perustuu tietoihin tai tiedostamattomiin uskomusjärjestelmiin, joilla opettajat perustelevat päätöksiään ja osoittavat ammattitaitoaan. (Patrikainen 1997, 100.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opettajan arviointikeskusteluun liittyvää pedagogista ajattelua. Käytämme siitä nimitystä käyttöteoria. Se on toimintamalli, joka perustuu opettajan käsityksiin ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta ja ohjaa opettajan arviointikeskustelutoimintaa (vrt. Luukkainen 1998, 32). Olemme rajanneet käyttöteoriaan opettajan arviointikeskustelulle asettamat tavoitteet ja toimintatavat, joilla hän valmistautuu tilanteeseen. Käyttöteoriaan kuuluu myös opettajan käsitys tilanteessa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. Käyttöteoria, toimintamalli arviointikeskustelusta, ohjaa arviointikeskustelun suunnittelua, mutta sitä voisi kutsua myös itsessään suunnitelmaksi, jonka opettaja on laatinut arviointikeskustelun toteuttamista silmällä pitäen.

Jotta lukija voisi saada kokonaisen kuvan tutkimukseemme osallistuneista opettajista esitämme yhteenvedon omaisesti tulkitsemamme avainpiirteet käyttöteorioista sekä oppimis- ja ihmiskäsityksistä. Tutkimuksemme tarttuu opettajien oppimis- ja ihmiskäsitykseen, koska opettajan toiminta arviointikeskustelutilanteessa pohjautuu näihin käsityksiin.

Huomattavaa on, että kasvattajan ihmiskäsitykset ilmenevät monin eri tavoin. Kielellisiä ilmauksia tai toimintoja havainnoimalla voidaan saada selville pieni osa opettajan ajatusjärjestelmästä; tutkimuksen avulla ei voida koskaan tyhjentävästi selittää ihmisten ajatusmaailmaa. (Hirsjärvi 1984, 97.)

Ihmiskäsityksellä tarkoitamme perusasenneitumista ihmiseen (Rauhala 1983, 13). Perusasenteen osittelimme ennen opettajien haastatteluja koulutukseemme liittyneen luentomateriaalin (P. Moilanen, henkilökohtainen tiedonanto 20.3.1995) pohjalta seuraavasti: millainen ihminen on, mikä ihmisessä on arvokasta, millainen on hyvä ihminen, mikä on ihmisen alkuperä ja mikä on elämän tarkoitus. Aineiston käsittelyssä huomioimme Patrikaisen (1997, 48) kehotuksen rajata ihmiskäsitys-käsite kasvatustieteessä tutkittavan opetustapahtuman perspektiivin mukaan. Tarkastelemme tässä lähinnä opettajien oppilaskäsitystä, joka vaikuttaa päämääriin, joita opettaja kasvatukselle antaa sekä arviointikeskustelulle asetettuihin tavoitteisiin ja oppilaan rooliin tilanteessa.

Tarkasteltaessa ihmiskäsitystä kasvatuksen näkökulmasta käytämme pohdinnan lähtökohtina sekä Hirsjärven (1984) esittämiä teemoja että Patrikaisen (1997) oppimis- ja ihmiskäsityskategoriointien sisältöjä. Emme kuitenkaan jaa opettajia kategorioihin vaan aineistolähtöisesti kuvailemme teoreettisella tasolla käyttöteorioiden piirteitä. Hirsjärven teemoja ovat (1) Ihmisihanteita ja kasvun päämääriä koskevat käsitykset, (2) Välttämättömyyskäsitykset: Tarvitseeko lapsi *välttämättä* ulkopuolista apua kasvussaan?, (3) Mahdollisuuskäsitykset: Onko ulkopuolisen *mahdollista* ratkaisevasti vaikuttaa lapsen kasvuun? sekä (4) Oikeutusta koskevat käsitykset: Kenellä on oikeus kasvattaa? (Hirsjärvi 1984, 95 - 96.) Patrikaisen määrittämiä opettajuuden dimensionaalisia ulottuvuuksia ihmiskäsityksen suhteen ovat läheinen/etäinen eettinen ulottuvuus, kollegiaalinen reflektio toimii/ei toimi ja humanistinen/teknokraattinen ihmiskäsitys. Oppimiskäsityksen suhteen Patrikainen on määrittänyt seuraavat dimensiot: oppiminen on prosessi/suorittamista, opettaja on oppimisprosessin ohjaaja ja tukija/tiedonsiirtäjä ja kontrolloija, sisäinen/ulkoinen motivaatio sekä aktivoiva ja vuorovaikutteinen/opettajakeskeinen oppimisympäristö. (Patrikainen 1997, 132.)

Johtopäätökset olemme tehneet induktiivisella periaatteella: piirteet ovat nousseet aineistosta ja siksi teoretisointi on yksilöllistä jokaisen opettajan kohdalla. Oikeutusta koskeviin käsityksiin opettajat eivät haastatteluissa suoraan viitanneet, joten jätämme teeman neljä käsittelemättä tässä yhteydessä. Yhteenvedossa olemme ottaneet esille

historian eri kasvatustieteilijöiden näkemyksiä, joiden katsomme kuvaavan opettajien käsityksiä. Opettajien käyttöteorioista nousi pintaan myös opetuksen traditioihin liittyviä piirteitä. Mainitsemme behavioristisen, oppijan passiivisuutta ja oppimisen mekaanisuutta korostavan sekä konstruktivistiseen, oppijan aktiivista ja ajattelevaa roolia korostavan tradition, jos se käy opettajan ajatuksista ilmi (Tynjälä 1999, 29 - 31).

Seuraavissa kappaleissa pyrimme kuvaamaan opettajien käyttöteorioita arviointikeskustelusta. Esitämme ne mahdollisimman paljon opettajien omalla äänellä (*kursivoitu teksti*). Alussa on esitetty jokaisen opettajan taustaa sekä käsityksiä ihmisestä ja oppimisesta. Sen jälkeen opettaja kertoo tavastaan toteuttaa arviointikeskustelua.

#### 4.1.1 Opettaja A

Opettaja A valmistui Heinolan seminaarista vuonna 1963. Hänellä on takanaan yli 35 vuoden opettajakokemus: *Oon käyny nää vanhimmatkin koulukunnat läpi, jollonka opettajan sana oli laki. Että se on sellasta pois kitkemistä ollu.* Vuonna 1985 hän tuli tapauskouluun ja jää sieltä eläkkeellä vuonna 2000. Opettaja A:n arviointiin on aina kuulunut sanallinen arviointi. Peruskoulun myötä vuonna 1972 kuvioihin tuli vähitellen virallinen sanallinen arviointi numeroiden rinnalle.

##### Näkemyksistä oppimisesta ja ihmisestä

Kiinnostuminen ja sisäistäminen ovat opettaja A:n mielestä oppimisen edellytyksiä. Oppimista tapahtuu matkimalla ja kokemalla: *Siis matkiminen tarkoittaa sitä, että opetetaan ja lukee ja saa ohjeita sieltä sun täältä, koulusta ja vanhemmiltansa.* Oppimista voi auttaa ohjaamalla oppilaan mielenkiintoa. Kokemuksellisessa oppimisessä opettaja A sanoo seuraavansa Rousseauin jalanjälkiä: *Kun polttaa kätensä kuumassa hellan levyssä niin seuraavalla kerralla osaa varoa kenties -- kantapään kauttakin.* Myös myönteisyyttä opettaja pitää tärkeänä oppimisessä.

Ihmisestä opettaja A ajattelee: *Ihminen on tunteva ja ajatteleva olento. Hyvä ihminen on varmaan semmonen, jolla on tavoite elämässään ja se pyrkii sitä kohti, ja sellanen joka ei tietoisesti loukkaa ketään.* Opettaja sanoo omaavansa kristillisen käsityksen elämästä ja pitää myös opetuksessa sitä tärkeänä: *Mä näihin opettajan tarkoituksiin lisäisin Jeesuksen*

*antaman lähetyksäkyn, jota mä mielestäni olen koulutyössäni noudattanut. Koulun tehtäväksi opettaja A näkee valmistaa oppilaita aikuisuuteen. Lapsen tulee oppia asiat, jotta se pärjää tässä maailmassa, eli välineet, taidot ja tiedot selvitäkseen elämästä ja ympäristön asettamista haasteista ja koettelemuksista. Ja lapsen tulee oppia valikoimaan, että hän osais oman etunsa mukaisesti valita.*

#### Toimintamalli arviointikeskustelusta

Opettajan A työssä arviointikeskustelulla on kolmenlaisia tavoitteita. *Siinä suunnitellaan tulevaisuutta, asetetaan tavoitteita ja välitavoitteita. Useimpien kanssa otettiin kaks tai kolme tavoitetta, jotka pitäis saada kevääseen mennessä kuntoon.* Toiseksi hän haluaa *puuttua pahimpiin oppimisen esteisiin; ei siellä kaikkea kaiveta esille.* Kolmanneksi opettaja A pitää hyvänä ja tärkeänä sitä, että vanhemmat saadaan mukaan koulutyöskentelyyn. *Varsinkin asioissa, missä ei mee ihan niin hyvin, niin jos vanhemmat tukis lastansa... Että ne tietää, mihin pyritään...voivat seurata lapsen koulun käyntiä, myös auttaa ja valvoa sitä. Vanhempien ja open pitäis olla samalla linjalla.*

Oppilaat tekevät ennen joulua itsearvioinnin, joka toimii arviointikeskustelussa pohjana, *jota käydään kohta kohdalta läpi.* Vanhemmille tarjottu osallistumismahdollisuus itsearviointiin vaihtelee. *Toisinaan siihen on myös vanhemmille varattu semmonen osa, että ne saa kommentoida, arvioida. Nyt ei tainmu olla ollenkaan, kun ne on aika huonoja kommentoimaan. Mutta kyllä ne sitte puhuu täällä.* Vaikka käytäntönä arviointikeskustelu poikkeaa numeroarvioinnista, opettaja A ei koe, että se tapana olisi muuttanut suuresti arvioinnin tehtävää. *Se palvelee ihan samalta pohjalta, kun ennen vanhaan ne seiskat, kutokset ja vitokset siinä todistuksessa. Nää keskustelut olis nyt lähinnä välttävän ja kiitettävän keskustelua. Sitten on oppilaita, joissa ei ole oikeestaan mitään puhumista, sellasia opettajan ihanneoppilaita, joitten kohalla kysellään kuulumisia. Matikka ja äidinkielen taidot on niitä asioita, joita opettaja A pitää tärkeimpinä arviointikeskustelussa käsiteltävinä asioina.*

Opettaja A kokee pitkäaikainen työkokemuksensa ja oppilaantuntemuksensa helpottavan arviointikeskusteluun valmistautumista. *En useinkaan valmistele paljon, oon niin hirtittävän kauan tehny tätä työtä, ettei jaksa tuntikaupalla valmistella. Sen tietää jo suurin piirtein tässä vaiheessa, missä kukakin menee ja miten ne osaa.* Opettaja A käy itsearvioinnit läpi ennen tammikuussa pidettäviä arviointikeskusteluja. *Mä katsoin sen läpi ja ne omat*

*kommenttini: olinko mä samaa mieltä vai eri mieltä. Opettaja A: n mielestä oppilaat tuntee hirvittävän hyvin ittensä. Jotkut aliarvioi itteään, mutta ei juurikaan niin, että ois paremmaks kehuttu kuin mitä on. Valmistautuessaan keskusteluihin opettaja katseli tarvittaessa myös oppilaiden kokeita ja kirjallisia töitä. Vanhempien ja oppilaiden valmistautumisesta opettaja totesi: Se on vanha käytäntö, että tää arviointipaperi on pohjana. Ne on sen nähneet ja lukeneet, ja tuon itsearviointin on vanhempi nähny ja allekirjoittanu.*

Opettaja A sanoo arviointikeskustelutilanteesta, että *oppilaastahan se lähtee. Minähän yleensä annan noissa keskusteluissa oppilaalle ensimmäinen puheenvuoron. Hän saa aloittaa. Sitte on vanhemmalla puheenvuoro ja sitten mä sanon, jos olen eri mieltä tai kommentoin.* Opettajan mielestä “ammattipuhujan rooli” vaikuttaa tilanteeseen. *Tarkotushan olis että, opettaja ei puhuis kaikkein eniten, mutta yleensä saa lypsää mielipiteitä vanhemmilta. Joskus tulee sellanen kiusallinen hiljaisuus.* Keskustelussa puheenaiheet keskittyvät oppilaan koulutyöhön ja arviointiin, mutta opettaja ei pidä pahana, vaikka toisinaan eksytään hieman aiheesta. *Joskus tulee jonkun vanhemmankin ongelma. Ehkä ne kokee, että mä oon vanhempi ja viisaampi, niin jotkut on kertomut ihan omia huoliensa. Mikäpä siinä, kun se on pojan parhaaksi!* Toisaalla opettaja A pohdiskelee oman persoonansa vaikutusta tilanteeseen. *Mä oon luonteeltani aika dominoiva. Kokiskohan ne sen niin, että kun mä oon hirvittävän paljon vanhempi kuin ne, kokisko ne sen minun persoonani takia hankalammaks, kun ne kunnioittaa enemmän kuin oman ikäistään opettajaa. Ehkä pelolla aattelevat, että voi kauhee, kun joutuu sinne opettajan eteen.*

#### OPETTAJA A:

Opettajan A oppimiskäsityksessä peilautuu sekä kasvatuksen välttämättömyys että sen mahdollisuus. Hän korostaa behavioristista suorittavaa oppimista: matkimista, opetusta ja lukemista sekä aktiivisempaa konstruktivistista oppimista, kokemista (Tynjälä 1999, 29 - 31). Opettaja sanoo allekirjoittavansa monet Rousseauin ajatukset kasvatuksesta ja ottaa tässä yhteydessä esiin kokemuksen ja kantapään kautta oppimisen. Opettaminen ja ohjeiden antaminen on tärkeää, mutta pelkkä ulkoa osaaminen ei ole takuu todellisesta oppimisesta, joka vaatii sisäistämistä, ymmärtämistä. Opettajan ajatuksia voidaan verrata myös Vygotskyn ajatuksiin: oppimisen ja kokemuksen kautta ulkoinen toiminta vähitellen muuttuu sisäiseksi, henkiseksi toiminnaksi (Tynjälä 1999, 47). Ihmisen kiinnostuksen kohteet määrittävät oppimista eli opettaja uskoo oppimisen säätelyn olevan sisäistä, sisäinen

motivaatio on oppimisen edellytys. Kuitenkin myös opettajalla (ulkoisilla tekijöillä) on mahdollisuus vaikuttaa; oppimista voi ohjata yrittämällä vaikuttaa oppilaan mielenkiintoon.

Opettaja A:n ihmishanne ja kasvun päämäärät ovat päämäärätietoisuus ja toiset huomioon ottava elämänasenne sekä kyky valita oman etunsa mukaisesti. Oppilaan tulisi osata kriittisesti valita eteensä tulevista vaihtoehdoista itselleen sopivin, kuitenkin suhtautuen vastuullisesti elämään toisten ihmisten kanssa. Kristillinen käsitys ihmisestä luotuna kuuluu opettajan ihmiskäsitykseen.

Arviointikeskustelu on opettaja A:n mukaan tilaisuus suunnitella lapsen tulevaa koulunkäyntiä opettajan, oppilaan ja vanhempien kesken. Päämääriä korostavan opettajan keskustelussa on tarkoituksena asettaa tavoitteita oppimisen esteiden poistamiseksi. Lähtökohta tavoitteiden asettamiselle ovat ongelmakohtat, joita oppimisessa on ilmennyt. Arviointikeskusteluun valmistaudutaan opettajan A keskusteluissa koulun tavan mukaisesti. Oppilaat tekevät itsearviointia, vanhemmat tutustuvat siihen (tällä kertaa he eivät kommentoineet sitä) ja opettaja kommentoi sitä. Opettaja tuntee oppilaat, joten muuta valmistautumista ei tarvita. Keskustelutilanteessa opettaja johtaa keskustelua itsearviointilomakkeen mukaan jakaen puheenvuoroja ensin oppilaille, sitten vanhemmalle ja lopuksi opettaja sanoo oman mielipiteensä.

TAULUKKO 1: Opettajan A käyttöteoria opettajan sanoin sekä teorioiden valossa

	Opettajan sanoin	Teoriapohjainen tulkinta
Oppiminen	Kiinnostuminen, sisäistäminen, matkiminen, kokeminen, "kantapään kautta" oppiminen	Opettaminen mahdollista ja välttämätöntä. Oppiminen suorittamista, mutta sisäistä motivaatiota vaativaa.
Ihminen	Tunteva, ajatteleva, tavoitteellinen, luotu	Kristillinen käsitys ihmisestä ja elämästä. Kasvatus kriittisyyteen ja vastuullisuuteen.
Arviointikeskustelun tavoitteet	Oppimistavoitteiden asettelu, oppimisen esteisiin puuttuminen, vanhemmat mukaan koulutyöskentelyyn	Ongelmakeskeisyys, eteenpäin suuntautuminen
Arviointikeskusteluun valmistautuminen	Oppilaat täyttävät itsearviointilomakkeen, vanhemmat allekirjoittavat sen (joskus kommentoivat), opettaja käy lomakkeen läpi ja kommentoi	Opettajalla oppilaantuntemus voimavarana. Oppilaille ja vanhemmille ei itsearviointilomakkeen lisäksi muuta valmistautumistapaa.



Toiminta tilanteessa	Keskustelu etenee itsearviointilomakkeen mukaan. Opettaja jakaa puheenvuoroja: ensin oppilaalle, sitten vanhemmalle ja lopuksi opettajalle kommentointivuoro	Opettajajohtoinen keskustelutilanne.
----------------------	--	--------------------------------------

#### 4.1.2 Opettaja B

Opettaja B valmistui Jyväskylän opettajakoulutuslaitoksesta 1990, mutta oli aloittanut jo 1989 työt tapauskoulussa. Opettaja on toiminut tuntiopettajana myös muissa oppilaitoksissa. Työkokemusta on kertynyt seitsemältä vuodelta, kun perheen kasvaminen ja vuoden opiskelutauko ovat rytmittäneet työtä. Opettajan B:n aikana Vaajakummussa on käytetty sanallista arviointia, joten hän ei ole työssään juurikaan numeroita antanut.

##### Näkemykset oppimisesta ja ihmisestä

Opetuksessa opettaja B näkee kolme tärkeää perusasiaa. Hän korostaa oppimisympäristön järjestämistä ilmapiiriltään vapaaksi ja toiminnalliseksi: *kouluun on mukava tulla ja siellä on mukavia ihmisiä, voi olla just oma itsensä ihan vapautuneesti ja siltä siellä on tarjolla järkevästi suunniteltua toimintaa*. Toiseksi opettaja B pitää tärkeänä yhteistoiminnallisuutta - järjestelyjä, joissa hän kokee olevansa vielä alkutaipaleella. Kolmantena opettamisensa kulmakivenä opettaja B pitää turvallista aikuista, joka ohjaa, auttaa ja johon oppilas voi tukeutua. Opettajan tehtävä on pitää ohjat käsissään ja suunnitella, *lapsen oppii ihan itestään ei niitä tarvitse erityisesti opettaa*. Hänen opetukselleen asettamansa tavoite on, *että oppilas sais sellaiset valmiudet itselleen, että hän tulee toimeen itsensä kanssa ja saa sellaisen varmuuden, että selviää elämästä... henkisen tasapainon löytäminen*.

Opettaja B uskoo ihmisyyteen ja hyvän voimaan: *En usko, että kukaan ihminen on pohjimmiltaan paha. Uskon semmoseen rakkauten voimaan ja välittämiseen. Jos ihminen saa hyvän ympäristön, niin jokaisessa on voimavaroja. Millään muulla kuin positiivisella vahvistuksella, hyvällä, ei päästä eteenpäin*. Opettaja B näkee jokaisen ihmisen arvokkaana: *Ihmisyys on arvo ja ihminen sinänsä on arvo. Jokainen elämä on arvokas ja se on lahja - sitä pitää sellasena arvostaa*. Hän korostaa hyvän itsetunnon merkitystä ja kykeneväisyyttä kaikkiin tunteisiin. Tärkeää olisi *olla simut itensä kanssa*.

### Toimintamalli arviointikeskustelusta

Opettaja B:n arviointikeskustelulle asettamat tavoitteet nousevat kontekstista. Luokka, keskustelujen ajankohta ja nykyinen oppimiskäsitys ovat hänelle tavoitteenasettelua ohjaavia asioita. *Mulle se tavoite siinä arviointikeskustelussa on vahvistaminen ja tukeminen: sä osaat, sä pystyt, eti tilas, kato missä mennään.* Omien taitojen tunnustaminen sellasen realistisen minäkuvan kautta: *sä oot just niin vahva, miten heikko sä uskallat olla, löytää ne pienetkin onnistumiset.* Jos arviointikeskustelua pidetään lukuvuodessa kaksi, on joulun seutuun sijoituvassa keskustelussa tarkoitus asettaa keväälle tavoitteita, joiden toteutumista lukuvuoden lopun mahdollisessa arviointikeskustelussa voidaan arvioida. Suurin opettaja B:n arviointikeskustelulle asettama tavoite on välittää vanhemmille kuva koulun muuttuneesta työskentelystä. *Vastuuttamisen kulttuuri on tullut. Meidän tehtävä on heittää se pallo sille lapselle, tukea sitä. Se ottaa vastuun siitä opiskelustaan.* Opettaja ei pidä tehtävää helppona, koska *koulu on muuttunut niin paljon vanhempien ajoista ja siihen ne peilaa.*

Opettaja B haluaa evästää oppilaansa arviointikeskusteluihin: *Varautukaa siihen, että ope ei puhu mitään, että te kertoisitte omasta koulun käynnistä ja korkeintaan voin nostaa sellasia asioita esiin, joista haluaisin, että te puhuisitte.* Opettaja B pohtii myös ajatusta vanhempien valmistamisesta keskusteluihin. *Ehkä ne suurimman evästyksen tarttiskin: "Nyt tulette tilaisuuteen, jossa lapsenne kertoo".*

Arviointikeskustelussa lähtökohtana toimi oppilaan ennen joulua koulussa tekemä itsearviointi, johon vanhemmat ja opettaja kommentoivat. *Mä olin ainakin ajatellu, että se on se lähtökohta.* Omat kommenttinsa opettaja sijoitti sellaseen kohtaan, jossa oppilaat kertoi onnistumisistaan ja tavoitteitaan. *Löysin joka lapsesta niitä onnistumisia ja mitä tavoitteita asetetaan keväälle.* Kommenttinsa opettaja kirjoitti oppilaiden ja vanhempien kommentoinnin jälkeen, ja perusteli tapaansa näin: *Käy helposti niin, ettei vanhemmat eikä lapsi löydä niitä omia ajatuksia, jos opettaja heti pälyyttää että tää on näin. Ne helposti sitoutuu siihen mitä ope on sanonu.* Käytännön toteutusta mietittäessä opettaja pohtii myös ajankäyttöä. *Ei ne oppilaat opi ikinä niitä mielipiteitään ilmasemaan, jos epulda asti vetää kiireellä viissätoista minuutissa.*

Opettaja haluaa konkreettisella materiaalilla varmistaa, että arviointikeskustelussa sekä lapsi että vanhemmat ymmärtävät, mistä puhutaan. *Pitää olla ne vihot ja kirjat ja laput siinä saatavilla, koska ei lapsella ole vielä käsitteitä.* Opettaja tuo esille mahdollisuuden

portfolion käytöstä arviointikeskustelussa. *Portfolioajattelu tukee tätä järkevää arviointikeskustelua, että lapsi saa kerätä onnistuneet työt ja katotaan, että missä sä oot vahva.*

Opettaja B näkee arvioinnin prosessina, joka auttaa lasta koulutyössä. Lapsen pitää olla mukana jo suunnittelussa ja tavoitteiden asettelussa. *Ei oo mitään merkitystä, että teet koko vuoden töitä ja keväällä sulle kerrotaan, missä sä oot onnistunu ja mikä meni pieleen.* Opettaja kokee jatkuvan arvioinnin myös omaa työtänsä helpottavana. *Kun tavoitteenasettelu on selkee, on kauheen helppoo se arviointi.* Opettaja B näkee prosessin sen työläydestä huolimatta ainoana tapana tehdä työtä ja haluaa ottaa rohkeasti vastaan haasteet, jotka työ tuo tullessaan. *En mä nää ammatillisessa mielessä mitään muuta vaihtoehtoa, jos mä haluan kehittyä ammatissani; on se sitten kuinka työläs tahansa.* Kokemuksen ja työn kautta tulevat rutiinit helpottavat työskentelyä.

#### OPETTAJA B:

Opettaja B näkee kasvatuksen mahdollisena, välttämättömyyskäsitys ei korostu hänen ajatuksissaan. Kuitenkin opettajan sanoista ilmenee, että hänen mielestään lapsi tarvitsee ulkopuolista apua kasvussaan: lapsi tarvitsee turvallisen aikuisen, johon voi tukeutua. Opettaja sanoo pyrkivänsä vaikuttamaan lapsen kasvuun oppimisympäristön järjestämisen ja toiminnan suunnittelun kautta. Lapsi oppii kuitenkin myös aivan itsestään.

Opettaja B:n oppimiskäsitystä määrittää yhteistoiminnallinen oppimisprosessi. Koppisen ja Pollarin (1993, 3) kirjaamia yhteistoiminnallisuuden piirteitä löytyy opettajan ajatuksista: Oppijoiden sosiaalisen kehittymisen ja aktiivisuuden korostaminen, vastuu sekä omasta että koko porukan yhteisestä työskentelystä. Opettajan rooli yhteistoiminnallisessa oppimisessa eroaa perinteisestä opettajan roolista; opettajan tehtävä on luoda sekä henkisesti että fyysisesti turvallinen oppimisympäristö, jossa oppilaat opettajan ja toistensa tukemana voivat oppia tulemaan toimeen itsensä ja toistensa kanssa (Tynjälä 1999, 65; Koppinen & Pollari 1993, 16, 24). Opettajan korostama positiivinen vahvistaminen on tuttu termi behaviorismin kannattajien keskuudessa (Tynjälä 1999, 29 - 31). Tässä yhteydessä opettaja haluaa vahvistamisen kautta tukea erityisesti heikkojen oppilaiden minäkäsityksen kehittymistä myönteiseksi.

Opettajan ihmiskäsitys on humanistinen, ihmisen pohjimmaiseen hyvyyteen uskova. Ihmisen arvo on hänessä itsessään. Opettaja B:n ihmisihanteita ja kasvun päämääriä koskevat käsitykset ovat keskenään hyvin samansuuntaisia. Hänen mielestään henkinen

tasapaino ja kykenevyys tunteisiin sekä realistinen minäkuva eli ihmisenä kasvaminen ovat saavuteltavia asioita.

Arviointikeskusteluihin oppilaat valmistautuvat täyttämällä itsearviointilomakkeen ja keskustelemalla tulevasta tilanteesta opettajan kanssa. Vanhemmat kommentoivat lomaketta ja opettaja kommentoi kohtia, joihin hän voi kirjoittaa myönteisiä kommentteja. Opettajan käyttöteoria arviointikeskustelusta peilaa hänen käsityksiinsä oppilaasta oppijana ja ihmisenä. Keskustelujen tavoitteina on sekä opettajan että vanhempien voimin vahvistaa ja tukea oppilasta tämän kaikessa koulutyössä. Hän toivoo keskustelun toimivan avoimena foorumina oppilaan, opettajan ja vanhempien välillä.

TAULUKKO 2: Opettajan B käyttöteoria opettajan sanoin sekä teorioiden valossa

	Opettajan sanoin	Teoriapohjainen tulkinta
Oppiminen	Oppimisympäristön järjestäminen, yhteistoiminnallisuus, opettaja turvallinen ohjaaja	Opettaminen mahdollista, mutta ei välttämätöntä. Oppiminen on yhteistoiminnallinen prosessi. Opettaja oppimisprosessin ohjaaja ja tukija.
Ihminen	Psyykinen ja fyysinen kokonaisuus, luotu, hyvä, arvokas	Humanistinen ihmiskäsitys. Kasvatus sosiaalisuuteen, vastuullisuuteen ja itseohjautuvuuteen. Ihmisenä kasvaminen
Arviointikeskustelun tavoitteet	Vahvistaminen ja tukeminen, välittää vanhemmille kuva koulun muuttuneesta kulttuurista	Oppilaan itsetunnon vahvistaminen.
Arviointikeskusteluun valmistautuminen	Oppilaat täyttävät itsearviointilomakkeen, vanhemmat kommentoivat sitä, opettaja lisää lomakkeeseen vain myönteisiä kommenttinsa. Opettaja kertoo oppilaille etukäteen tilanteen kulusta.	Opettaja ja oppilaat orientoituvat tilanteeseen keskustelemalla. Vanhemmille ei itsearviointilomakkeen lisäksi muuta valmistautumistapaa.
Toiminta tilanteessa	Käsitellään itsearviointilomakkeesta nousevia asioita. Konkreettinen materiaali apuna. Oppilaan tilaisuus kertoa asioistaan, mutta myös vanhemmille tilaa puhua.	Pyrkimys oppilaskeskeiseen keskusteluun.

### 4.1.3 Opettaja C

Opettaja C on luokanopettaja vuodelta 1978. Ylemmän tutkinnon hän sai valmiiksi 1989. Vuodesta 1980 hän on kuulunut Vaajakummun opettajistoon, mutta sitä ennen hän toimi ylä-asteen musiikin opettajana. Numeroarviointi kaikissa aineissa kuului työhön viidennellä ja kuudennella luokalla, joita opettaja C enimmäkseen on opettanut, kunnes koulussa siirryttiin pääasialliseen sanalliseen arviointiin.

#### Näkemyksistä oppimisesta ja ihmisestä

Oppimisessa opettaja C korostaa kokemuksia ja elämyksiä: *elämyksiähän niitä haluais jakaa, koska ne on niitä mitä muistaa.* Ohjauksen tavoitteena on saada oppilaat kiinnostumaan ja innostumaan uusista asioista. *Hirveesti ei voi mitään kaataa, vaan se täytyis jollain tavalla ymmärtämisen ja sisäistämisen kautta saaha.* Oppiminen on opettajan mielestä myös valintojen tekemistä ja ohjaaminen vaihtoehtojen tarjoamista: *Osaits antaa eväitä oikeisiin valintoihin, se on kans tärkeä asia. Ihminen oppii koko elämänsä ajan.* Opettaja C haluaa lasten oppivan *olemaan ihmisten kanssa, toimimaan ihmisten kanssa, osais käyttäytyä oikein oikeissa tilanteissa, oppis olemaan innostunut ja kiinnostumu, oppis välittämään omasta itestään.* Perustaitojen, lukemisen, laskemisen ja kirjoittamisen oppiminen ei opettajan mukaan enää nykymaailmassa riitä; pitää selviytyä tietoyhteiskunnan vaatimuksista, *jotta pysyis tässä nykyisessä yhteiskunnassa eikä syrjäytyis.*

Opettaja C uskoo ihmisen hyvyyteen ja näkee jokaisen oppilaan arvokkaana, *ilman mitään semmosta ylimäärästä materiaali, ett mitä se osaa tai tekee, käyttäytyy tai omistaa.* *Kyll se tulee siit lapsesta itestään se arvo.* Tärkeää on pyrkiä elämään sovussa muiden ihmisten ja luonnon kanssa. *Pyrkimys hyvään, pyrkimys ihmisyyteen, aika hyväks ihmiseks riittää.* *Totundellisuus ja rehellinen eläminen on opettajan mielestä tavoiteltavaa elämässä.*

#### Toimintamalli arviointikeskustelusta

Opettaja C näkee arviointikeskustelun mahdollisuutena numeroarviointia syvällisempään arviointiin. *No ensiksii siinä arviointikeskustelussa pystyy sanomaan asioita ihan eri mitallisesti kuin kirjoitettuna. Ett onhan se paljon enempi informaatiota antavaa. Miekin oon aikani antanu ne numerot, joka on itse asiassa äärettömän nopeeta ja helppoa verrattuna siihen, ett mietit mitä se numero pitää sisällään. Vaikeelta tuntuis ajatella, ett*

*pitäis palata numeroitten antamiseen tai johonkin rastisysteemiin, kun ne ei sisällä mitään. Tavoitteena arviointikeskustelussa opettaja pitää eteenpäin suuntautumista oppilaan opiskelussa. Ehkä lapsi sisäistää kuitenkin toisell tavalla, kun pelkän kirjoitetun tai vielä huonommin ajateltuna sen numeron. Numero on jonkunlainen piste, stop, raja, ett nyt! Tää arviointikeskustelu tällä tavall käytyinä ei mittaa, että nyt osaat vaan tän ja oot tämmönen, vaan se suuntaa sitä opiskelua eteenpäin, se tukee sitä tulevaa opiskelua.*

Toisen tavoitteen opettaja liittää kodin ja koulun yhteistyöhön. *Kyllä se auttaa siin työssä lapsen kanssa, kun tuntee vanhemmat, tietää vanhemmat ja näkee ainakin jonkun osan siitä vanhemman ja lapsen suhteesta. Sitt jos on uusi luokka, osittain ne keskustelut palvelee myös tutustumista haetaan niitä yhteisiä keskustelulinjoja vanhempien kanssa. Opettaja haluaa keskustella myös vanhemmille tärkeistä asioista, vaikka ne eivät aina edes liittyisi arviointiin. Opettajan mielestä keskustelut ovat työläitä, mutta hedelmällisiä.*

Opettaja C valmistautui arviointikeskusteluihin huolella. *Kävin läpi sen lapsen itsearviointin sill tavall, et miull oli kaikki siihen mennessä tehdyt tuotokset, kaikki kirjoitukset ja tietysti kokeitten tulokset ja semmoset esillä. Mie kirjoitin itelleni lapulle tietyistä asioista: äidinkielestä, matematiikasta plus englannin opettajan kommentoitavaa. Vanhempien valmistautuminen arviointikeskusteluun sujui tällä kertaa siten, että se paperi oli käyny kotona, siellähän on se vanhempien kommenttimahollisuus. Oman osuutensa opettaja kirjoitti viimeiseksi. Mie niinku tarkemmin kommentoin tai tein siihen muistiinpanoja sitä keskustelua varten, enkä ollu niitten muistiinpanojen kanssa käyttäny kotona.*

Opettaja käytti omia muistiinpanojaan sekä oppilaan itsearviointilomaketta keskustelun suuntaajana. *Miull oli itelläni ylhäällä muistiinpanot. Tuliks ne kaikki esille riippu siitä keskustelun suunnasta, mutt tarkoitus oli, ett sanon jotain niistä asioista plus sitten käytiin se itsearviointi läpi. Oppilaiden ja vanhempien tuntemus antaa tilaa keskustelun aiheille. Mie oon jo osaa neljä vuotta opettanu ja osaa toista vuotta, ett ne tuntee aika hyvin, ett sekin antaa siihen keskusteluun pelivaraa. Tietysti ne asiat mitkä on halunnu sanoo on pyrkiny sanomaan, mutt sitte on pyrkiny antamaan keskustelun mennä, ett mistä vanhemmat haluaa puhua ja eri oppilaiden kanssa tulee eri asiat nousemaan aina, mitä kenenkii.*

Opettaja C:n tavoitteena arviointikeskustelussa on, että oppilas on aktiivinen osallistuja. Oppilaiden erilainen osallistuminen kuitenkin mietityttää opettajaa. *Oon pyrkiny siihen, ett keskustelus kuitenkin laps ite kertois niistä omista asioista, jotkut kertoki ja aika paljonki, ja asettaa itelleen tavoitteita ja miettii niitä. Toisista joutuu lypsämään, ett*

*kerropas ja muistatko. Joku taas ett ai niin tää oli tää ja rupes kertoon -se on kyllä hyvin persoonakohtanen tilanne.*

Opettaja suunnittelee arviointikeskustelua rinnakkaisluokan opettajan kanssa. He tuumivat yhdessä erilaisia vaihtoehtoja. *Me ollaan niinku mietitty... Se itsearviointi on aina ollu pikkusen erilainen, on painotettu erilaisia asioita, jolloin keskustelussakin on painotettu vähän eri asioita.* Opettaja pitää vaihtelua ja uuden keskustelukuvion luomista hyvänä sekä itsensä että vanhempien kannalta. Kevään arviointikeskusteluihin vaikuttaa se, että tapana on antaa oppilaalle sanallinen arviointi kevättodistuksena. *Kevätarviointia on mietitty, että ei samoja asioita sanota, mitä on kirjotettukin vaan on yritetty saaha siihen toisenlaista sisältöä.* Aina ei keskusteluja järjestetäkään keväällä.

#### OPETTAJA C:

Opettajan C käsityksissä korostuu kasvattamisen mahdollisuus. Opettajan mielestä lapsen kasvu ja oppiminen eivät kuitenkaan välttämättä vaadi ulkopuolisen puuttumista. Hänen oppimiskäsityksensä sisältää sekä kokemuksellisia ja prosessuaalisia että tiedollisia ja suorittavan oppimisen aineksia. Kokemuksia ja elämyksiä lapsi voi saada ilman kasvattajaa-kin. Deweyn kasvatusteoria tulee lähelle opettajan ajatuksia. Dewey korostaa oppijan kokemuksia ja kokemusten ymmärtämistä oppimisen edellytyksenä. Kasvattajan on mahdollista auttaa lasta tämän kasvuprosessissa ja pyrkiä vaikuttamaan kasvatettavaan vaihtoehtoja ja ohjausta tarjoamalla. Kasvatuksella pyritään kehittämään kasvatettavassa ominaisuuksia, jotka auttavat häntä tulemaan toimeen yhteiskunnassa. (Hirsjärvi 1984, 43; Hytönen 1997, 19 - 25.) Opettaja uskoo elinikäiseen oppimiseen ja oppijan aktiiviseen rooliin oppimisprosessissa; ymmärtäminen, sisäistäminen ja sisäinen motivaatio ovat oppimisen edellytyksiä. Oppimista tapahtuu kiinnostuksen perusteella ja opettajan tehtävänä on luoda oppilaalle mahdollisuuksia kiinnostua uusista asioista, mahdollisuus saada murunen tietoa, joka sytyttää oppijassa halun tietää lisää. Hänestä oppimiseen kuuluu valintojen tekeminen, jolloin ohjaaminen on vaihtoehtojen tarjoamista.

Ihmiskäsityksessä opettaja C näkee humanistiseen tapaan ihmisen itsessään arvokkaana. Ihmisihanteena ja kasvun päämääränä opettajalla on omaa elämänsä hallitseva ihminen, joka kunnioittaa itseään ja muita, ja elää sovussa toisten ihmisten ja luonnon kanssa. Kasvatuksen tavoitteena on ihmisenä kasvaminen sosiaalisuuteen ja vastuullisuuteen.

Opettaja valmistautuu itse huolellisesti arviointikeskusteluihin. Hän käy oppilaan

itsearviointin ja tuotokset ja tulokset läpi. Oppilaat tekevät itsearviointin ja vanhemmat kommentoivat sitä. Arviointikeskustelun tavoite on opettaja C:n mielestä suunnata ja tukea oppilaan opiskelua eteenpäin. Opettaja korostaa tilanteiden yksilöllisyyttä sekä oppilaiden että vanhempien osallistumisen ja käsiteltävien asioiden kohdalla.

TAULUKKO 3: Opettajan C käyttöteoria opettajan sanoin sekä teorioiden valossa

	Opettajan sanoin	Teoriapohjainen tulkinta
Oppiminen	Kokemuksellisuus, elämyksellisyys, kiinnostuminen, ymmärtäminen, sisäistäminen, valintojen teko, opettaja vaihtoehtojen tarjoaja ja ohjaaja	Opettaminen mahdollista, mutta ei välttämätöntä. Oppiminen on prosessi, mutta myös suorittamista. Sisäisen motivaation herättäminen tärkeää.
Ihminen	Hyvä, arvokas, osa luontoa, toisten ihmisten kanssa elävä	Humanistinen näkemys ihmisestä. Kasvatus vastuullisuuteen, sosiaalisuuteen, ihmisenä kasvamiseen, ekologiseen vastuuseen.
Arviointikeskustelun tavoitteet	Tukea tulevaa opiskelua, nähdä oppilaan ja vanhemman välinen suhde, tutustua vanhempiin, kuunnella vanhempia	Eteenpäin suuntautuminen, oppilaantuntemuksen kehittyminen.
Arviointikeskusteluun valmistautuminen	Oppilaat täyttävät itsearviointilomakkeen, vanhemmat halutessaan kommentoivat sitä, opettaja käy lomakkeen ja oppilaan kokeet ja muuta tuotokset läpi ennen keskustelua, ja kirjoittaa niistä muistiinpanoja.	Opettajan huolellinen valmistautuminen. Oppilaille ja vanhemmille ei itsearviointilomakkeen lisäksi muuta valmistautumistapaakaan.
Toiminta tilanteessa	Itsearviointilomake käydään läpi opettajan johdatuksella. Pyrkimyksenä, että oppilas itse kertoisi asioistaan. Tilaa muille aiheille.	Avoin ja luottamuksellinen suhde oppilaiseen ja vanhempiin. Pyrkimys oppilaskeskeisyyteen.

#### 4.1.4 Opettaja D

Opettaja D valmistui luokanopettajaksi Jyväskylän opettajankoulutuslaitokselta vuonna 1989. Opettajakokemusta hänellä on kolmelta eri ala-asteelta ennen asettumistaan tapauskouluun vuonna 1995. Opettaja on työssään antanut numeroarviointia sekä sanallista arviointia alkuopetuksessa.



### Näkemykset oppimisesta ja ihmisestä

Opettaja D:n mukaan ihminen oppii ja kehittyy *matkimalla, ohjaamalla, yrityksen ja erehdyksen kautta ja joskus jopa perinteisesti opettamalla*. Oppimista voi ohjata *olemalla itse esimerkkinä ja sallimalla erehdykset osana oppimisprosessia*. Oppimisen tavoitteena on ymmärtää sekä omaa että toisten elinympäristöä. *Lapsen tulee oppia ympäröivän kulttuurin perintö ja se, että muitakin "oikeita" tapoja elää on pitkin maapalloa*.

Ihminen on opettajan mielestä *ajatteleva luontokappale, jolla on kyky hyvään ja pahaan*. Ihanneihminen elää *sopuosoitussa ympäristön ja itsensä kanssa*. *Ihmisessä on arvokasta ihmisyyttä, kykyä ajatella ja tuntea, ei toimia pelkästään vaistojensa varassa*.

### Toimintamalli arviointikeskustelusta

Opettaja D asettaa arviointikeskustelulle sekä välineellisiä että itseisarvollisia tavoitteita. *Se on yksi keino tukea itsearviointin kehittymistä. Se on yksi puoli. Toinen on minun mielestä se, että siellä usein muksu aistii, että kaikki ketkä tässä on, välittää siitä, mitä siellä todella tehdään*. Opettaja D erottaa jyrkästi arviointikeskustelun numeroarviointista. *Jos aattelee ihan tätä perinteistä arviointia: sehän on vahvasti ylhäältä ohjattua viestintää. Jyrkemmin numero on opettajan mielipide tai subjektiivinen näkemys. Siinä kun arviointikeskustelussa ollaan, tulee niitä viestejä kolmelta eri suunnalta parhaimmillaan, opettajalta, muksulta ja vanhemmilta. Ehkäpä siinä on mahdollisuus olla objektiivinen. Tai sisältää ainakin useampia eri näkökantoja, ei pelkästään niin sanottua jumalan sanaa. On tässä oppilaan mahdollista saada äänensä paremmin kuuluviin kuin perinteisessä*.

Opettaja D:n mukaan arviointikeskustelu on luonnollinen osa jatkuvaa arviointia. Hän pitää koulurutiineja tärkeimpänä valmistautumisena arviointikeskusteluun. *No yksi tärkeimpiä tapoja on tuo itsearviointin käyttäminen. Oppilaiden viikkopohjissa on arviointiosuudet, eli se ei oo semmosta, että yhtäkkiä aletaan miettiä niitä juttuja vaan niin kuin pienestä alotetaan. Se on niin kuin arkipäivää*. Opettaja D:n arvion mukaan oppilaiden itsearviointikyvyt ovat hyvät. *Kyllähän ne arvioinnit pystyy tekemään aika hyvin ittekin, että ei kovin moneen kohtaan tarvii ite merkitä omaa mielipidettä erilailta, ihan yksittäisiin. Toisluokkalaisen arviointi on aika käytännönläheistä, ehkä se on muksujen puolelta sitä, että joutuu miettiä joitain asioita eteenpäin. Ja siihen liittyen vanhemmille menee jaksoarviointi, jossa vanhemmat arvioi ja laittavat kommentteja, jos on jotain erikoista tullu. Se on pientä harjoittelua sitä arviointikeskustelua varten, että silloin ei kaikki tule*

*yllätyksenä vaan niitä arviointeja on ollut, nyt oli syksyllä kolme vai neljä niitä jaksoarviointeja ja sitten on viikottain oppilaiden omat arvioinnit lukujärjestyspohjiin.*

*Omaa valmistautumistaan opettaja pitää tärkeänä, mutta ei halua suunnitella tilanteelle valmista kaavaa. Itte tietysti seuraan niitä testituloksia ja silleen, että tiijän mistä puhutaan ja oon kattoo ne läpi suunnilleen siltä alueelta, mistä aikoo jotain sanoa. Kuvaamataidon työt katellaan ja vihkot katellaan, mutta ei kuitenkaan niin että mä valmistaisin puheen valmiiksi. Sitten katon ne kohat joissa vanhemmat vois auttaa. Jos on lukemisessa ongelmia tai muussa, niin koittaa antaa sitten vinkkejä.*

*Opettaja D korostaa arviointikeskustelutilanteen oppilaskeskeisyyttä. Minulle aina suuri haaste on se, miten siinä keskustelussa se oppilas pääsis mukaan aktiiviseks mukaan, koska usein siinä helposti käy niin, että vanhemmat alkaa vastata oppilaan puolesta. Mutta joskus selvästi huomaa myös, että muksu tietyllä tavalla jättää sitä vastuuta - en tiedä onko se sitten opettaja vai vanhemmat, jotka vaikuttaa - mutta ne on tietyllä tavalla tottuneet, että vanhemmat ottaa vastuun siitä keskustelusta. En mä tarkota, ettei vanhemmat sais mitään sanoo, mutta siin ois selvät nää säännöt, että kun kysytään lapselta niin lapsi sais vastata. Siinä on varmaan semmosen helpon rooliutumisen paikka, että rupee puhumaan vaan vanhempien kanssa. Se puhemiehen tai puheneisen roolin vieminen oppilaalle on varmaan se suurin haaste. Kysymykset täytyy olla konkreetteja, että pystyy vastaamaan. Opettaja korostaa keskustelun myönteistä sävyä, että ei ole mikään semmonen tonkimispaikka.*

*Opettajan D mielestä on parasta olla rehellisesti oma itsensä. Hänen mielestään opettajan persoonalla on merkitystä, millainen tilanne arviointikeskustelu on. Opettajan on tärkeää olla oman näkemyksensä kanssa töissä, niin sitten menee hyvin yleensä porukassakin. Muksut kyllä mukautuu siihen, että tuo on oma ittensä. Jos on vahva persoona, jolla on luokassakin koko ajan langat käsissään, niin sitten myös arviointikeskustelussa on niin.*

#### OPETTAJA D: Oppilaan ohjaaja

Opettajan D käsityksen mukaan lapsen kasvuun on mahdollista vaikuttaa olemalla esimerkkinä sekä ohjaamalla ja opettamalla. Opettajan oppimiskäsityksessä on sekä behavioristisia oppimissuorituspiirteitä kuten matkiminen että konstruktivistisia oppimisprosessin piirteitä kuten kokeileminen ja ymmärtävä oppiminen (Tynjälä 1999, 29 - 31). Lapselle on annettava tilaa ja lupa yrittää ja erehtyä etsiessään vastauksia kysymyksiin. Opettaja painottaa

oppilaan aktiivista roolia, mutta ei heitä kokonaan pois perinteistä opettamista.

Opettaja D:n mukaan ihmisessä on arvokasta ihmisyyttä sekä ihmisolelennon kykenevyys kognitiivisiin toimintoihin. Ihmisihanteet ja kasvun päämäärät liittyvät tasapainoisena ihmisenä elämiseen ihmisten ja luonnon keskellä sekä erilaisten elämäntapojen ymmärtämiseen.

Opettaja D näkee arviointikeskustelun kiinteänä osana arkipäivän koulutyötä, joten valmistautumista keskusteluun ovat viikottaiset oppilaan itsearviointit, jaksojen jälkeiset oppilaan itsearviointit, joita myös vanhemmat kommentoivat sekä itsearviointilomake, joka täytetään lukukauden lopussa ja jota vanhemmat kommentoivat. Opettaja käy läpi itsearviointeja ja oppilaan tuotoksia ja tuloksia. Opettaja D korostaa arviointikeskustelussa oppilaan keskeistä ja aktiivista asemaa. Hänelle on tärkeää luoda keskustelusta konkreettisten kysymysten, keskustelusääntöjen ja itsearvioinnin harjoittelun avulla turvallinen tilanne, jossa oppilas saa äänensä kuuluviin.

TAULUKKO 4: Opettajan D käyttäteoria opettajan sanoin sekä teorioiden valossa

	Opettajan sanoin	Teoriapohjainen tulkinta
Oppiminen	Matkiminen, yritys ja erehdys, ymmärtäminen, opettaja opettaa, ohjaa ja on esimerkkinä	Opettaminen mahdollista, mutta ei välttämätöntä. Oppiminen on prosessi, mutta myös suorittamista.
Ihminen	Ajatteleva ja tunteva luontokappale, kykenevä hyvään ja pahaan, arvokas	Humanistinen ihmiskäsitys. Kasvatus ekologiseen vastuuseen, itseohjautuvuuteen. Avara maailmankuva tärkeä.
Arviointikeskustelun tavoitteet	Tukea itsearvioinnin kehittymistä, osoittaa oppilaalle välittämistä, erilaisten näkökulmien esille tuominen.	Demokraattinen päätöksenteko. Oppilaan itseohjautuvuuden tukeminen.
Arviointikeskusteluun valmistautuminen	Oppilaat arvioivat työskentelyään viikottain ja jokaisen jakson jälkeen, vanhemmat kommentoivat jaksoarviointeja, oppilaat täyttävät ennen keskustelua itsearviointilomakkeen, vanhemmat kommentoivat sitä, opettaja käy lomakkeen ja oppilaan testitulokset, työt ja vihkot läpi ennen keskustelua ja miettii valmiiksi asiat joissa vanhemmat voisivat auttaa	Jatkuva arviointiprosessi lukuvuoden aikana on kaikkien osapuolten valmistautumista. Lisäksi opettaja valmistautuu huolellisesti itse keskusteluun.

Toiminta tilanteessa	Käsitellään itsearviointilomakkeesta nousevia asioita. Konkreettiset kysymykset ja materiaali tärkeitä. Pyrkimys oppilaan aktiiviseen rooliin.	Pyrkimys oppilaskeskeiseen keskusteluun ja oppilaan oma-aloitteisuuteen.
----------------------	--	--

#### 4.2 Vanhempien ja oppilaiden käsityksiä

Edellä olemme käsitelleet opettajien käyttöteorioita arviointikeskustelusta. Vanhempien ja oppilaiden ajatukset arviointikeskustelusta eivät ehkä ole niin jäsentyneitä kuin ammattilaisina keskusteluihin osallistuvien opettajien, joten käytämme niistä nimitystä käsitykset. Tässä luvussa kokoamme vanhempien ja oppilaiden käsityksiä, mutta niitä tulee esille myös myöhemmissä luvuissa. Vanhemmat ja oppilaat suhtautuivat arviointikeskusteluun hyvin myönteisesti. Keskustelun jälkeisessä haastattelussa vanhemmat kuvasivat tilanteen ilmapiiriä seuraavilla sanoilla.

TAULUKKO 5: Vanhempien kokemukset arviointikeskustelun ilmapiiristä välittömästi tilanteen jälkeen

Opettaja A	Opettaja B	Opettaja C	Opettaja D
hyvä tavallinen normaali oikeudenmukainen napakka rehellinen jämpä	leppoisa asiallinen positiivinen liian kiire vapaa lämmin avoin	mukava tasavertainen 2x leppoisa tasapuolinen uskalsi sanoa rehellinen	leppoisa 2x myönteinen asiallinen 2x mukava positiivinen pohdiskeleva ongelmia kartoittava ratkaisuja etsivä avoin

Kyselylomakkeessa vanhemmat esittivät arviointikeskustelun ilmapiiriin vaikuttaviksi asioiksi mm. osapuolten väliset suhteet, asenteet ja kiireen tai kiireettömyyden. Oppilaille keskustelun jälkeen tehdyissä haastatteluissa kysyimme mikä oli arviointikeskustelussa ikävintä. Yhtä lukuun ottamatta vastaus oli: "Ei mikään". Yksi oppilas kahdestatoista haastatellusta vastasi kysymykseemme: "Se kun puhuttiin minun kiusaamisesta."

Vanhemmista 10/18 liitti arviointikeskustelun tarkoitukseen ajatuksen, jota voidaan kuvata sanoilla "tietää missä mennään". Vanhemmat pitivät tärkeänä sitä, että eri osapuol-

ten näkökulmat oppilaan koulutyöstä tulisivat keskustelussa esille.

*Yks tarkoitus on ainakin tarkastella oppilaan asioita, edistymistä ja ongelmiakin oppilaan ja opettajan ja vanhempien näkökulmista ja kattoo näistä näkökulmista missä mennään ja mihin suuntaan pitäis mennä. Sitt myöskin se on hyvä tilaisuus kattoo se suunta että mihin suuntaan on kehitystä tapahtunu. (D1v)*

*Siinä saa niin kuin puolueetonta tietoa täältä koulusta, että aina oppilaan mukana se tulee hänen näkökulmastaan. (C3v)*

*Siinä niinku vähän tutkaillaan näitä tän lapsen näitä oppimis...tasoja miten - varsinkin kun on sama opettaja ollu tästä ensimmäisestä luokasta lähtien - että kuinka niinku ollaan menty eteenpäin. (A2v)*

*Näkemys, että kuinka lähellä niinku tää oppilaan ja opettajan keskeinen arviointi on - vähän verrattiin, että ollaanko oikeen samalla ladulla (D2v)*

Vanhemmista 4/18 ilmaisi haastattelussa arviointikeskustelun olevan tärkeä kodin ja koulun yhteistyön kannalta.

*Lähentää kodin ja koulun/opettajan asemaa toisiinsa. Pohtia yhdessä ongelmia, hyviä asioita, kannustaa oppilasta, rohkaista molempia osapuolia työssään! (B2v)*

Yksi vanhemmista näki arviointikeskustelun tarkoituksena myös koulun arviointijärjestelmän arvioimisen.

*Tää on huomattavasti erilainen siitä, kun minä olin silloin aikanaan koulussa. Opettajaa varmaan kiinnostaa kuulla vanhempien kommentteja arviointijärjestelmästä. (D3v)*

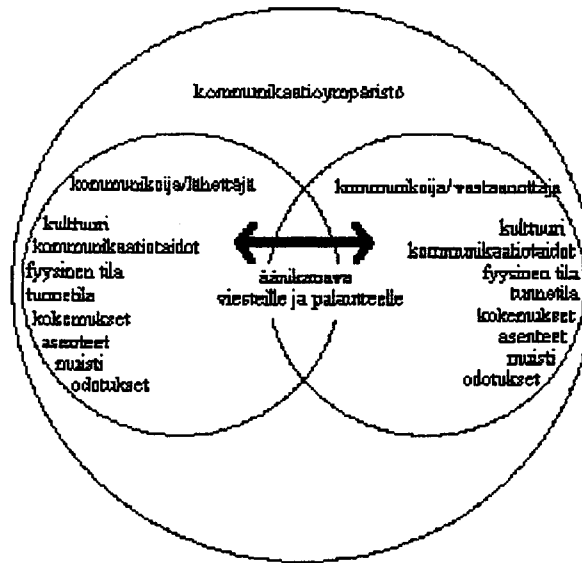
Vanhemmat haluaisivat kyselymme mukaan keskustella oppilaan työskentelytaidoista ja huolellisuudesta, osaamisesta eri oppiaineissa sekä oppimisvaikeuksista. Vähiten tärkeinä keskustelunaiheina pidettiin kotiasioita, käyttäytymistä ja koulun työtapoja. (ks. liitettä 9.) Myös Kananojan (1999, 224) tutkimukseen osallistuneet vanhemmat halusivat saada ja antaa palautetta taidoista ja työskentelystä. Määttänen tutkimustulokset toivottujen keskustelunaiheiden suhteen olivat samansuuntaisia: koulumenestys, oppimisvaikeudet ja opetuksen sisältö olivat kolme tärkeimmäksi arvioitua asiaa. Kotiasioita ei pidetty tarpeellisina keskustelunaiheina. (Määttänen 1998, 71.) Oppilaiden kyselyssä kohdat "Asioista, joissa olen hyvä" (69/83) ja "Asioista, joita olen oppinut" (70/83) korostuivat haluttuja keskustelunaiheita kysyttäessä. Vain reilu puolet (46/83) oppilaista halusi keskustella "Asioista, joissa en ole hyvä". Vähiten kannatusta saivat kotiasiat, joista (14/83) oli halukas keskustelemaan.

## 5 TOTEUTUNEIDEN TILANTEIDEN TARKASTELUA

Tässä luvussa pyrimme vuorovaikutuksen perusilmiöiden avulla kuvaamaan arviointikeskustelua. Jokaista tutkimuksemme 12 arviointikeskustelua käsittelemme yksittäisenä tapauksena ja pyrimme esittelemään sille tyypilliset piirteet. Teemme myös jokaisesta opettajasta yhteenvedon, jossa vertailemme hänen käyttöteoriaansa ja todellisia arviointikeskustelutilanteita. Teemme yleistyksiä Grönforsin (1982) määrittelemällä kuvailevalla eli deskriptiivisellä ja aineistokohtaisella eli empiirisellä tasolla. Kuvauksissa pyritään mahdollisimman tarkasti toistamaan itse tapahtuma. Tutkijan oikeudella olemme valinneet edustavia ”otoksia”, jotka kuvaavat tarkasti arviointikeskustelun todellisuutta. Aineistokohtaisissa empiirisissä yleistyksissä pyritään kuvausten lisäksi myös aineistokohtaisiin selityksiin, aineistokohtaisiin analyyttisiin johtopäätöksiin, joiden ei voida olettaa pätevän aineiston ulkopuolella. (Grönfors 1982, 31 - 32.) Tässä luvussa arviointikeskustelusta tehdyt johtopäätökset eivät siis ole yleistävissä koko aineistoon vaan ovat päteviä vain kunkin keskustelun ja opettajan kohdalla.

### 5.1 Arviointikeskustelua kuvaavia vuorovaikutuksen perusilmiöitä

Arviointikeskustelu on tiedonvälitystapahtuma ja eräs henkilökohtaisen keskustelun muoto. Henkilökohtainen keskustelu on tiedonvälityksen perustapahtuma, jota voidaan kutsua kommunikaatio- tai vuorovaikutusprosessiksi. Peruselementtejä siinä ovat lähettäjä, sanoma ja vastaanottaja. Keskustelu ei kuitenkaan etene lineaarisesti lähettäjältä vastaanottajalle vaan sen luonnetta kuvaa paremmin Berkon, Wolvinin ja Wolvinin (1992, 52) kehittämä transaktionaalisen, monisuuntaisen kommunikaation malli, joka kuvaa vuorovaikutustilannetta kokonaisvaltaisesti (Kuvio 1). Siinä keskustelu ei ole irrallinen, ulkokohtainen tapahtuma keskustelijoiden elämässä vaan he ovat osa sitä. Verbaalit viestit saattavat välittyä vuorotellen, mutta ilmeet, eleet tai muut nonverbaalit viestit eivät odota vuoroaan. Verbaalin viestin lähettäjä saattaa olla siis yhtä aikaa nonverbaalin viestin vastaanottaja.



Kuvio 1: Kommunikaation komponentit (Berko ym. 1992, 39.)

Kommunikaatio on jaettu sosiaalinen systeemi ja transaktionaalinen prosessi: Osapuolet ovat samanaikaisesti lähettäjän ja vastaanottajan roolissa. Systeemi on dynaaminen ja jatkuva, siinä yhdistyy verbaali ja nonverbaali viestintä. Se on siis monikanavainen ja monisuuntainen prosessi. (Deaux, Dane & Wrightsman 1993, 109, 117; Berko ym. 1992, 52 - 53; Burgoon, Hunsaker & Dawson 1994, 13.) Kuviossa monikanavaisuus on piirretty yhteen nuoleen, joka kuvaa sekä verbaaleja että nonverbaaleja viestejä sisältäen palautteen, jota kommunikaatiosta annetaan. Vuorovaikutusta muovaavat osallistujien taustatekijät. He ymmärtävät toistensa viestit ja lähettävät omansa sen perusteella, millainen on heidän taustakulttuurinsa, kommunikaatiotaitonsa, fyysinen tilansa, tunnetilansa, kokemuksensa, asenteensa, muistinsa tai odotuksensa. Vuorovaikutustilanteessa voi olla ulkopuolisia häiriötekijöitä, mutta kommunikaatio on aktiivista ja jatkuvaa, ilman alkua tai loppua ja sillä on aina jokin päämäärä ja konteksti, missä se tapahtuu. (Berko ym. 1992, 39 - 44, 49; Burton & Dimleby 1990, 2 - 3, 19.)

Arviointikeskustelussa päämäärä voidaan määritellä keskustelukohtaisesti, mutta päämääränä voidaan pitää myös itse vuorovaikutusta, ihmisten kohtaamista ja ajatusten vaihtoa. Suomen kielen käsite vuorovaikutus, vuoronperään vaikuttaminen, korostaa vaikuttamisen ulottuvuutta. Osapuolten keskinäinen kanssakäyminen ei ole ainoastaan yhdessä toimimista vaan osapuolet asettuvat alttiiksi toisilleen ja antavat toisten toiminnallaan vaikuttaa itseensä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 77 - 78.) Puhutaan myös avoimesta dialogista, jossa ei tietoisesti pyritä vaikuttamaan vaan kysymys on pyrkimisestä yhteisym-

märrykseen, ajatusten vaihdosta (Heikkinen 1996, 167).

Arviointikeskustelutilanteessa vuorovaikutuksella on tietyt puitteet, jotka suuntaavat keskustelua. Osallistujina ovat tietyt ihmiset: oppilas, opettaja, vanhemmat. Kaikki osapuolet tuovat tilanteeseen omat odotuksensa ja ymmärtämyksensä, ja tulkitsevat toisia ryhmän jäseniä ja näiden suhtautumista lähettämiinsä viesteihin oman ajattelunsa pohjalta. Keskustelulle on varattu tietty aika, eikä sitä käydä esimerkiksi kadun kulmassa sattumanvaraisesti. Keskustelun aiheena ovat tietyt asiat, jotka koskevat oppilasta ja koulua. Tietysti keskustelussa sivutaan ja puhutaan muistakin asioista, mutta lähinnä keskitytään oppilaan asioihin. Arviointikeskusteluun pätee periaate, joka mahdollistaa yleensäkin keskustelun: aihe kiinnostaa kaikkia osapuolia. (French & Maclure 1981, 101.)

Vuorovaikutuksessa viestejä lähetetään useiden kanavien kautta, joten virhetulkintoja voi tapahtua monessa kohtaa. Väärinymmärrykset ovat yhteisvastuullisia: se että toinen ymmärtää väärin, johtuu sekä lähettäjistä että vastaanottajasta. Palaute on vuorovaikutuksessa tärkeä viestin perille menon varmistamiseksi. Se on viestin lähettäjän ja vastaanottajan välinen yhdistävä tekijä, jonka antaminen ja huomioiminen on kommunikaation perustaito. Palautetta annetaan sekä verbaalina että nonverbaalina, sekä tiedostetusti että tiedostamatta. Myönteisen palautteen antaminen sitoo ryhmän jäseniä toisiinsa. Kielellisen palautteen myötä kommunikoinnista vetäytyminen, puolustautuva käyttäytyminen ja väärinymmärrykset lisääntyvät. (Burgoon ym. 1992, 92 - 95; Hodge 1981, 6 - 8.)

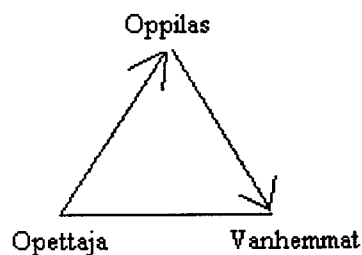
Ihmiset tulkitsevat viestejä useimmiten kasvonilmeiden perusteella: kommunikaatiosta 55 % on oheisviestintää (nonverbaalia viestintää) ja sanoja vain 7%. Loput 38 % viestin kulusta liittyy sanomistapaan. Todisteet osoittavat, että ihmiset luottavat enemmän kasvojen antamiin vihjeisiin kuin sanoihin itseensä (Deaux ym. 1993, 124, 129; Brillhart & Galanes 1995, 74). Koska puhuttu ja kirjallinen viestintä on tietoista viestintää, sille on kuitenkin kommunikaatiossa annettu suurempi arvo kuin sanattomalle viestille (Hämäläinen & Sava 1989, 46). Eri väyliltä tulevia viestejä voidaan parhaiten ymmärtää metakommunikaation avulla: keskustellaan keskustelusta. Viestittäjät tarkentavat toisen tarkoitusta varsinkin ristiriitatilanteissa, joissa puheen sisältö ja esimerkiksi äänensävy ovat olleet ristiriitaisia. (Hodge 1981, 7 - 8.)

Arviointikeskusteluissa kiinnitimme huomiota oheisviestintään jokaisessa tilanteessa erikseen. Huomioimme vain selkeästi havaittavan ja voimakkaasti tilanteeseen vaikuttavan oheisviestinnän. Jokaisesta keskustelusta havainnoimme reviiriä eli kommunikaation



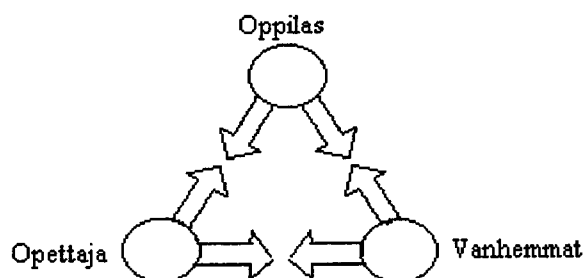
muotoa, jossa yksilöllisten erojen ymmärtäminen on tärkeää. Kommunikaatiotilanteessa hyvin erilaisen reviiirin tarvitsevat ihmiset voivat joutua kiusallisiin tilanteisiin, jos tätä viestin väylää ei oteta huomioon ja tiedosteta (Hämäläinen & Sava 1989, 46). Keskustelutilanteessa istumajärjestyksellä voidaan luoda ilmapiiriä ja vaikuttaa osallistujien kokemukseen tilanteesta. Jos tuolit on sijoitettu etäälle toisistaan ja kenties eri pöytien ympärille on luontevan keskustelun käyminen hankalaa. (Hodge 1981, 48.)

Tapauskoulun rehtori Olli-Pekka Juoperi (henkilökohtainen tiedonanto 10.12.1997) pitää ideaalisena, että vanhempi saisi haluamaansa tietoa oppilaan osaamisesta suoraan oppilaalta itseltään. Tällöin opettaja tilanteessa, jossa vanhempi kysyy häneltä oppilaan asioita siirtää puheenvuoron oppilaalle ja antaa näin mahdollisuuden oppilaan ja vanhemman väliseen kommunikaatioon (Kuvio 2).



Kuvio 2: Juoperin malli ideaalisesta arviointikeskustelusta

Koska sanattomien viestien tarkkailu ja tulkinta oli vaikeaa, keskityimme puhuttuun viestintään ja kehitimme puheenvuorojen jakautumista kuvaavan mallin Juoperin esittämän arviointikeskustelun ideaalisen vuorovaikutusmallin pohjalta (kuvio 3). Tässä esimerkkikuviossa nuolet ovat yhtä vahvoja, mutta kustakin keskustelusta piirretty kuvio (luvussa 5.2) kuvaa nuolten paksuudella ja lukumäärillä puheenvuorojen jakautumista eri osapuolten välille.



Kuvio 3: Puheenvuorokuvio

## 5.2 Kaksitoista keskustelua kuvattuna ja analysoituna

Seuraavassa kuvaamme arviointikeskusteluja opettajittain. Videoita analysoidessamme poimimme keskusteluista esimerkkejä, joiden avulla haluamme piirtää lukijan eteen tyypillisen kuvan keskustelun sisällöstä. Esimerkit eivät noudata keskustelun etenemisjärjestystä, vaan niillä pyrimme arviointikeskustelujen tunnusomaisuuden luonnehdintaan. Jokaisen opettajan kohdalla olemme aluksi esitelleet yhteiset piirteet, jotka havaitsimme kaikissa opettajan arviointikeskusteluissa. Sen jälkeen käsittelemme keskusteluja yksittäisinä tapauksina. Oppilaiden nimet on muutettu. Suorien lainausten osuuden jälkeen tulkitsemme keskusteluja puheenvuorokuvion ja istumajärjestyskaavion avulla. Kuviot kertovat kokonaisuudesta, mutta keskustelujen eri vaiheissa puheenvuorot painottuivat eri suunnille. Myös keskustelun kestolla ja istumajärjestyksellä havaitsimme olevan merkitystä puheenvuorojen jakautumisessa. Opettajittain esitämme yhteenvedon kolmesta keskustelusta opettajan käyttöteoriaan peilaten.

### 5.2.1 Opettaja A: Kouluttaja

#### 5.2.1.1 Opettajan A kolme keskustelua

Opettajalla oli oppilaan täyttämä itsearviointilomake edessään keskustelun pohjana ja oppilaskohtaisesti joitakin vihkoja. Kaikki kolme keskustelua etenivät seuraavalla tavalla. Aluksi opettaja selvitti vanhemmalle tilanteen kulusta: Hän lukisi oppilaan arvioinnin, ja sitten sekä oppilas että vanhempi saivat kommentoida. Tarkoituksena olisi myös määrittää tavoitteita keväälle. Ennen kuin käytiin itsearviointilomakkeen sisältöön opettaja kyseli yleisesti, miten kolmas luokka oli sujunut.

#### Arviointikeskustelu A 1

Oppilas istui kasvotusten opettajan kanssa. Vanhempi istui opettajan ja oppilaan sivulla kasvot heihin päin. Keskustelu sisälsi pääosin ohjausta ja lisäksi muutaman ongelman käsittelyä. Jokaiseen käsiteltävään asiaan sisältyi oppilaan itsearviointia. Oppilas oli tosin lyhytsanainen.

*O: No sitten tuosta lukemisesta. Sanoppas sinä ensin oma mielipitees sun lukemisesta.*

*Opp: Noo...(epäröintiä)*

*O: Jos sää olisit minä niin mitä sää sanoisit sun lukemisesta?*

*Opp: ...*

*O: Jos oisit opettaja ja sun pitäis arvostella sun lukemista..arvioida niin, mitä sää sanoisit?*

*-hiljaisuus-*

*(Keskustelu keskeytyy hetkeksi, kun joku oppilas tulee hakemaan reppuaan luokasta.)*

*Opp: Aika sujuvaa...*

*O: mmm... Mitäs äiti sanoo? Lukeeko Hanna kotona ääneen?*

*V: Ei se silleen ääneen lue. Kyllä se lukee kirjoja, kyllä se lukee, mutta ei se ääneen...*

*O: Miten kauan sulla menee yhen kirjan lukemiseen?*

*Opp: ... (näyttää miettiväiseltä)*

*V: Kyllä se aika äkkiä lukee...*

*O: Ääneen lukemista voi hiukan harjotella. Sää et mitenkään vielä hirveen nopeesti ääneen lue. (Oppilas vetää kädet suppuun lähelle rintaa)*

Joihinkin kohtiin opettaja kysyi oppilaalta lyhyesti ja ytimekkäästi lisäkommentteja ja oppilas vastasi lyhyesti tai pään pyörityksellä.

*O: Jos sulle tulis vaikeuksia siinä englannissa, onks sulle tullu koskaan semmosta, että oot kotona etkä tiedä, mitä joku sana tarkoittaa?*

*Opp: No, kyllä varmaan joskus.*

*O: Keneltä sää sitten kysyt?*

*Opp: Isiltä.*

*O: Osaako isi?*

*Opp: Joo.*

*V: Kyllä se jonkun verran osaa.*

Toisinaan opettaja sanoi suoraan oman arviointinsa oliko hän oppilaan kanssa samaa mieltä vai eri mieltä. Opettaja antoi vanhemmalle tilaa kommentoida ja esitti kysymyksiä hänelle, mutta vanhempi osallistui keskusteluun myös oma-aloitteisesti. Opettaja otti asettamiensa tavoitteiden mukaisesti esille oppilaan oppimisen esteitä.

*O: Mites nuo päässä laskut? Niissä sää taidat olla aika hidas, ootko, kun mä kysyn tunnilla päässä laskuja.*

*Opp: Joo.*

*V: Niin että kyllä se sitten oivaltaa, mutta siihen menee jonkun verran aikaa.*

*O: Niin onhan se täällä luokkatilanteessa... Hyvä kun on ehtinyt sanoa sen tehtävän, niin on viis kuus kättä pystyssä niin hermostuu hitaammat, että saattaa ajatus sekaantua, ettei muista mikä se tehtävä oli... Kyllä se minun puolesta sekin on menny ihan hyvin.*

Suoranaisen palautteen antamisen osuus keskustelussa oli koko keskusteluun nähden vähäinen; annettu palaute oli toteavaa ja pääosin myönteistä. Keskustelusta kävi ilmi, että opettaja piti oppilasta "ihanneoppilaana", mutta piti ongelmana oppilaan hiljaista äänenkäyt-

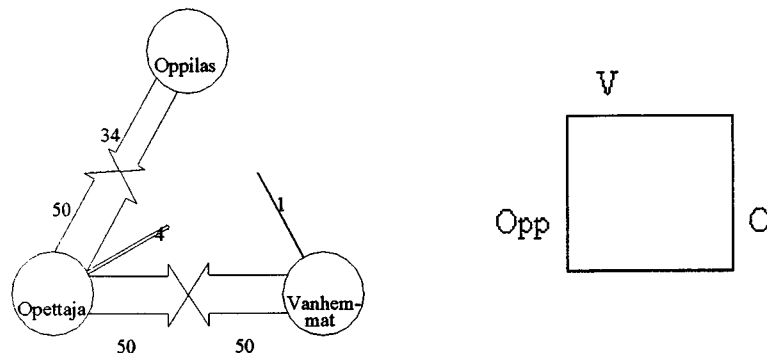
töä. Kun opettaja ja vanhempi keskustelivat siitä, mitä kotona voisi tehdä oppimisen edistämiseksi lukemisessa ja kirjoittamisessa, oppilas katseli muualle. Muutenkin oppilas vältteli suoraa katsekontaktia. Opettaja kumartui oppilaan puoleen ja puhui hänelle suoraan. Vanhempi sortui helpommin keskustelemaan oppilaan ohi opettajalle. Vanhempi katseli yleensä puhuessaan seinille. Lopuksi opettaja ohjasi oppilasta asettamaan itselleen tavoitteita.

*O: Mitäs asettaisit Hanna itselles tavoitteeks keväälle? Jos pitäis nyt jotain mitä tarkemmin otettais, niin mitä sä sitten ite ottaisit tarkemmaks keväälle.*

*Opp: Lukemisen.*

*O: mmm... Sä voisit ehkä lukee ääneen... Kyllä sulla kaikki menee hienosti, ei näitten kanssa oo mitään. Saman tapasta kun ennenkin.*

Ennen keskustelun päättymistä opettaja kyseli vielä vanhemman kuulumisia.



Kuvio 4: Puheenvuorot ja istumajärjestys A1

Keskustelu kesti 15 minuuttia. Opettaja kävi puheenvuorokuvion perusteella keskustelua melko tasapuolisesti sekä oppilaan että vanhemman kanssa. Oppilas ei kuitenkaan käyttänyt yhtään spontaania puheenvuoroa. Oppilaan ja vanhemman välillä keskustelua ei virinnyt. Istumajärjestyksen mukaan vanhemmalla ja oppilaalla ei ollut suoraa katsekontaktia. Jos oppilas olisi halunnut katsoa vanhempaan, hänen olisi täytynyt kääntää päätään jyrkästi. Opettajalla sen sijaan oli vaivaton katsekontakti molempiin keskustelukumppaneihinsa.

#### Arviointikeskustelu A2

Oppilas istui kasvotusten opettajan kanssa. Vanhempi istui opettajan ja oppilaan sivulla kasvot heihin päin. Keskustelu eteni rauhallisesti. Oppilaalla oli tilaa puhua, eikä häntä ohitettu. Keskustelussa käsiteltiin erityisesti oppilaan keskittymistä ja oma-aloitteisuutta, kertotaulun opettelua ja luki-opetusta. Englannista opettaja testasi oppilaalta muutaman

sanan ja liikunta käsiteltiin laji lajilta, mistä oppilas pitää ja mistä ei. Arviointia tekivät kaikki. Opettaja ja vanhempi arvioivat myös omaa toimintaansa: äiti kotitilanteen vaikutusta ja opettaja omaa toimintaansa. Keskustelu sisälsi opettajan ohjausta.

*O: Pekka osaa kirjottaa, toisinaan tulee täysin virheetöntä, toisinaan tulee paljon virheitä. Tämä on just se, että tiiä mistä se johtuu. Johtuisko se siitä, että kun sä innotut asioista kirjat nopeesti, niin virheitä tulee. Niinkö?... (Oppilas kohauttaa olkapäitään).. Uskotko? Huomaatsä ite virheet, jos sää luet, jos sää oot ite kirjottanu?*

*Opp: No en kovin hyvin.*

*V: Niin kyllä sää aika monesti oot, kun mä on sitä päiväkirjaa luetuttanu...*

*Opp: Niin joskus...*

*V: ...mutt aika hyvin, jos mä sanon, ett alkupuolella tai jotain, niitä siitä aika hyvin näkee. Musta jotenkin tuntuu, että se on siitä kiinnostuksesta kiinni, että...*

*O: Joo..opettajan pitäis olla pikkusen varmaan taikuri.*

*V: Niin joo... (naurahtelee)*

*O: Tuo ois hyvä konsti, että lukisit aikuiselle, mutta se päiväkirja sais olla semmonen, että ne sais luoda sinne.*

*V: Niin...*

Opettajan antama palaute oli myönteistä ja myötätuntoista.

*O: (lukee itsearviointista) "En joskus kuule ohjeita." Tarkoittaako se, että minä puhun epäselvästi?*

*Opp: Ei kun mä en joskus kuule, kun kaikki muut höpöttää.*

*O: Sen takia, kun muut höpöttää? Mutta sellasta ei ole, että sä et itse muistais kuunnella?*

*Opp: On joskus.*

*O: Niin, joskus sitä on niin ajatuksissaan ja vaikka kuinka on päättänyt kuunnella niin sitä ei kuule, sattuu joku kiva ajatus tulemaan mieleen. Ymmärrän kyllä- mullekin käy niin.*

*O: (lukee itsearviointista) "Pulpetti on yleensä sotkussa"*

*Opp: Se on nytkin sotkussa. (naureskelua)*

*O: Arvaa mitä- mun pöytälaatikko on kanssa. On semmosia ihmisiä, joilla on aina kaikki tip top suorassa ja semmosia joilla ei koskaan taho pysyä....*

*Opp: Aina kun mä siivoan, se on parin päivän kuluttua ihan sekasin...*

*O: mmm.... Ei siitä kannata ottaa sen enempiä murhetta.*

Opettaja osoitti kuuntelevansa vanhempaa ja oppilasta, eikä keskeyttänyt heitä kertaakaan. Hän osoitti hyväksyntää ja ymmärrystä oppilalle ja antoi palautetta kommunikaatiosta: "En hyväksy kahta sanaa vastaukseksi". Hän huomioi lapsen puhumalla hänelle suoraan.

*O: Sää väität tässä, että et ole oma-aloitteinen. Musta se on kuitenkin parantunu tuo sun oma-aloitteisuus, kun aattelee esimerkiks eppu- tai toppuluokalla, niin kyllähän sää nyt jo teet kummasti töitä, ettei mun tartte olla sanomassa vai onko näin?*

*Opp: En mä oikein tiedä.*

*O: Ymmärrähän sää, mitä tää oma-aloitteisuus tarkoittaa. Että kun on annettu ohjeet niin sitte vaan rupee töihin ja tekee vaan.*

Kaikki osapuolet nojautuivat eteenpäin. Oppilas nojasi käsiinsä ja vaihteli asentoaan. Hän seurasi katseellaan keskustelua tai katseli vihkoa. Oppilas nojasi taaksepäin, kun opettaja puhui luki-opetuksesta, mutta innostui sitten kertomaan itse mitä luki-opetuksessa tehdään.

*O: Se virheitten tuleminen on kiusallinen asia. Sähän käyt siellä luki-opettajalla. Etkös sä käy siellä? Meillä on toiminu syksystä alkaen toinen luki-opettaja ja Pekka on yks meidän luokasta, joka pääsee sinne.*

*V: Joo.*

*O: Tarvetta ois paljon useammalla, mutta Pekan on nyt vuoro.*

*Opp: Me yleensä pelataan aina siellä semmosia noppapelejä. Viime kerralla me ensiks oltiin sitä hirsipuuta ja sitte piti kirjottaa niitä lumisanoja, jotka alkaa lumella.*

*O: Menikö oikein?*

*Opp: Joo, meni.*

Opettaja selvitti oppilaan mielipiteitä kysymällä useita kysymyksiä

*O: (lukee itsearvioinnista) Äidinkielestä: Lukemisesta pidät ja luet hyvin. Entäs kirjotus?*

*Opp: Siitä mä en pidä.*

*O: Mikset pidä?*

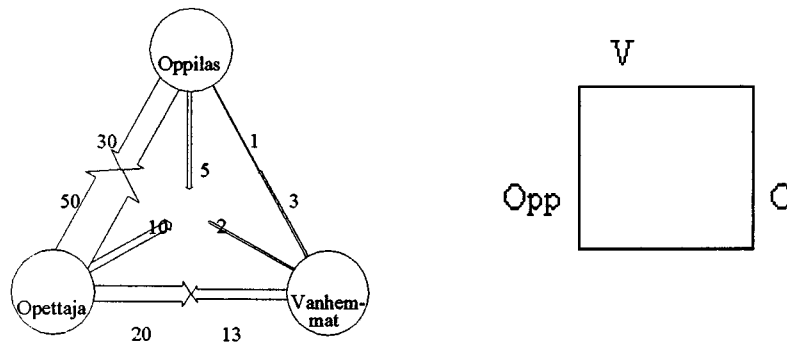
*Opp: En mä tiedä.*

*O: Onks se sen takia vaivalloista kun tulee virheitä, vai onks sulla joku muu syy, ettet sää pidä siitä?*

*Opp: Ei mulla varmaan.*

*O: Jos ei tulis virheitä, niin tykkäisitkö enemmän?*

*Opp: Ehkä tykkäisin.*



Kuvio 5: Puheenvuorokuvio ja istumajärjestys A2

Keskustelu kesti 17 minuuttia. Se painottui opettajan ja oppilaan välille. Oppilas käytti kuusi spontaania puheenvuoroa. Myös opettaja ja vanhempi sekä jonkun verran oppilas ja vanhempi puhuivat keskenään. Keskustelu sisälsi lisäksi joitakin yleisiä puheenvuoroja, joita ei ollut suunnattu erityisesti kenellekään. Istumajärjestys, jossa kaikki eivät istuneet kasvojen selittä vanhemman ja oppilaan välistä vähäistä vuorovaikutusta. Opettajan ja oppilaan välinen suora katsekontakti taas selittää heidän välistään runsasta keskustelua.

### Arviointikeskustelu A3

Oppilas istui kasvokkain opettajan kanssa. Vanhempi istui opettajan ja oppilaan sivulla kasvot heihin päin. Keskustelu oli osin ristiriitainen: Opettaja huomioi oppilaan keskustelussa ja rohkaisi häntä puhumaan. Kuitenkin opettaja ohitti tai keskeytti oppilaan usein.

*O: Sanat kannattaa englannissa opetella kaikki ulkoa..vaikka ne ei ois läksynäkään.*

*V: mmm...*

*O: Jos kielissä jää aukkoja tässä kohdassa, niin sitten menee koko opiskelu pilalle.*

*V: Niin on joo, siihen kannattaa heti.*

Opettaja osoitti usein saman kysymyksen yhtäaikaaisesti sekä oppilaalle että vanhemmalle, jolloin vanhempi vastasi oppilaan puolesta. Vanhemmalla oli muutenkin taipumusta vastata oppilaan puolesta.

*O: Kuinka usein sää kirjotat?*

*V: Viime aikoina se on vähän jäänyt vähemmälle. Yhteen aikaan kirjotti viikottain.*

Opettaja osoitti ymmärtämystä ja hyväksyntää oppilaalle. Keskustelu oli ongelmakeskeinen.

Kuitenkin opettaja pyrki myönteisiin kommentteihin lopuksi.

*O: Joskus on niin kiire tehdä tehtäviä loppuun. Mitäs minä oon siitä sulle sanomu?*

*Opp: Vähän rauhallisemmin pitää tehdä.*

*O: Niin, ei olis niin kauheeta kiirettä saaha ensimmäisenä valmiiks töitä. Sais sen työn jäljen vähän siistimmäks.*

*O: Käsiälä on mimusta ihan luettavaa ja sujuvaa, kunhan vaan sen oikeinkirjotuksen kanssa teet töitä.*

*O: Se on kiva, kun on semmonen oppilas, joka tykkää kaikesta koulunkäynnissä.*

Palaute oli muutenkin monipuolista: oppilas sai ohjaavaa, neutraalia, kannustavaa ja myönteistä sekä kielteistä palautetta.

*V: Tota mä oon yrittäny kans sanoa, että vois pikkasen pienemmällä kirjottaa, että se ois se käsiälä pienempää.*

*O: mmm... Mahtuis pienempään tilaan. Onhan tää jo pienentynyt siitä mitä se on ollu... Meillä on näitä vihkoja, missä on nää apuviivat.... Mutta tässäkin (itsearviointilomake) on vaan tää yks viiva, niin siinä se on vaikeempi.*

Keskustelu eteni itsearviointi lomakkeen mukaan, mutta muistakin asioista keskusteltiin.

*O: Kirjoitatko sää koskaan mitään muuta, kun tätä mitä mä oon antanu tehtäväksi?*

*Opp: Joo.*

*O: Mitä sää kirjotat?*

*Opp: Jotain juttuja vihkoihin.*

V: Kirjeitähän sää kirjottelit yhteen aikaan, mutta nyt se on unohtunut.

O: Onko sulla kirjeenvaihtotoveria?

Opp: On.

O: Onko monta?

Opp: Kaks.

O: Missäpäin ne on?

Opp: Toinen on Turusta ja toinen.....(mieltii...kuiskaa vanhemmalle jotain)..

V: (kuiskaa) Mikkelistä.

O: Pikkusen mää toivoisin, että sää tukkaa vähän siistisit.

V: mmm...Siitä on ollu...

O: Jos se ois vähän lyhkäsempi, sitä ois helpompi kammata.

V: Siitä on siitä pesemisestä ollu monena iltana tappelua.

O: Kun on suihku, niin mikäpä siinä. Sitä vois kun alkaa nyt lähestyä murrosikä, käymään joka päivä suihkussa. Tukkaa ei tarvitse joka päivä pestä. Tukka alkaa rasvottua, jos varsinkin hiihtämässä käy.

Keskustelun lopuksi asetettiin tavoitteita.

O: Meiän täytyis nyt...tää arviointikeskustelun semmonen päätarkotus ois, että asettais semmoset tavoitteet, että tässä kevätlukukauden aikana toteutuis. Mitä sää ite asettaisit kevätkauden tärkeimmäksi tehtäväksi tässä koulun kannalta? Mikä asia ois sellanen, josta sää erityisesti pitäisit huolta?

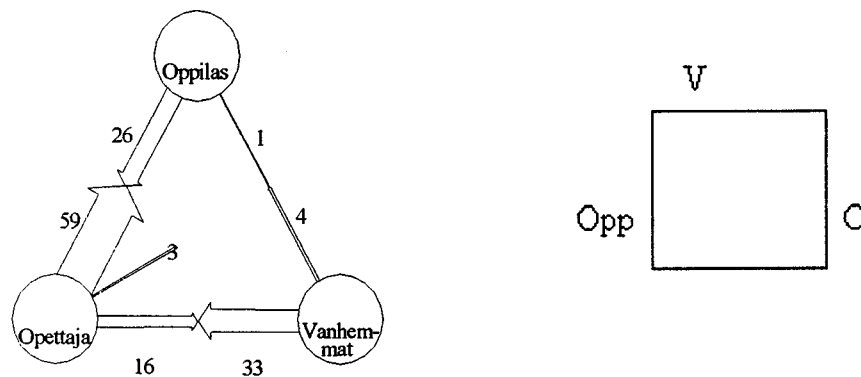
Opp: Kirjottaminen.

O: mmm...Ja oisko se kertotaulu toinen?

Opp: (nyökkää)

O: Siinä sitä oiski puuhaa...

Oppilas istui jännittyneenä näköisenä koko keskustelun ajan. Kun opettaja osoitti keskustelun olevan lopussa, oppilas huokaisi ja näytti rentoutuvan.



Kuvio 6: Puheenvuorot ja istumajärjestys A3

Keskustelu kesti 15 minuuttia. Opettaja suuntasi suurimman osan puheenvuoroistaan oppilaalle, joka reagoi vain puoleen niistä. Opettajan ja vanhemman välillä tilanne oli



toinen: vanhempi suuntasi opettajalle puolet enemmän puheenvuoroja kuin tämä hänelle. Oppilas ei käyttänyt yhtään spontaania puheenvuoroa. Puheenvuorokuvion antaman tiedon ja havaintojemme perusteella vanhempi vastasi usein oppilaan puolesta. Oppilaan ja vanhemman välinen keskustelu oli vähäistä ja havaintojemme mukaan oppilas osoitti ainoan puheenvuoronsa vanhemmalle kuiskaamalla. Opettajan vanhemmalle osoittamien puheenvuorojen lukumäärä oli huomattavasti pienempi kuin oppilaalle osoittamien. Istumajärjestys, jossa kaikki eivät istuneet kasvotusten selittää ehkä vanhemman ja oppilaan välistä vähäistä vuorovaikutusta.

### 5.2.1.2 Opettajan A käyttöteorian suhde kolmeen keskusteluun

Opettaja A korosti käyttöteoriassaan oppimista suoritusten tuloksena. Keskustelujen sisältö vastasi tätä johtopäätöstä - oppilaiden kanssa keskusteltiin suorituksista. Tavoitteet ja ohjeet, joita annettiin, olivat suoritustaitoihin liittyviä: ääneen lukeminen, kertolaskunopeus, kirjoitusvirheet, englannin sanojen ulkoa opettelu, kirjoittamisen määrä ja käsialan koko. Käyttöteoria sisälsi sisäisen motivaation oppimisen edellytyksenä. Keskusteluissa opettaja oli kiinnostunut, pitääkö oppilas oppiaineesta tai esimerkiksi kirjoittamisesta ja harrastaako hän sitä. Opettajan käyttöteoriasta nousi opettajan ihmiskäsityksen pohjalta tavoite kasvatata oppilaita kriittisyyteen ja vastuullisuuteen. Opettajan A mielestä ihminen on ajatteleva, tunteva ja tavoitteellinen, ja kasvatuksen eräs päämäärä on valikoiva, oman etunsa ymmärtävä ihminen. Keskusteluissa nämä piirteet eivät näkyneet kirkkaasti. Opettaja pyysi joikaista oppilasta asettamaan itselleen tavoitteet kevään opiskelua varten - opettajan vastuullisuuteen kasvattamisen päämäärä näkyi tässä asiassa.

Opettajan tavoite oli puuttua keskusteluissa pahimpiin oppimisen esteisiin. Keskustelut olivat ongelmakeskeisiä. Niissä keskusteltiin enemmän ja ajallisesti pitempään asioista, joissa oli vaikeuksia, kuin asioista, jotka sujuivat. Ongelmakeskeisyydestä huolimatta opettajan antama palaute oli pääosin myönteistä. Myös ohjaavaa palautetta hän antoi paljon. Opettaja käytti paljon seuraavanlaisia kysymyksiä: "Oletko samaa mieltä?", "Tarkottaako se...?", "Tuntuuko...?", joihin oppilas vastasi kyllä tai ei. Toinen opettajan arviointikeskustelulle asettama tavoite oli suunnitella tulevaisuutta, mikä oli käytännössä tavoitteiden asettelua oppilaan kevään työskentelylle. Opettaja johti keskustelutilanteita ja ne

etenivät yleensä sen mukaan, miten hän jakoi puheenvuoroja. Opettaja kuvasi tilanteen etenemistä seuraavasti: “Minähän yleensä annan oppilaalle ensimmäisen puheenvuoron, sitte on vanhemmalla puheenvuoro ja sitte mä sanon jos olen eri mieltä tai kommentoin”. Tämän tyyppisiä tilanteita esiintyi keskusteluissa, mutta useimmiten tilanteet etenivät siten, että opettaja kysyi oppilaan mielipidettä, minkä jälkeen vanhempi ja opettaja kommentoivat spontaanisti tai eivät kommentoineet. Oppilas osallistui yleensä vain vastatessaan opettajan kysymyksiin.

## 5.2.2 Opettaja B: Kannustaja

### 5.2.2.1 Opettajan B kolme keskustelua

Materiaalina keskusteluissa oli vihkonen, jossa oli oppilaan adjektiivitarinan muotoinen itsearviointilomake ja kokeita. Keskusteluissa ei ollut havaittavissa yhtenäistä kaavaa, vaan keskustelut etenivät sen mukaan, mitä asioita opettaja otti esille oppilaan itsearvioinnista.

#### Arviointikeskustelu B1

Keskustelussa opettaja istui pöydän päässä. Oppilas ja vanhempi istuivat pöydän samalla sivulla siten, että vanhempi istui lähempänä opettajaa. Opettaja pyrki kannustavaan ilmapiiriin ja taisteli vanhemman jatkuvasti esille nostamia kielteisiä näkökulmia vastaan korostamalla oppilaan onnistumisia. Oppilas näytti jäävän vanhemman varjoon, vanhempi vastasi herkästi oppilaan puolesta. Oppilas seurasi katseellaan keskustelua, mutta myös nojaili kyynärpäihinsä ja katseli välillä seinille. Keskustelu kesti 14 minuuttia ja se päättyi hieman kesken, koska vanhemmalla oli meno ja keskustelujen aikataulut olivat jäljessä. Keskustelun alussa opettaja sai oppilaan osallistumaan aktiivisesti ja vanhempi malttoi antaa oppilaalle tilaa puhua.

*O: Millä sanoilla kuvailisit omaa opiskelua? Koulussa nimenomaan?*

*Opp: Noo..kyllä mä opiskelen omasta mielestä ihan hyvin..ainakin joissain asioissa.*

*O: Mitkä asiat vois olla semmosia, mitkä sun mielestä menee hyvin?*

*Opp: Äidinkieli.*

*O: mmm...*

*Opp: Ja sitte ehkä matikka menee vähän paremmin.*

*V: Matikka menee vähän paremmin, mitä on ainakin huomannu...ite.*

*O: Mites sitte nuo projektityöt, tykkäätsä niistä?*

*Opp: No joistain, en kaikista.*

*O: Mitkä aiheet sua kiinnostaa?*

*Opp: Historia.*

*O: mmm... Historia kiinnostaa. Mites sun mielestä se sun oma maa projekti onnistu?*

*Opp: Silleen..ihan..hyvin...*

Opettaja osoitti huomiota myös suoraan vanhemmalle.

*O: No mites läksyjien huolehtiminen?*

*Opp: Kyllä mä yleensä oon aina tehny läksyt.*

*O: Mitäs äiti?*

*V: Kyllä ne tehty on, mutta se on sitte eri asia miten ne tehdään.*

*O: Ootko puuttunu tai...?*

*V: Kyllä mä. Matikan mä tarkistan niinku...*

Opettaja kysyi lisää kodin kuulumisia kouluasioissa. Vanhempi toi esille ongelman, johon opettaja tarttui ja toi ilmi oman näkökulmansa asiasta.

*O: Mites kotona on näkyny noin syksyllä yleensä tää kouluun lähtö? Onko kaikki menny hyvin? Onko ollu semmonen mieli?*

*-hiljaisuus- (vanhempi ja oppilas katsovat toisiaan)*

*V: Kyllähän siinä semmosta huolimattomuutta on aika paljon oikeestaan, että nyt huomaa... Nyt ite oikein on säikähtäny, että pitää ruveta puuttumaan, että vähän semmonen hällä väliä meininki. Että kuuluuko se tuohon ikään...*

*O: Niin tietysti.*

*V: Itellä se oli aikanaan ylä-asteella, mutta...*

*O: Mitä sä aattelet, että on se hällä väliä?*

*V: Muistamattomuutta.*

-

*O: Mä oon laittanu, jos nyt mennään tänne loppuun näihin parannusasioihin, että opettele tekemään työtä koulun eteen. Harrastukset ja koulu pitää pysyä tasapainossa.*

Kun keskustelu kääntyi kokeiden lukemiseen opettaja selvitti omaa arviointikäytäntöään: mistä numero muodostuu ja mikä on sanallisen arvioinnin osuus.

*O: Määhän oon nyt ekaa kertaa antanu niitä numeroita.*

*V: Sehän on ehkä ihan hyvä.*

*O: Eli kun mää oon pitäny kokeen, niin se tietysti se numero on vain siitä tiedollisesta osaamisesta siitä asiasta, ja sitten mä annan edelleen sen sanallisen palautteen, että kuinka se työskentely on sujunu ja minkälaiset on ne työskentelytaidot ja ryhmässä toimimisen taidot. Se on ehkä hyvä, että ne kulkee rinnan ne, että... Ja sitt kun mä annan numeroita todistukseen niin se osa tulee tietenkin niistä työskentelytaidoista ja siitä innokkuudesta, ja osa tulee sitten siitä... Mikä se tämä asia olikaan? (viittaa)... Se on se viittaaminen*

Opettaja joutui taistelemaan useaan otteeseen myönteisen ilmapiirin säilymiseksi, kun vanhempi suhtautui kielteisesti oppilaan toimiin.

*V: Sitt tuo englantti on Liisalla aika hukassa.*

*O: Mitäs sää ite? Mitäs kielten opettaja on siitä englannista sanomu?*

*V: Tuntuu, että ihan ne perusasiat ei oikein...*

*O: (lukee kielten opettajan arvioita) Sanojen opettelu justiin.*

*V: Että tässä yks päivä käytiin sinä, minä, hän, mitä niit ei niinku tienny...*

*O: Sä löydät sieltä sen oman tasos, sä pystyt ihan varmasti sinne kasiin, kiitettäväänkin tasoon, kun sä pikkusen näät vaivaa. Mutt sitte helposti on tullu pikkusen niitä riman alituksia.*

*V: Joo, sen huomaa kyllä, kun otetaan matikkaakin, että joskus tuntuu, että ei millään viittis tehä työtä sen eteen vaan yritetään se...*

*O: Mutta nyt on... mä otin ihan tähän, sulla meni kauheen hyvin tää viimeinen matikan koe! Sait kato 20 pistettä 24:stä. Tätä on ihan kiitettävä!*

*V: On se munkin mielestä...*

Oppilas sai puheenvuoron, kun opettaja kohdisti sanansa oppilaalle niin, että vanhemman oli pakko kuunnella.

*O: Kerroppas äidille, miten meinas käydä tässä viimesessä tehtävässä.*

*Opp: (näyttää inmostuneelta) Kun mä en ymmärtäny sitä eka tästä, kun mä luin ton, mutt sitte mä palautin kokeen niin sitt ope sano, että...*

*O: ...Luepas vielä kerran, mitä siinä kysytään. Ja mitä sää sitte teit?*

*Opp: Sitt mä laskin sen.*

*O: Sitt sää laitoit suoraan, sekunnissa varmaan, nää vastaukset ja neljä pistettä tuli saman tien.*

Opettaja kannusti oppilasta ja antoi hänelle myönteistä palautetta.

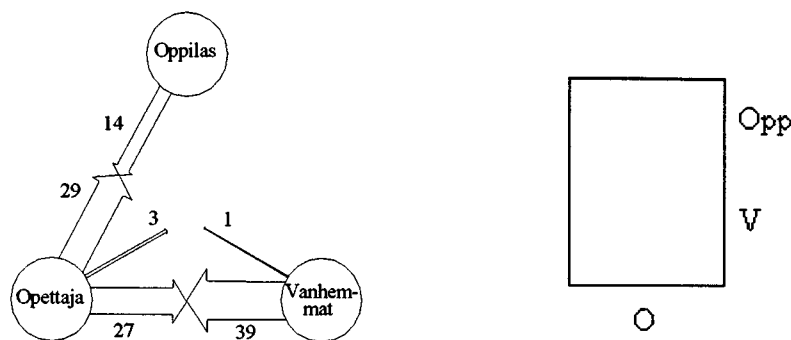
*O: Musta on ollu kivaa tässä syksyssä se, että sulle on tullu semmosia paikkoja, että sää oot huomannu, että kun sä vähän viittit, niin se heti on palkinnu. Niin kuin tässä matikasakin: kylläpäs oli kiva saada kiitettävä!*

*V: Niin, joo.*

*O: Kyllä Liisalla on potentiaalia vaikka mihin, kun se vaan haluaa.*

Vanhempi kertoi kiireisestä elämän tilanteesta ja valitteli, että joutuu lähtemään seuraavaan paikkaan. Opettaja lopetti keskustelun rohkaisevasti:

*O: Myönteisellä mielellä kyllä kaiken kaikkiaan, kun Liisa rupeaa vaan muistamaan kaikki liput ja laput...*



Kuvio 7: Puheenvuorot ja istumajärjestys B1

Keskustelu kesti 14 minuuttia. Puheenvuorot jakautuivat pääasiassa opettajan ja vanhemman välille. Oppilaan ja vanhemman välistä keskustelua ei esiintynyt lainkaan, vaikka vanhempi kääntyikin välillä katsekontaktiin oppilaan kanssa. Opettaja suuntasi oppilaalle puolet enemmän puheenvuoroja kuin mihin tämä reagoi. Puheenvuorokuvion antaman tiedon ja havaintojemme perusteella vanhempi vastasi usein oppilaan puolesta. Oppilas ei käyttänyt yhtään spontaania puheenvuoroa. Istumajärjestyksessä oppilas oli hieman syrjäisessä asemassa, kun taas vanhemman ja opettajan välinen keskustelu oli helppoa lyhyen keskinäisen etäisyyden vuoksi.

### Arviointikeskustelu B2

Opettaja istui pöydän päässä. Oppilas ja vanhempi istuivat pöydän samalla sivulla siten, että oppilas istui lähempänä opettajaa. Keskustelu käytiin samalla, kun opettaja täytti oppilaan itsearviointilomaketta adjektiiveilla, joilla oppilas kuvasi omaa työskentelyään. Itsearviointi koski oppilaan osallistumista koulutyöskentelyyn, hänen aktiivisuuttaan ja innostuneisuuttaan siinä, onnistumisia projektitoissa ja matematiikassa. Keskustelu alkoi, kun opettaja pyysi oppilasta kuvailemaan parilla adjektiivilla, millainen oppilas hän on ollut syksyn aikana. Opettaja pyysi myös vanhempaa arvioimaan oppilaan tilannetta.

*O: Mitkä sanat kuvaavat....*

*Opp: Joku reipas ja ahkera.*

*O: mmm... Oot ollu ahkera ja reipas. Miltäs äitistä on näyttänyt siellä kotona?*

*V: Kyllä se ainakin koulun puitteissa on ihan ahkerasti... Tekee koulutöitä, ei niihin ainakaan äidin tarte paljon huolestua.*

Kun keskusteltiin oppilaan osallistumisesta luokassa, kävi ilmi että opettajan ja vanhemman käsitykset asiat olivat erilaiset.

*O: Kun teitä on vähän teitä tämmösiä hiljasempia tyttöjä, on hyvä kun joku näyttää esimerkkiä.*

- V: Onko Minna hiljainen? (Vanhemman ilme muuttuu hämmästyneeksi.)*  
*O: On se aika hiljainen. (naurahtaa)*  
*V: Tää oli kyllä yllätys. (naurahtaa)*  
*O: Mun piti just kysyä, kun oli tästä osallistumisesta, että mites kotona ollaan?*  
*V: Kyllä Minnan ääni kuuluu!*  
*O: Ei täällä koulussa... Ethän sä kauheen vilkas oo?*  
*Opp: No en mä tiedä...*

Oppilaalle annettiin aikaa vastata kysymyksiin. Opettaja ja vanhempi antoivat palautetta ja ohjasivat oppilasta. Oppilas katseli alas, mutta nosti välillä katseensa opettajaan tai vanhempaan. Oppilaan puhuessa vanhempi katsoi oppilasta vetäytyen taakse päin ikään kuin antaen oppilaalle tilaa puhua. Oppilas kertoi opettajan kehotuksesta luokan projektityöskentelystä. Nonverbaalien viestien mukaan oppilas ei suunnannut puheenvuoroaan vanhemmalle.

- O: Kerros äidille mitä me ollaan harjoiteltu. Minkälaisia asioita?*  
*Opp: No, käytetään noissa projektitöissä kaikkia värikyniä, alleviivauksia ja erilaisia merkkejä ja... (oppilas katsoo pöytään ja piirtelee sormellaan kuviota pöytään)*  
*O: Otsikointia on harjoiteltu.*  
*Opp: Niin ja jättää väliä, ettei kaikkee kirjota yhteen pötköön.*  
*O: Eli tällasia asioita.*  
*V: Ne on ihan hienoja juttuja.*

Opettaja osoitti kuuntelevansa sekä oppilasta että vanhempaa. Hän katsoi puhujaa ja liitti omat puheenvuoronsa edellisiin. Opettaja osoitti hyväksyntää kaikille ja huomioi oppilaan ja vältti ohittamasta häntä. Opettaja tarkisti oppilaalta oliko arvioinut oikein.

- O: Oon nähny, että sulla on halu... Eikö oo?... Oonko väärässä, jos mä sanon, että sulla on ollu niinkun... sä oot halunnu niinkun parantaa sitä asiaa, eikö oo näin?*

Jokaisella keskustelun osapuolella oli mahdollisuus osallistua, mutta oppilas oli hiljainen, eikä aina vastannut hänelle esitettyihin kysymyksiin. Opettaja johdatteli itsearviointia ja selvitti tarkasti mitä sanoillaan tarkoitti, mutta oppilas oli aika vähäsanainen.

- O: Mites sä oot osallistumu mielestäs?*  
*Opp: ...*  
*O: Eli mää tarkotan sillä just tätä viittaamisasiaa ja sitt tämmöstä, kun keskustellaan jostakin, uskallaks sää sanoo mielipitees?*  
*Opp: Noo, uskallan mää silleen.*  
*O: Keksisitkö jonkun sanan, joka vois kuvata sun osallistumista?*  
*Opp: ...*  
*O: Mä oon laittanu tänne sun syksyn onnistumisasioihin: Sä oot viitannu aktiivisesti, hyvä. Musta on ollu jännä, kun oli puhetta, että on varmaan asioita, jotka on kipeitä ja voi tehdä aremmaks, niin itseasiassa Minna on ollu tosi rohkee ja paljon aktiivisempi ehkä kuin aikoinaan.*

Keskustelu sisälsi oppilaan itsearviointia sekä opettajan ja vanhemman palautetta oppilaalle. Palaute oli pääosin myönteistä.

*O: Tuossahan tulikin jo noista läksyistä, sä huolehdit ne - eikö - ihan kiitettävästi?*

*Opp: Joo.*

*V: Kyllä Minna kotona se tekee, että en mä yleensä... Äitin ei oo tarvinnu eikä isän puuttua näihin koulutehtäviin.*

*O: Eli ihan itsenäisesti.*

*V: Kyllä.*

*O: No se on hienoo.*

Onnistumisen kokemuksista puhuttaessa opettaja nosti oppilaan matematiikan kokeen esille ja kiitteli oppilaan panostusta matematiikkaan.

*O: Mä katoin tätä sun koemenestymistä, niin sä oot valtavan hienosti hoitanu nää matikan asiat. Mää rupesin ihan kattoon, ett sulla on ihan kympin arvoset.*

Oppilas oli pärjännyt koulussa hyvin, eikä varsinaisia ongelmia tullut ilmi. Vanhempi otti esille oppilaan murrosikään liittyviä asioita, joista opettaja ja vanhempi keskustelivat hienotunteisesti oppilaan kuunnellessa. Opettaja suhtautui empaattisesti oppilaan tilanteeseen.

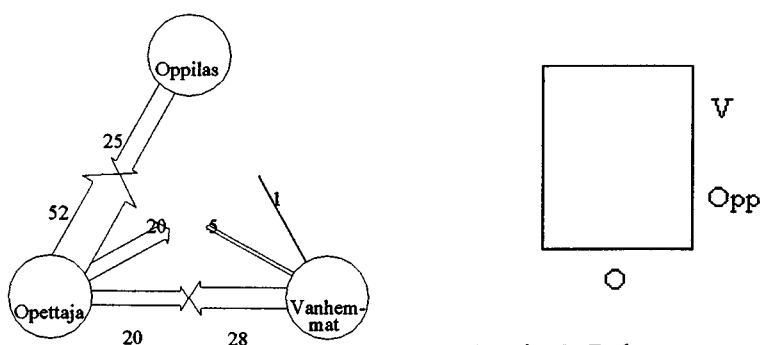
*O: Ne on isoja juttuja ja niitten kanssa eläminen ja oleminen, niin siin on ihan työtä ja tuskaa. Kyllä ope naisena tietää. (naurua)*

Arviointikeskustelun lopuksi käytettiin paljon aikaa siihen, että opettaja ja vanhempi ohjasivat oppilasta kokeisiin lukemisessa.

*O: Siinä semmosta tsemppiä. Että mää yritän laittaa ne aina hyvissä ajoin näkyviin, että millon se koe on, että oppis tosiaan, että mää voin lukee vaikka jo kahta kolmeekin päivää aikasemmin. Jos tietää, että on joku harrastus sillon samana iltana, voikin jo ennakoida ja lukee sillä viikolla vaikka vähän aikasemmin, vähän etukäteen, ettei tuu sitte, että yhtenä iltana yrittää urakoida esimerkiks kaikkee. Se on nyt semmosta ihan mihin vaatii harjoitusta meiltä kaikilta tottua siihen, että kokeita on ja että niistä annetaan numeroita ja...*

*V: Niihin pitää lukeekkin...*

*O: Ja niihin pitää lukeekkin ... (jatkaa)*



Kuvio 8: Puheenvuorot ja istumajärjestys B2

Keskustelu kesti 18 minuuttia. Opettaja osoitti paljon puheenvuoroja oppilaalle, joka reagoi vain puoleen niistä. Oppilas ei käyttänyt yhtään spontaania puheenvuoroa. Oppilaan ja vanhemman välillä ei ollut keskustelua. Vaikka puheenvuorokuvioista voisi tehdä sen johtopäätöksen, että vanhempi vastasi oppilaan puolesta, ei sellaista keskustelussa tapahtunut. Opettajan ja vanhemman välinen keskustelu oli tasapuolista. Opettajan vanhemmalle osoittamien puheenvuorojen lukumäärä oli huomattavasti pienempi kuin oppilaalle osoittamien. Keskustelussa opettaja käytti melko paljon yleisiä puheenvuoroja, joita ei ollut suunnattu kenelläkään erityisesti. Istumajärjestyksen perusteella on luontevaa, että opettaja osoitti enemmän puheenvuoroja oppilaalle, joka istui häntä lähempänä. Oppilaan ja vanhemman välistä vuorovaikutusta vaikeutti se, että heillä ei ollut suoraa katsekontaktia.

### Arviointikeskustelu B3

Keskustelu käytiin pitkän mallisen pöydän ääressä. Opettaja istui pöydän päässä ja oppilas ja vanhempi pöydän sivulla vierekkäin siten, että vanhempi istui lähempänä opettajaa. Keskustelun aluksi opettaja kertoi keskustelun kulusta vanhemmalle: tarkoitus olisi, että oppilas ja vanhempi kertoisivat, miten koulu on sujunut. Opettaja kysyi oppilaan itsearviointia lomakkeen asioista ja sen jälkeen tiedusteli vanhemman mielipidettä. Itsearviointin aiheet koskivat kaverisuhteita, läksyjen tekemistä, tavaroista huolehtimista, keskittymistä ja työn loppuun suorittamista.

*O: No mites läksyistä huolehtiminen?*

*Opp: Riippuu mistä.*

*O: Mitkä läksyt sulta sujuu helposti?*

*Opp: Matikan.*

*O: mmm... Mitkäs tuottaa vähän harmia ja ei oo niin mukavia?*

*Opp: Englanti.*

*O: No, mites äiti, mitä mieltä oot?*

*V: Joo, matikka on mun mielestä sujunu yllättävän hyvin.*

*O: Joo, onko joku läksyosa-alue tai joku aine selvästi ylivoimainen? Sitt joutuu käyttää esimerkiks ihan älyttömästi aikaa tai..?*

*V: Mäkään en noista kielistä voi niin sanoo, kun se kirja on jääny aika usein kouluun.*

Oppilas arvioi myös missä oli onnistunut parhaiten ja mitä pitäisi parantaa.

*O: No, mites Kaisa, mitäs ne on susta ollu ne ihan sun parhaat onnistumiset tänä syksynä? Niitähän piti kaks mainita. Sun ei tarte muistaa edes, mitä sä oot tähän laittanu, eikä ne tarvii välttämättä olla edes mikään oppiaine vaan ihan joku asia, mitä sä oot mielestäs tehny hyvin tai joku työ, minkä sä oot mielestäs suorittanu oikein hyvin tai mikä vois olla, jos sun pitäis kaks asiaa mainita?*



*Opp: ...*

*O: Osaisiks sanoo?*

*Opp: mmm....*

*O: No mietippäs vähän aikaa.*

*Opp: Oisko matikka?*

*O: mmm...*

*Opp: Matikka ja...käsiyö.*

*O: Mietipä Kaisa sellasia asioita, mitä sun pitäis parantaa, jos sä asettaisit nyt itelles kevääks tavoitteet? Mitkä on ne asiat, missä sulla on nyt sitä tsemppamisen varaa vielä?*

*Opp: Pitäis viitata enemmän.*

*O: mmm...*

*Opp: Ja...*

*O: Se oli ihan oikee asia.*

*Opp: Ja äidinkieli.*

*O: Ehkä just niitä kielioppiasioita...(jatkaa sanomalla omat parannusehdotuksensa)*

Oppilas oli lyhytsanainen, mutta korjasi joskus jos keskustelussa ilmeni "virheitä"

*O: Niitten luistimien kanssa olikin puhetta silloin..*

*V: Luistimia sillä ei oo muuta kuin ne minun luistimet.*

*Opp: On mulla ne poikien luistimet.*

*V: Se sanoo, että ne mun on huonot...*

*Opp: Mä oon ollu harjottelemassa hokkareilla.*

*O: Joo, hokkarithan on hyvät.*

*V: Ne on kuulemma paremmat kun ne vanhat.*

Vanhemman arvioinnit vaikuttivat realistisilta ja myönteisiä asioita korostavilta, ja hän kohdisti ne usein suoraan oppilaalle. Vanhempi taputteli lastaan olalle keskustelun aikana useasti.

*O: Joskus mä huomaan, ettet sä hae sitä apua, kun et jaksa tai et ymmärrä. Ett oo siinä rohkeempi! Että heti jos tulee semmonen toppi, että ei niinku jaksa tai ei ymmärrä, niin tuu heti sanomaan, että nyt ope mä en...*

*V: Niin, uskallusta kultaseni enemmän. (taputtaa oppilasta olalle)*

*O: Tai jos loppuu tosiaan voimat kesken, että ei jaksa esimerkiks tehdä, niin ei jää paikalleen vaan tekemättä mitään vaan mulle voi aina tulla sanomaan, että ope nyt mä en jaksa.*

*Niin sitt mä voin antaa sulle jonkun kevyemmän ja mukavamman homman.*

*V: Joo ja se on monta kertaa, että Kaisa on loppujen lopuks hirveen arka.*

*O: Niin...*

*V: Mitä moni ei uskois.*

*O: Niin nimenomaan.*

Oppilas seurasi katseellaan keskustelua. Opettaja käytti pitkiä puheenvuoroja, joissa lähinnä tsemppasi ja rohkaisi oppilasta.

*O: Sää tulet saamaan tästä seiskan. Se on todella hyvä suoritus näin vaativasta kokees-*

ta..(jatkaa aiheesta)..Se on niinkun semmonen iso plussa, että mä oon laittanu tänne, että matikka on vahvistunu. Sitte että olet jaksanu keskittyä hyvin, ja luokassa käyttäydyt kauniisti, mikä on tosi iso asia. Sillon sä huomaat sen, että kun sä jaksat keskittyä ja kun sä jaksat tehdä, sillon ne työt onnistuu ja sillon ei tuu sitä, että en osaa. (oppilas ja vanhempi katsovat toisiinsa ja hymyilevät)

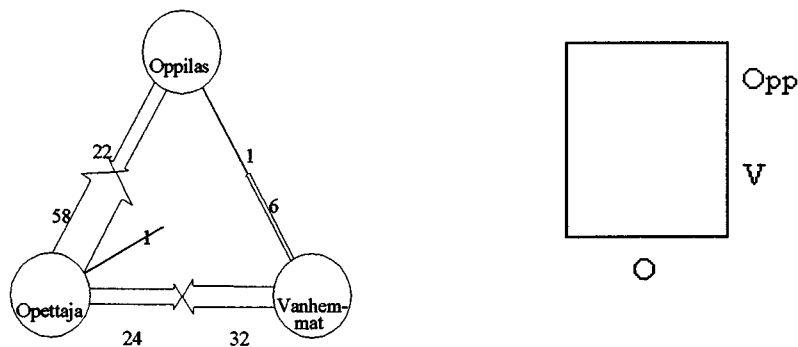
O: Sillä mä oon tarkottanu sitä alisuoriutumista, että jotenkin musta tuntuu, että muutama koe on vielä menny vähän niinkun sillä lailla, että sä oot vähän niinkun luovuttanu. Että jos ei heti onnistu, niin sitte sää et yritä niinku loppuun asti. Että se on nyt se kevään asia minkä vielä tsemppaat.

Oppilaan tai vanhemman puhuessa opettaja osoitti kuuntelevansa heitä, mutta joskus puhui yhtä aikaa vanhemman kanssa. Myös vanhempi puhui opettajan puheen päälle, joten emme aina saaneet selvää, mitä puheenvuoroissa sanottiin. Keskustelua voisi kuvata tsemppaustilanteena, jossa opettaja valoi uskoa oppilaaseen. Puolet keskustelua ajasta käytettiin oppilaan itsearviointiin ja lopun aikaa opettaja tsemppasi oppilasta ja selvitti vanhemmalle oppilaan selviytymistä koulutyössä ja erityisopettajan asettamia oppimistavoitteita. Kun opettaja ja vanhempi pohtivat syitä oppilaan edistymiseen, vanhempi antoi myös opettajalle palautetta tämän työstä.

V: Ja sää puhut sitä tsemppiä hei, se on kanss yks tekijä mikä on ihan tosi.

O: Kiitos.

V: Ei mutt se on tosi juttu, se meinaa hirveen paljon.



Kuvio 9: Puheenvuorot ja istumajärjestys B3

Keskustelu kesti 21 minuuttia. Opettaja suuntasi suurimman osan puheenvuoroistaan oppilaalle. Osasyynä kuvion puheenvuorojen painottumiseen opettajalta oppilaalle on keskustelun viimeisten kymmenen minuutin aikana tapahtunut tsemppaaminen. Muutoin kuvio olisi puheenvuorojen jakaantumisen suhteen tasainen oppilaan ja vanhemman välistä vähäistä keskustelua lukuun ottamatta. Oppilas käytti yhden spontaanin puheenvuoron.

Vanhempi huomio oppilaan hellittelevillä puheenvuoroilla, ja koskettamalla. Istumajärjestyksestä huolimatta oppilas ei ollut keskustelusta syrjässä.

#### 5.2.2.2 Opettajan B käyttöteorian suhde kolmeen keskusteluun

Opettajan B käyttöteoriassa korostui oppimisen yhteistoiminnallinen prosessi. Keskustelut eivät kuitenkaan koskeneet oppilaiden yhteistoimintaa tai luokkatovereita yleensä. Käyttöteoriassa ilmeni sosiaalisuus kasvatuksen eräänä päämääränä, mutta keskusteluissa ei puututtu sosiaalisiin taitoihin tai tilanteisiin. Sen sijaan oppimisen prosessinäkökulma oli vahvana näkyvillä, kun keskusteluissa käsiteltiin opiskelua kokonaisuutena: kuvailtiin omaa opiskelua, läksyjien tekoa, aktiivisuutta ja osallistumista tunnilla, onnistumisen kokemuksia, työskentelytaitoja ja matematiikan opiskelua. Parannettavat asiat opettaja oli miettinyt etukäteen ja niiden esittämisen yhteydessä hän antoi oppilaalle ohjausta. Oppiminen suorittamisena ilmeni keskusteluissa, kun opettaja esitteli oppilaan (hyviä) koetuloksia, vaikka opettajan käyttöteoria ei korostanutkaan oppimista suorittamisena. Opettaja kertoi omasta arviointikäytännöstään sekä numero- ja sanallisen arvioinnin tehtävistä, koska numeroarviointi oli viidennellä luokalla uusi asia. Opettajan käyttöteorian mukaan oppimisprosessiin kuuluvaa tavoitteiden asettelua ei esiintynyt arviointikeskusteluissa, mutta opettaja ei myöskään ollut asettanut sitä arviointikeskustelun tavoitteeksi.

Opettajan käyttöteoriaan sisältyi käsitys opettajasta turvallisena aikuisena ja ohjaajana. Keskusteluissa opettajan rooli oli vahva ja turvallisuutta ilmensi voimakas myönteinen palaute ja rohkaiseminen. Opettajalla oli tapana kysyä, millä sanalla oppilas kuvailisi itseään arvioitavissa asioissa tai miltä kyseinen asia on hänestä tuntunut. Opettajan arviointikeskusteluille asettama tavoite vahvistaa ja tukea oppilaan realistista minäkuvaa toteutui niiltä osin, kun opettaja antoi paljon myönteistä palautetta ja käsitteli ongelmia "tsemppausasioina", joista vilpittömästi uskoi oppilaiden selviytyvän. Opettaja korosti käyttöteoriassa vastuullisuutta ja itseohjautuvuutta. Keskusteluissa arvioitiin läksyjien tekemistä ja vastuunkantoa yleensä koulutyöhön liittyvissä asioissa itseohjautuvuuden jäädessä taaemmalle.

Opettaja B piti arviointikeskustelua tilanteena, jossa oppilas itse kertoo asioistaan. Keskustelussa oppilaat olivat kuitenkin passiivisia. Opettajan rooli oli keskeinen. Hän osoitti paljon puheenvuoroja oppilaille ja otti katseellaan myös vanhemmat mukaan. Syitä

oppilaiden passiivisuudelle on useita: keskustelujen ajallinen lyhyys, oppilaiden ikä (lähes tyivät murrosikää), oppilaiden luonteenpiirteet, jotka kävivät ilmi keskusteluissa (ujo, hiljainen). Vanhemmat osallistuivat keskusteluun vaihtelevasti.

### 5.2.3 Opettaja C: Kasvattaja

#### 5.2.3.1 Opettajan C kolme keskustelua

Materiaalina keskustelussa oli oppilaan henkilökohtainen kansio, joka sisälsi oppilaan itsearviointin sekä tuotoksia. Lisäksi keskusteluissa otettiin oppilaskohtaisesti esille joitakin muita tuotoksia. Materiaali oli kaikkien keskustelijoiden katsottavissa.

#### Arviointikeskustelu C 1

Neljän pulpetin ryhmässä opettaja ja vanhempi istuivat vastakkain. Oppilas istui vanhemman vieressä. Kuitenkin kaikki osallistujat istuivat niin, että näkivät toistensa kasvot. Heti aluksi vanhempi alkoi purkaa sydäntään lapsensa huolimattomuudesta. Opettaja yhtyi vanhemman mielipiteeseen ja ongelmaa pohdittiin useasta eri näkökulmasta, yrittäen löytää ratkaisua. Aluksi oppilas seurasi keskustelua hymyillen vastailen opettajan kysymyksiin.

*V: Kiristys on käytetty, uhkailu on käytetty. Kaikki tämmöset luvattomat ja luvalliset keinot on käytetty... Ei, en mä saa siihen mitään.*

*O: Mitä sie ite ajattelet Kalle?*

*Opp: En mä oikein tiedä... Mutta parhaani yritän.*

*-hiljaisuus-*

*(keskustelu aiheesta jatkui)*

*O: Mitä sille Kalle voitais tehdä? Se on semmonen asia mitä on ulkoopäin kauheen vaikee pakottaa. Mie oon ihan surullinen välillä, kun mie huomaan, et siull on taas läksyt tekemättä ja taas siull on sanottava, että jää koulun jälkeen tekemään. Ja sitt mie välillä suutun, kun joka päivä... no ei nyt joka päivä, mutt sanotaan ett kolme kertaa viikossa on hyvin normaalia, ett on joku läksy tekemättä. Jotain on tehty, jotain on jääny tekemättä, jotain on tehty osittain...*

*Opp: Mutt kaikkee ei.*

*O: Mutt kaikkee ei.*

Vanhempi ja opettaja keskustelivat läksyjen teosta. Vähitellen oppilaan ilme vakavoitui ja katse laskeutui pulpettiin.

*V: ...Niin kuin joku ois jumissa.*

*O: Tuntuuks siusta itestäs siltä?*

*Opp: Joo...*

*O: Ooksä miettiny semmosta, että kun koulusta lähet niin että kaikki tavarat on mukana?*

*Opp: En mä yleensä kyllä... aina.*

Opettaja antoi neuvoja toimintatavoista. Kun keskustelua oli käyty jo kauan, ongelmaa yritettiin kääntää myönteiseksi ja vähitellen päästiin muihinkin aiheisiin.

*O: Positiivisia asioita, semmosia hirveen hyviä asioita siuss on se, että sie oot hirveen kiinnostunu kaikesta semmosesta vaikeesta. Eli sie uhkut ja puhkut, kun sie pääset, ei tavallisten matematiikan ja äidinkielen asioiden kimppeun, vaan niitten muitten asioiden kimppeun. Kun puhutaan eläimistä tai puhutaan maapallon asioista tai mitä me puhuttiin niitä lämpötila juttuja, sie oot hirveen kiinnostunu.*

*V: Niinku tällaset prismat, joita mä en jaksa kattoo, tiedeohjelmat, joita mä en jaksa kattoo...Kalle taas hirveesti tykkää. Se on hirveen positiivista.*

*Opp: Niinkun mä sanon, että tämän ohjelman jälkeen...(hymyilee ja nostaa katsettaan)*

*V: Niin joo...*

*O: Mutta muistat sie sen ohjelman jälkeen, mitä sie oot sanonu?*

*Opp: Kyllä yleensä.*

*V: Mutta sitte taas se iltanukkuminen, se valvominen...*

*Opp: ...menee aika myöhään.*

*V: Mä en jaksa valvoa niin myöhään, että mä saisin Kallen nukkumaan.*

*O: Ihan totta? Mie oon luullu, ett sie oot semmonen iltauninen. Että sie käyt ajoissa nukkumaan.*

*V: Ei.*

*Opp: Mutta mä nukun kyllä ihan mielelläni ihan muuten...*

*V: Niin siis aamulla.*

*Opp: ...silleen pitkään.*

*(Aiheen käsittely loppuu, kun rehtori tulee sisään ja keskustelee hetken opettajan kanssa.)*

Keskustelu jatkui myönteisenä. Opettaja ja vanhempi kehuivat oppilaan rikasta mielikuvitusta ja innostusta kuvaamataitoon. Oppilas oli juuri saanut arvalla paikan kuvaamataidon kerhoon. Keskustelu aiheesta oli vilkasta ja puheenvuorot osoitettiin ristiin rastiin. Esimerkiksi opettaja samassa puheenvuorossa puhui ensin oppilaalle, sitten vanhemmalle ja sitten taas oppilaalle.

*O: Sulla kävi kylä tosi hyvä säkä! Aattelin että kylläpä s sattukin, kun vielä oikein oot sitä toivonu. Ja se on kans sellanen mihin Kalle uppoutuu aivan kokonaan, kun sie rupeet tekemään.*

Oppilaalle annettiin paljon palautetta, tosin suurimmaksi osaksi kielteistä liittyen oppilaan huolimattomuuteen. Toisinaan opettajan kielteisellä palautteella oli myönteinen sävy.

*O: Periaatteessa siull on niinku kaikki edellytykset pärjätä hyvin, mutt se huolimattomuus*

*aiheuttaa sen, ett moni asia on heikommall tasoll kuin mihin sie pystysit.*

Joskus opettaja vahvisti myönteistä sävyä koskettamalla oppilasta.

*O: Tietyllä tavalla ne on ihania piirteitä, mutta luokkatilanteessa joskus hankaloittavia asioita. (opettaja taputtaa oppilaan kättä)*

Oppilas reagoi palautteeseen yleensä sanomalla oman arvionsa asiasta. Ehkä keskustelun myönteinen sävy palautteen kielteisyydestä huolimatta rohkaisi oppilasta siihen.

*O: Siull ei varsinaisia semmosia kirjoitusvirheitä oo, että siull puuttuis kirjaimia tai ett...  
Mutt tämmöstä... Huomaatko tämmöstä pientä? (näyttää kansioista sanelua)*

*Opp: Neljä ännää ja vee ja äl...*

*O: Tämmöstä joo.*

*(Oppilas ja vanhempi katsovat toisiansa ja nauravat.)*

*O: Sie kirjoitat kuitenkin suht koht nopeasti, ettei se mitään hidasta oo, mutta...*

*V: Niin just.*

*O: Mutta kyllä siinä parantamista on.*

*Opp: Kyllä mä kuitenkin luen paremmin kuin kirjoitan.*

*O: Sie luet tosi hyvin. Kyllä! Ja ymmärrät sen lukemas.*

Opettajan johdolla käytiin oppilaan itsearviointi nopeasti läpi. Vanhempi muistutti välillä oppilasta edelleen huolimattomuudesta. Oppilas oli kuitenkin innostuneesti mukana keskustelussa ja kurkotteli itsearviointilomakkeensa puoleen. Kun kaikki osapuolet innostuivat keskustelemaan, jäi oppilas helposti altavastaajaksi.

*O: Tätä mie ihmettelin, kun sie siin englannissa oot pärjänny kuitenkin ihan hyvin.*

*Opp: Niin... (innostuu)*

*O: Mikä siin on, ett sie oot laittanu, ett sie et pidä kauheesti?*

*Opp: No se... (vanhempi keskeyttää)*

*V: Sitä määkin. Mä oon ymmärtäny jotain muuta.*

*O: Hurjan aktiivisesti oot mukana siellä, että mikä siinä on?*

*Opp: (aukaisee suunsa...)*

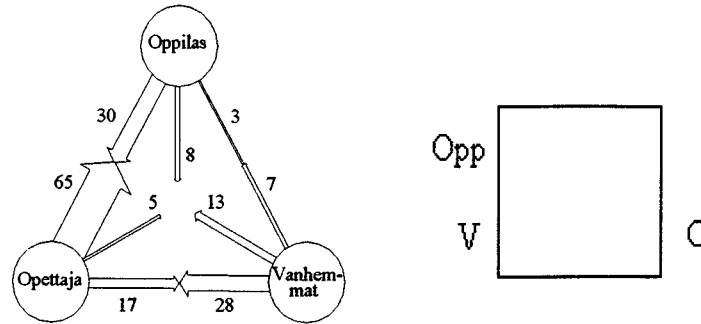
*O: Vai onks se se, kun unohtuu ne läksyt niin sitt se harmittaa?*

*Opp: Tai silleen... se oli siihen aikaan (osoittaa lomaketta) semmonen vähän äh, vähän pläh pläh pläh*

*O: Mitä sie tarkoitat?*

*Opp: No että mitä tossa nyt oikeen on järkee, tai silleen, että mitä sen puoleen tarttee tehdä.*

Oppilas seurasi katseellaan puhujaa, hymyili, kohautteli olkapäitään, elehti käsillään, katseli pulpettiin, mutta nauroi välillä. Oppilas näperteli sormiaan, kun kielteistä palautetta satoi. Myönteisen jälkeen nosti katseensa.



Kuvio 10: Puheenvuorot ja istumajärjestys C1

Keskustelu kesti 23 minuuttia. Puheenvuoroja käytettiin eniten opettajan ja oppilaan välillä, mutta vanhempi ei ollut mitenkään syrjäisessä roolissa. Kuvion muotoutumiseen vaikutti se, että keskustelusta suurin osa käytettiin vanhemman aloitteesta oppilaan huolimattomuuden pohtimiseen, mihin oppilas ei liiemmin osallistunut. Muu osa keskustelua oli varsin tasapuolista ja yleisiä puheenvuoroja, ei erikseen kenellekään osoitettuja, esiintyi jonkin verran. Oppilas käytti 14 spontaania puheenvuoroa. Opettaja huomioi keskustelussa eniten oppilasta, vaikka vanhempi istui häntä lähempänä. Oppilaan ja vanhemman välillä vuorovai-  
kutusta tapahtui vain jonkin verran: he istuivat vierekkäin vailla suoraa katsekontaktia.

### Arviointikeskustelu C2

Neljän pulpetin ryhmässä oppilas ja vanhempi istuivat vastakkain. Opettaja istui oppilaan vieressä. Kuitenkin kaikki osallistujat istuivat niin, että näkivät toistensa kasvot. Opettaja aloitti keskustelun kysymällä tuntemuksia koulunkäynnistä. Hän haki sinnikkäästi oppilaalta vastausta kysymykseen, eikä tyytynyt vastaukseen "Ihan kivaa".

*O: Miltäs sinust on koulunkäynti tuntunu?*

*Opp: Ihan kivalta.*

*O: Onks mittää erikoista ollu?*

*Opp: Ei.*

*O: Kouluasioissa?*

*Opp: (Ravistaa päätään).*

*O: Mites siull on asiat menny, koulujutut sujunu?*

*Opp: Ihan hyvin.*

*O: Onks joku parempi kuin joku toinen?*

*Opp: Mun mielestä englantia on alkanu jo vähän paremmin meneen.*

*O: Ootsie sen tehny sen kans jotenki enemmän töitä, sitte kun se on...*

*Opp: No en mä...*

Keskustelu eteni pääosin myönteisen palautteen kautta.

*Opp: Mä sain, ootas nyt, 136 sekuntia.*  
*O: Ihan totta! Sehän on jo hurjan hyvä.*

Opettaja kannusti oppilasta "Se on hyvä suunta!" ja taputti tätä samalla kädelle. Kielteistä palautetta oppilas ei juuri saanut. Kielteiset asiat käsiteltiin lähinnä siten, että oppilaan edistymisen asiassa korostui. Esim. oppilaan temperamenttisuudesta puhuttaessa opettaja sanoi "Sä et enää räjähtelee niin helposti". Keskusteluun liittyi ohjausta ja joskus se oli hyvin yksityiskohtaista ja se kohdistui konkreettiseen materiaaliin.

*O: Mites se on sujunu sulla tää Oma maa -projekti?*

*Opp: Ihan kivasti.*

*O: Onks se siulla täällä vai pulpetissa?*

*Opp: Se on mulla repussa.*

*O: Näytäpäns niin katotaan.*

*(Oppilas ottaa vihon repustaan.)*

*O: Voi kun ootkin tehny nätisti.*

*Opp: Me ollaan tässä menossa, mutta Eeva välillä kiinnostuu vähän muustakin.*

*O: Juu, mutta siun ei tarvi välittää siitä. Sie teet omaa hommaa, eikö niin? Myöhän sovittiin, että vaikka yhdessä tehään niin se ei tarkoita, että samoja asioita tehään.*

*Opp: Me ollaan kyllä aika paljo samallailla kirjoitettu.*

*O: Eli nyt kun sie teet sitä kotona eteenpäin...*

*Opp: Tulee pian ongelmia tietsikalla..*

*O: Kyllä sie osaat.*

*(Opettaja pyytää ottamaan kirjaa esille ja neuvoo, kuinka työtä jatketaan.)*

Opettajan kyselytekniikka osoitti aitoa kiinnostusta oppilaan ajattelua kohtaan, auttaen samalla oppilasta eteenpäin omassa ajattelussaan. Opettaja muotoili saman kysymyksen eri tavoin auttaakseen oppilasta. Myös tunteiden ilmaisu kuului opettajan kyselytekniikkaan.

*O: (lukee itsearviointilomakkeesta) "Yritän aina parastani." Tuo on miust semmonen joka koululaisella pitäis olla jossain täällä. (näyttää itsearviointilomakkeen pylväitä)*

*Opp: (naureskelee)*

*O: Nyt saat selittää. Tuostahan mie melkein suutuin.*

*-hiljaisuus-*

*O. Aattele, että jos siull on näin paljon parantamista tässä, niin miten paljon se vaikuttaa sitte kaikkeen muuhun.*

*Opp: (kohauttaa harteitaan)*

*O: Mites sie niinku huomaat, että sie et yritä parastas? Mistä sen huomaa?*

*Opp: (kohauttaa harteitaan) En mä oikein tiää.*

*O: Jos sie aattelet jotain kokeeseen lukemista, jotain sellasta johon pitää lukee, mitäs semmosessa tilanteessa pystyt sie keskittymään siihen lukemiseen? Luet sie tarpeeks paljon vai jätäks sie sen huolimattomaks sen lukemisen, kun ei huvita?*

*Opp: No, kyllä mä oon aina yrittäny lukee.*

*O: (lukee itsearviointilomakkeesta) "Osaat keskittyä." Onks siin keskittymisessä joskus*



*vaikeuksia?*

*Opp: Joskus.*

*O: Mitäs silloin tapahtuu, kun keskittyminen karkaa?*

*Opp: Alkaa itekkin hälistä.*

*O: Mitä se aiheuttaa, että se keskittyminen karkaa?*

*Opp: No yleensä, että joku pelleilee luokassa ja kaikki kiinnittää huomiota luokassa.*

*O: Sitt siultkii hajoaa se.*

Koko keskustelun ajan vanhempi myötäili ja oli pääosin kuuntelijan roolissa. Kuitenkin hän toi esille kodin näkökulmia keskustelun aiheisiin. Välillä opettaja valotti vanhemmalle koulun kulttuuria. Vanhemman osuutta oppilaan koulunkäyntiin pohdittiin.

*O: (lukee itsearviointilomakkeesta) "Minulla on joskus ongelmia kotitehtävissä".*

*Opp: Joskus. Toi ei osaa ees laskee. (äidille)*

*O: No ei se oo... Äiti on käyny koulunsa.*

*V: Minä en periaatteesta laske, kun ne on sinun läksyjäs.*

*O: Nii, äiti on koulunsa käyny aikoinaan.*

*Opp: Se ei koskaan voi auttaa.*

*V: Ei sillä tavalla auteta...*

*O: Se on kuule... Et sie kamalasti apua tartte.*

*V: ...että annetaan valmiita vastauksia.*

*O: Ja kyllä mie ymmärrän, että äiti voi auttaa silleen, että se auttaa ajattelemaan, ettei se anna sulle niitä valmiita vastauksia. Eikö?*

*Opp: Nii.*

*O: Eikä se saakaan antaa.*

Keskustelun lopuksi opettaja antoi oppilaalle kynän käteen ja kehotti häntä kirjoittamaan itselleen tavoitteita. Myös vanhempi osallistui tavoitteiden asetteluun.

*O: Tohon sie saat ite kirjottaa, mitä sie asetat kevääks tavoitteeks. Mitäs laittasit? Semmosta missä parannat tai tsemppaat tai mikä on semmonen, minkä haluat tehdä hienosti ja kunnolla ja hyvin?*

*V: Koita opiskella sitä englantia, niin mäkin sitten opin.*

*(Vitsailua vanhemman ja oppilaan yhteisopiskelusta.)*

*O: Ihan siltä pohjalta mitä haluaisit ite satsata oikein erikoisesti.*

*Opp: Mun muisti ei oikein toimi.*

*V: Se voi olla että sun muistikin paranee, kun otat paremmin huomioon tän astman hoidon, niin tulee sitä hapettumutta verta enemmän aivoihin.*

*O: Se voi olla totta...*

*(Keskustelu viipyy hetken oppilaan astmassa.)*

*O: No mitäs sie pistäsit siihen? Ykshän on tuo kertotaulujuttu, että siinä on ihan tavotetta kerrakseen.*

*Opp: Niin.*

*O: Sie oot ihan lähellä saavuttaa sitä.*

*V: Maali on lähellä.*

*Opp: Mä kirjoitan kertotaulu.*

*O: Paa sinne vaikka kertotaulun nopeus sataan sekuntiin. Silleen sen vois laittaa.*

*Opp: Niin.*

*O: Onko muuta erikoista mielessä? Voisko siitä englannista laittaa jotain.*

*Opp: 12-20 takeltelee numerot, mutta 20-30 mä osaan, mutta sitten taas 30-40 takeltelee.*

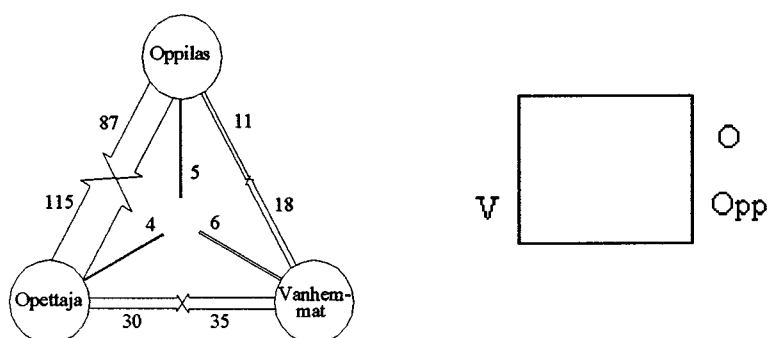
*O: No mikäs vitsi siinä on?*

*V: Pientä treenausta.*

*Opp: En mä tiedä.*

*V: Paa sinne englannin kielen treenausta.*

*O: Paa sinne englannin kielen treenausta.*



Kuvio 11: Puheenvuorot ja istumajärjestys C2

Keskustelu kesti 43 minuuttia. Keskustelu käytiin pääasiassa oppilaan ja opettajan välillä. Oppilas käytti seitsemän spontaania puheenvuoroa. Kuviosta näkee, että oppilas ja opettaja osoittivat toisilleen liki yhtä monta puheenvuoroa. Samoin oli opettajan ja vanhemman sekä vanhemman ja oppilaan kohdalla. Vaikka suhteessa oppilaan ja vanhemman välinen vuorovaikutus oli vähäistä, antoi istumajärjestys hyvän mahdollisuuden siihen. Havaintojemme mukaan vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä oli tasavertaista, jopa kaverillista, ja tulkitsemme vierekkäisten istumapaikkojen vaikuttaneen tähän.

### Arviointikeskustelu C3

Neljän pulpetin ryhmässä opettaja ja oppilas istuivat vierekkäin ja vanhemmat heitä vastapäätä. Kaikki osallistujat näkivät toistensa kasvot. Oppilas puhui hiljaisella äänellä, hieroi kasvojaan ja söi sormiaan, joten emme saaneet kaikista hänen puheenvuoroistaan selvää. Esimerkit, joita olemme poimineet antavat helposti kuvan, että oppilas ei osallistunut keskusteluun juuri lainkaan. Oppilaan osallistuminen oli lähinnä kysymyksiin vastailua, joistakin asioista hän kertoi laajemmin. Puheenvuoroja käyttivät enimmäkseen opettaja ja vanhemmat suunnaten puheensa pääosin oppilaalle, joka tarkensi tai korjasi, jos oli eri mieltä. Vanhemmat kyselivät alusta alkaen sekä oppilaalta että opettajalta toista ja työskentelystä.

Keskustelu alkoi luontevasti, kun opettaja otti esille luokan yhteisen taideteoksen ja pyysi oppilasta kertomaan omasta osuudestaan. Sen jälkeen opettaja aloitti varsinaisen arviointikeskustelun samoin kysymyksen kuin toisetkin tutkimuksemme keskustelut.

*O: No Tiina, mites koulu sujuu?*

*Opp: No, en mä tiiä.*

*O: Minkälainen tuntuma siull ittelläs on?*

*Opp: No, en tiiä.*

*O: Mitä sie tarkoitat sillä en tiiä?*

*Opp:...*

*O: Onks joku vaikeeta?*

*Opp: No, joo...En tiiä...Eiku ei...No, joskus on.*

*O: Osaat sie sanoo, mikä tuntuu hankalalta, vaikeelta?*

*Opp: Ei mikään.*

*O: Entäs joskus?*

*Opp: No, matikka.*

*O: No, mites kotona, tarviitko apua, kun lasket matikan laskuja?*

*Opp: No, kyll mä yleensä tai...*

Keskustelu matematiikasta jatkuu. Opettaja kertoo vanhemmille käytännöistä ja näyttää oppilaan kansioista erilaisia matematiikan kokeita. Oppilas saa myönteistä palautetta opettajalta ja vanhemmilta, mutta he osoittavat myös asioita, joissa olisi kohentamista.

*O: No, sitten näissä kokeissa mie aina aattelen, että siulla vois mennä ain paremminkin. Miust sie osaat paremmin, mitä sie näistä kokeista saat. Aatteleppas, kun sie osaat nää vaikeet tehtävät täällä, nää miss pittää lukkee hankalaa tehtävätekstiä ja sie ossaat ne ja ymmärrät ne.*

*V1: Täällä on näitä lipsahuksia koko ajan.*

*O: Niin, ett jotain tämmöstä, että 150, 501, ett tiiät varmasti kumpi on suurempi.*

*Opp: (naurahtaa)*

*O: Tai sitt jopa kertolaskuvirhe eksyy sinne joukkoon.*

*(Keskustelu aiheesta jatkuu edelleen ja päättyy vanhemman ohjaavaan palautteeseen.)*

*O: Niin, ett kyll sie ymmärrät ne.*

*V1: Niin jotain sellasta tarkkuutta.*

*O: Niin...*

Keskustelussa annettiin paljon myönteistä palautetta ja välillä opettaja intoutui suorastaan ylistämään oppilasta.

*O: Siis sie oot semmonen taiteilija. Sie oot taiteilija sanojen kanssa ja sie oot taiteilija kuvaamataion kanssa, piirtämisen kanssa. Oot sie ite huomannu?*

*Opp:...*

*V1 ja V2: (hymyilevät)*

*O: Eli uppoudut semmoseen niinku tunnelmaan. Sie et ite huomaa sitä, mutta myös aikuiset huomataan. (opettaja ja vanhemmat naurahtavat) Eli kun sie teet jotain kuviksen*

työtä, piirrustusta, niin sie oot ihan täysin siinä työssä ja niistä tulee upeita ja ihania. Tykkäät sie tehdä kuvista?

Opp: mmm...

O: Kun sie kirjoitat jotain, sie oot selvästi uppoutunu siihen kirjottamiseen ja se on ihanaa, niinku semmosta kaunista tekstiä ja sujuvaa ja kuvailevaa ja ilmeikästä eli tosi semmosta elettyä eli elämyksellistä.

V1 ja V2: Niin, hmm...

-hiljaisuus-

O: Ett ne on semmosia helmiä tässä tekemisessä. Osaat kertoa tosi ilmeikkästi ne mitä sie kirjoitat ja oikein, ett siull ei oo oikein kirjoituksessa ongelmia eikä lauserakenteissa, lauseitten löytämisessä ei oo mitään ongelmia eli sie ymmärrät sen, mitä sie luet ja osaat kirjoittaa ite ja kirjoitat oikein, ett se menee tosi hyvin.

Keskustelu oppilaan taiteellisuudesta tuo esille hänen taipumuksensa vaipua omiin ajatuksiinsa tai unohdella asioita. Vanhemmat tuovat esille kodin näkökulmaa.

O: Kun siulta kysyy jotain, niin sie oot ihan sen näkönen, ett apua, vähän säikähtäneen näkönen..

Opp: mmm..

O: Oot sie ite huomannu?

Opp: Joo..

V2: Tuohonhan varmaan liittyy sekin, että joskus on jotain, että se lähtee ihan kun ei ois kuullukkaan jotain tehtävää, että on annettu tällöisiä tai...

O: Joskus on semmosia... Ett mie en aina töki, mie en aina sano, ett Tiina hei, kuulit sie nytte. Ett kun yhteisiä tehtäviä annetaan, ett pikkusehan niit on ollu niitä unohtamisia.

Opp: mmm...

Unohtelusta on kuitenkin tapahtunut kehitystä eteenpäin ja opettaja kysyy tapansa mukaan oppilaalta, miten hän on sen tehnyt.

V1: Ett se toistuu ja toistuu, mutt on se ehkä... Nyt Tiina muistaa paremmin.

O: Musta tuntuu kans. Syksyll oli vähän enemmän niitä unohtamisia.

V1: Oli joo.

Opp: (katsoo vuorotellen vanhempaa ja opettajaa)

O: Mitäs sille on tapahtunu?

Opp: mmm... En tiedä

O: Oot sie ite tehnyt jotain siihen asiaan niinku? Miettinyt sitä ite tai päättänyt suhtautua toisella tavalla?

Opp: No, tota silleen niinku... Mä olin silleen niinku kotona aina... Mä paan koulussa aina kaikki kirjat reppuun ja kotona katon...(oppilaan puhe jatkuu epäselvästi)

O: Se on ihan hyvä konsti.

Keskustelun aiheet sivuavat usein oppilaan persoonallisia piirteitä, mutta myös koulutyöskentelystä puhutaan ja vanhemmat tuovat esille oman kiinnostuksensa ja halukkuutensa osallistua lapsensa koulutyöhön.

*Opp: Mä en vaan löydä mitään valokuvia.*

*V1: Mihis mennessä ne pitäis löytää.*

*Opp: Torstaihin.*

*O: Mikäs maa siull on?*

*Opp: Ruotsi.*

*O: Oot sie kattomu tuosta kirjasta? (osoittaa kirjahyllyä) Myö on otettu joillekkii kopioita noista Maailma nyt*

*-kirjan sivuista, sielt pystyy mustavalkosia, värikuvistakin saa mustavalkosia kopioita.*

*V1: Ja matkatoimistosta vois käydä ihan hyvin.*

*O: Niin joo.*

Vanhemmat pohtivat myös kotona tapahtuvaa ohjausta, miten se tulisi tehdä.

*V2: Se ois hyvä, että koulussa jotenkin sanottas, että miten sitä pitäis lukee.*

*O: Me ollaan sitä englannin opettajan kanssa puhuttu ja hän on sanonu, ett kyll hän on niinku sanonu siitä lapsille....(opettaja kertoo kuinka englannin sanoja voi opetella)*

*V2: Tässä huomasin ton ongelmana. Sen, että ei oikein tiiä ite, mitä painottais. Sitä aattelee ite, että nää on tärkeitä asioita, kun ei se osaakkaan vielä sitä, ei vielä oookaan siinä vaiheessa.*

*O: Se voi olla just meidän vanhempien ongelma, jotka on luettu vähän enemmän.*

Keskustelusta nousi esille yksittäinen tapaus esimerkkinä siitä, miten opettaja huomioi oppilaan ja hänen päätösvaltansa omissa asioissaan.

*O: Kun kirjottaa terävällä kynällä, tulee näin hienoo jälkee. Saaks tän näyttää äitille ja iskälle? Muistat sää tän? Sää oot tehny tän syksyllä.*

*Opp: (katsoo paperia) Eeen... Muistan..*

*O: Saako näyttää?*

*Opp: Saa.*

Keskustelu etenee itsearviointilomakkeen mukaisesti ja aina välillä opettaja tarttuu sieltä nouseviin asioihin. Uutta tietoa opettajalle oli oppilaan oma arvio suuttumisesta.

*O: Tää on aika pitkä tää, ett sie suutut helposti. Mistä sie suutut? Kotonako?*

*Opp: No, en mää kyllä tiiä. Kun mää oon kaverin luona, se panee liian kovalle musiikin ja mä meen toiseen huoneeseen tai lähen kotiin. En mää tiiä oonko mää suuttunu, mutta...*

Kaverisuhteista keskustellessa vanhempi innostuu kertomaan oppilaan puolesta, mutta opettaja kääntää puheenvuoron oppilaalle.

*V1: Ne leikkii ihan hirveesti, kun ne on kahestaan...*

*O: Mitäs työ leikitte?*

Keskustelun lopussa oppilas asettaa itselleen tavoitteita. Opettaja ja vanhemmat esittävät auttavia kysymyksiä, mutta ovat pitkiä aikoja hiljaa ja antavat oppilaalle aikaa muodostaa tavoitteet itse. Aluksi opettaja tapansa mukaan asettaa tehtävän useilla eri sanoilla. Kun

oppilas ei tunnu keksivän mitään, tulee vanhempi avuksi.

*V1: Mitä sä ite haluat, että pitäs paremmin mennä?*

*-hiljaisuus-*

*V1: Mistä on puhuttu, oisko niissä mitä asioita?*

*Opp: Mä ajattelin, että en unohtais enää.*

*O: No sie voit laittaa sen sinne. Se on ihan hyvä tavote.*

*Opp: (kirjoittaa)*

*O: Onks siulla jotain muuta mielessä?*

*Opp: No, en tiä... Että mulla menis kokeet hyvin.*

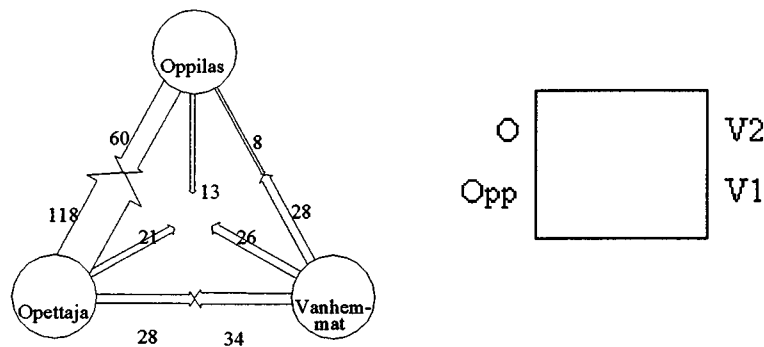
*O: Eiks siull oo mennykki? Se on siulle tärkeä asia, niin sie voit sen sinne laittaa.*

*Opp: En mää tiä.*

*O: Jos sää toivot, että kokeet menee hyvin, mitä se vaatii siulta iteltäs?*

*Opp: Että mä tekisin läksyt hyvin.*

Oppilaalla oli koko keskustelun ajan pientä sorminäperrystä ja liikehdintää.



Kuvio 12: Puheenvuorot ja istumajärjestys C3

Keskustelu kesti 42 minuuttia. Opettaja suuntasi suurimman osan puheenvuoroistaan oppilaalle, joka reagoi vain puoleen niistä. Oppilas käytti viisi spontaania puheenvuoroa. Kuvion muotoutumiseen vaikuttavat opettajan monet oppilasta ylistävät puheenvuorot. Istumajärjestys tuki yhteistä keskustelua: yleisiä ei kenellekään osoitettuja puheenvuoroja oli melko paljon ja niitä esittivät kaikki osallistujat. Tarkasteltaessa kuviota on otettava huomioon, että molemmat vanhemmat osallistuivat keskusteluun. Siksi on huomionarvoista, että vanhempien osuus puheenvuoroista ei ole sen suurempi.

### 5.2.3.2 Opettajan C käyttäteorian suhde kolmeen keskusteluun

Opettajan C oppimiskäsitykseen kuului sekä prosessi- että suoritusnäkökulma. Keskuste-

luissa näkyi molempia piirteitä. Oppimisprosessiin liittyviä keskustelunaiheita olivat koulun kokeminen yleensä, oppilaan persoonalliset piirteet, jotka näkyivät koulutyössä, projektitöiden sujuminen sekä oppilaan kokemukset työskentelystään: keskittyminen, parhaansa yrittäminen, läksyjen tekeminen. Puheenaiheet eivät rajoittuneet koulutyöhön, vaan sisälsivät oppilaan elämässä ja kasvussa sillä hetkellä tärkeitä asioita. Oppimisen suorittamiseen liittyviä asioita keskusteluissa olivat kirjoitusvirheet ja kertotaulun osaamisen nopeus. Käyttöteoriassa opettajan kasvatuksen päämääräksi nousivat vastuullisuus ja ihmisenä kasvaminen. Ne heijastuivat keskusteluissa kokonaisvaltaisesti. Opettaja korosti ohjauksessaan oppilaan omaa vastuuta ja pyrki johdattelemaan oppilasta löytämään omat ajatuksensa. Opettajan persoonakohtainen palaute ja ohjaus heijasti ihmisenä kasvamista. Opettaja antoi oppilaille hyvin monenlaista palautetta. Eniten hän antoi myönteistä ja ohjaavaa palautetta.

Opettajan C tavoitteena arviointikeskustelussa oli eteenpäin suuntautuminen, tavoitteiden asettelu. Kolmesta keskustelusta kahdessa asetettiin tavoitteita. Oppilaat asettivat itse tavoitteet ja kirjoittivat ne ylös. Opettaja ja vanhemmat hyväksyivät tavoitteet ja auttoivat sanamuodon laatimisessa. Opettajalla oli omaa työtänsä tukeva tavoite keskusteluille: “Nähdä jokin osa oppilaan ja vanhemman suhteesta”. Oppilaat ja vanhemmat olivat vuorovaikutuksessa tilanteissa, joten jonkinlainen kuva suhteesta varmasti välittyi opettajalle.

Opettajan käyttöteoriassa arviointikeskustelu on oppilaskeskeinen tilanne, jossa oppilaalla on aktiivinen rooli. Tilanteissa opettaja johdatteli keskustelua ja vanhemmat sekä oppilaat olivat aloitteellisia ja ottivat esille asioita, joista saatettiin keskustella kauankin. Oppilaat osallistuivat vaihtelevasti, mutta pääosin aktiivisesti, mitä opettaja tavoittelikin. Vaikka joskus oppilaat joutuivat altavastajiksi aikuisten innokkaassa keskustelussa, osallistuivat he myös oma-aloitteisesti keskusteluun. Opettaja kertoi tuntemuksistaan ja oli kiinnostunut myös oppilaiden kokemuksista ja tunteista. Tyypillisiä opettajan käyttämiä kysymyksiä olivat “Tuntuuks siust itestäs...?”, “Tuntuuks siust tuolta?” ja “Mitä sie tarkoitat?”.

#### 5.2.4 Opettaja D: Vastuuttaja

##### 5.2.4.1 Opettajan D kolme keskustelua

Materiaalina keskustelussa oli oppilaan täyttämä itsearviointilomake, sekä keskustelukohdittaisesti joitakin vihkoja ja kuvaamataidon töitä. Lomake oli kaikkien luettavissa ja opettaja

osoitti kynällä esille ottamiaan kohtia, joista keskusteltiin. Opettajan D keskustelujen kuvanauhoilla puhe oli osin epäselvää, joten meillä oli joskus vaikeuksia saada sanatarkasti selvää mitä puhuttiin.

### Arviointikeskustelu D1

Keskustelussa opettaja istui oppilasta ja vanhempaa vastapäätä pöydän ympärillä, jonka pyöreähkö muoto mahdollisti myös sen, että oppilas ja vanhempi näkivät toistensa kasvot. Oppilas oli hymyileväinen, mutta ilmaisi eleillään myös muita tunteitaan. Oppilas lähentyi vanhempaa koko keskustelun ajan ja istui välillä tämän sylissä. Toisinaan vanhempi silitti oppilaan käsivartta. Oppilas seurasi katseellaan tarkasti puhujaa. Opettajan ja vanhemman keskustellessa keskenään oppilas katseli välillä pulpettiin. Keskustelu alkoi opettajan kysymyksellä oppilaan koulukuulumisista.

*O: Miltäs se Sanna on tuntumu tää koulu? Jos saisit valita niinkun hyvä haltija, kumpaan kouluun menisit?*

*Opp: Tähän!*

*O: Tänne tulisit.*

*V: Miks?*

*Opp: No täällä on vaan, täällä on mun mielestä... No, en minä nyt osaa sanoo, kivempaa.*

Oppilas oli melko aloitteellinen. Hän arvioi ja kertoi omista opiskelutottumuksistaan ja vapaa-ajan asioistaan. Opettaja esitti joitakin lisäkysymyksiä, mutta kysymykset eivät olleet keskustelun perusta.

*O: Mä oon tästä samaa mieltä, että on siistiä. Jos ajatellaan sitä projektivihkoo, niin joitain asioita tehdään oikein viimesen päälle hyvin, että yleisvaikutelma on ihan hyvä.*

*Opp: Mä aina yritän siinä projektivihossa tehdä mahdollisimman hyvin.*

*O: mmm... Joo.*

Keskustelulle oli tyypillistä vanhemman pitkätkin pohdiskelevat puheenvuorot. Hän sekä ohjasi oppilasta että keskusteli opettajan kanssa koulukäytäntöön tai oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista.

*V: Joskus huomaa, että nyt ois semmonen draivi päällä, niin sitt se lopettaa sen ja sanoo, ett sitä ei saa tehdä. Mä vaan, että anna mennä vaan. Että oli se ylimäärästä tai vaikka seuraavan vaiheen asiaa, ei siinä nyt kuinkaan käy, koska se etsikkoaika pitäis käyttää sillai hyväksi, ett sillon kun maistuu, niin sillon oppiminen on myös tehokkainta. Jos siellä nyt tulee virheitä, niin kyllä ne jossain vaiheessa korjaantuu.*

Vanhempi ja opettaja keskustelivat vaikeatajuisista asioista kuten oppilaan pitkäjänteisyydestä ja ajankäytöstä. Oppilas katseli pöytään. Sekä vanhempi että opettaja kiinnittivät



huomiota siihen, ymmärsikö oppilas keskustelua.

*O: Yleensäkin tää viikkosuunnitelma on peruskehikko ja sen päälle nimenomaan on ajateltu niin, että semmonen, jolla on intoo niin sitte ois mahista, niinku Sannalla. Sitä varten meillon ne korit tai lisätehtäväpuolelta otettuja haastejuttuja. Se ei rajotu siihen se into, että jos yhestä kohasta innostuu niin sitä löytyy aina niin pitkään...*

*V: Ymmärsiksä Sanna? Mä en tiedä kaikista noista sun tehtävistä, mutta ymmärsiksä ite, mitä sä voit tehdä? Että kuinka pitkälle sä voit tehdä?*

*Opp: (nyökkää) Minä en kyllä ymmärtäny mitään siitä, mitä te puhuitte. (opettajaa ja vanhempaa naurattaa)*

Oppilas ja vanhempi kertoivat kotona tapahtuneista asioista, joita itsearviointilomake koski.

*V: Tähän oli pitkään vaikee juttu. Sitte äitin kanssa nää otti urakan...*

*Opp: (supisee vanhemmalle)*

*V: Kerro...*

*Opp: Se opetti mua sillä kellolla.*

*O: Millä kellolla se opetti sua?*

*Opp: No se laitto paperille värikynistä viisarit.*

*O: Käytiksä sitä omaa hienoo kelloo, minkä sä olit koristellu?*

*Opp: Mä en ollu vielä tehny sitä. Mä olin silloin kipee.*

Koska oppilas usein vastasi oma-aloitteisesti ei opettajan tarvinnut yleensä siirtää vanhemman kysymystä oppilaalle tai pyytää häntä vastaamaan. Opettaja ja vanhempi antoivat oppilaalle aikaa kertoa keskeyttämättä tai kiirehtimättä esittämään lisäkysymyksiä.

*V: Sitte ois ihan muista asioista...*

*O: No?*

*V: Mites noi Sannan kaverussuhteet, sosiaaliset suhteet täällä?*

*O: Mites mieltä sä Sanna ite oot? Minkälaisia kavereita sulla täällä on?*

*Opp: Saara on välillä ihan kiva... Ja tota... (oppilas katselee sormiaan ja "painuu alas") ...ja mä on nykyään paljon enemmän Laurankin kanssa.*

*O: (nyökkää)*

*Opp: Tai ainakin silloin, kun jos meidän pitää mennä johonkin, jos kukaan ei oo Lauran pari, niin minä oon sen pari.*

*O: Joo.*

*Opp: Sitte tota niin... Silloin kun tai että tänään ainakin....(oppilas kertoo kiusaamistilanteesta)...Katja sano koko ajan, että ei saa tulla.*

*O: No mitäs ne muut sano?*

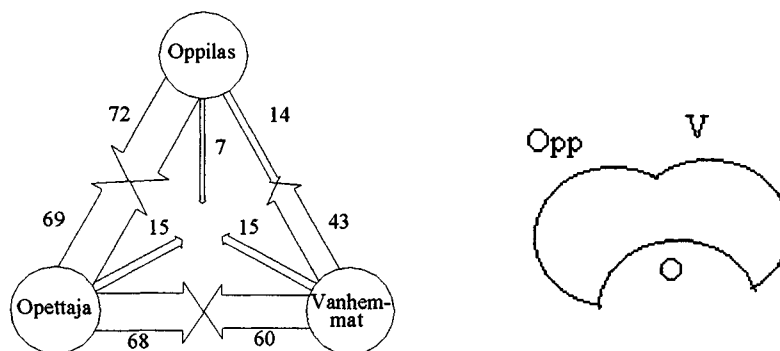
*Opp: No sitt ku mä ite sanoin, että kuka tulee junaan, niin Saara tuli siihen.*

*O: Kyllähän sitä voi aina jokaiselta kysyä, jos jollakin on vähän huono päivä, niin se ei halua muuta kuin, että kaikki pyöris hänen napansa ympärillä. Onks sulla... Asuiks siinä teidän lähellä ketään?*

*Opp: Ei asu, ei asu ollenkaan tai Jenni asuu siinä, mutta Jenni ei oikein oo kiva kaveri.*

*V: Tää on pikkasen ongelma.*

*O: Täällä koulussa näyttää...(opettaja ja vanhempi keskustelevat oppilaan tilanteesta ja siitä, kuinka oppilas suuttuu helposti. Välillä he kysyvät oppilaan näkökulmaa asioihin.)*



Kuvio 13: Puheenvuorot ja istumajärjestys D1

Keskustelu kesti 45 minuuttia. Opettajan ja oppilaan sekä opettajan ja vanhemman välinen keskustelu oli tasapuolista ja puheenvuorojen lukumäärä näillä akseleilla oli liki yhtä suuri. Vanhempi suuntasi oppilaalle huomattavasti enemmän puheenvuoroja kuin tämä hänelle. Myös yhteistä keskustelua esiintyi jonkin verran. Istumajärjestys ja pöydän muoto mahdollistivat helpon katsekontaktin sekä tasapuolisen keskustelun kaikkien osapuolten välillä. Oppilas käytti 13 spontaania puheenvuoroa.

#### Arviointikeskustelu D2

Keskustelussa opettaja istui oppilasta ja vanhempia vastapäätä pöydän ympärillä, jonka pyöreähkö muoto mahdollisti sen, että oppilas ja vanhemmat näkivät toistensa kasvot. Keskustelussa olivat mukana molemmat vanhemmat. Keskustelu alkoi, kun vanhemmat kysyivät opettajalta arviointikeskustelun tarkoitusta.

*O: Tätä vois sanoo niinkun väliarvioinniks tai joskus on puhuttu joulutodistuksesta, että katotaan mihin on syksyllä tultu ja mitä niinku vois keväällä harjotella.*

Keskustelulle oli tavallista, että vanhemmat kyselivät paljon opettajalta koulunkäytännöistä ja oppilaan suoriutumisesta luokassa. Opettaja huomioi oppilaan siirtämällä yleensä kysymykset hänelle.

*V1: Mää oisin kysyny täällä samaa, että kun sinä annat jonkun vinkin tai opastuksen niin, meneekö se sitten pojalle tuota sitten toisella tavalla sinun sanottuna verrattuna minun sanomiseen? Että kun joskus tuntuu, että se on hyvin äkkipikainen, että vaikka kuinka yrittää neuvoa, niin ei se mene sinne.*

*O: Miltäs se Matti tuntuu? Meneekö kaikki kaaliin mitä mä täällä pölsisen?*

*Opp: (nyökkää)*

*V1, V2 & O: Ei kai!!*

*(keskustelu jatkuu opettajan ja vanhempien välillä)*

*V1: Tuleeko oppilaat... Sanooko ne rehellisesti, että mä en osaa tätä vai tykkääkö ne kaverin kanssa ratkaista sen ongelman vai..?*

*O: Miltä susta Matti tuntuu? Kummalla lailla sää teet? Tuutko kysymään heti vai mietitkö sää kaverin kanssa?*

*Opp: Joskus.*

*O: Niin, se varmaan riippuu kaverista.*

Oppilas oli keskustelun aluksi vaivautuneen oloinen. Hän vääntelehti tuolilla ja käänteli päätään väistellen katsekontaktia. Vähitellen oppilas rauhoittui ja osallistui keskusteluun myös oma-aloitteisesti.

*V2: Sen pitäs varmaan enempi lukee...*

*Opp: Mää oon lukemu eilen tota aapista ja kirjaston kirjoja.*

*O: Mitäs kirjoja sää oot kirjastosta lainannu?*

*Opp: ET:n ja sitte...*

*O: Oho! Eiks se oo aika paksu kirja?*

*Opp: On se semmonen tämmönen (näyttää sormilla). Se kertoo siitä elokivasta.*

*O: Onks siinä kuvia?*

*Opp: (nyökkää)*

*V2: Ja sitte on se Mauri Kunnaksen unikirja ja sitte vitsikirjoja.*

Itsearviointilomakkeesta nousevia keskustelun aiheita olivat pitkäjänteisyys, esiintymis- taidot, oma-aloitteisuus ja itsenäinen tekeminen sekä kellon tunteminen. Muut asiat otti esille joko opettaja tai jompikumpi vanhemmista.

*O: Mihinkäs työn tulokseen sää oot kaikkein tyytyväisin?*

*Opp: No mikäköhän se olis...*

*O: Onko tyypit vai oikeinkirjotus?*

*Opp: Matikka joskus, mutta joskus se on liian vaikeeta....(mutinaa).. Siinä tulee virheitä.*

*O: Niin, hankalaa...(mutinaa)*

Opettaja halusi kuulla usein sekä vanhempien että oppilaan näkökulman asioista. Kysyty- ään vanhemmilta kotitehtävien tekemisestä, opettaja esitti kysymyksen vähän toisin sanoin myös oppilaalle.

*O: Tuntuuko, että jonkunlaiset tehtävät voi helposti unohtua?*

*Opp: Vähä joskus...*

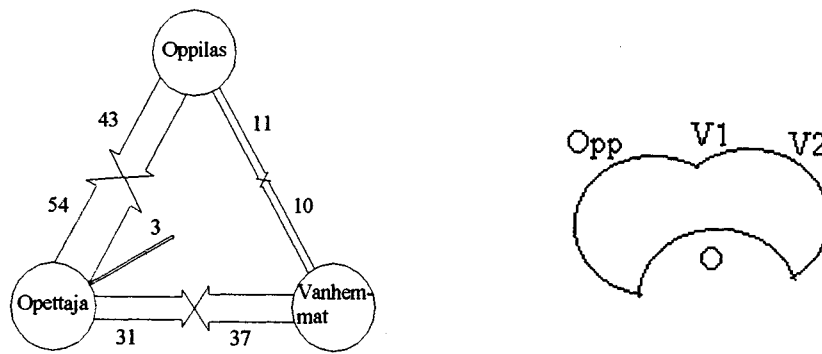
*O: Minkälaiset?*

*Opp: No, yhesti kun oli joku vihkotehtävä ja semmonen valkonen lappu, niin mä tein väärän.*

*O: Joskus vihkotehtävät?*

*Opp: Joo.*

Keskustelun lopuksi vanhemmat tiedustelivat kevään toiminnasta ja opettaja toivotti vanhemmat tervetulleiksi kouluun koska tahansa.



Kuvio 14: Puheenvuorot ja istumajärjestys D2

Keskustelu kesti 32 minuuttia. Keskustelu käytiin pääasiassa opettajan ja oppilaan välillä. Opettajan ja vanhempien välillä vuorovaikutus oli melko vilkasta. Myös oppilas ja vanhemmat keskustelivat jonkun verran. Keskustelu akseleilla oli vastavuoroista. Oppilas käytti viisi spontaania puheenvuoroa. Tarkasteltaessa kuviota täytyy ottaa huomioon, että keskusteluun osallistuivat molemmat vanhemmat. Siihen nähden vanhempien osuus keskustelusta on pieni. Istumajärjestys mahdollisti katsekontaktin sekä tasapuolisen keskustelun kaikkien välillä.

### Arviointikeskustelu D 3

Keskustelussa opettaja istui oppilasta ja vanhempia vastapäätä pöydän ympärillä, jonka pyöreähkö muoto mahdollisti myös sen, että oppilas ja vanhemmat näkivät toistensa kasvot. Keskustelussa olivat mukana molemmat vanhemmat. Keskustelussa korostui opettajan ja vanhempien välinen vuoropuhelu. Oppilas osallistui pääosin vastaamalla opettajan ja vanhempien esittämiin kysymyksiin. Oppilas oli melko levoton: hän vaelsi luokassa, leikki kännykällä, ryömi pöydän alla, äänteli ja lopuksi kävi nukkuma-asentoon tuolille. Alussa keskusteltiin uudesta koulutilasta. Itsearviointilomakkeen mukaan keskusteltiin oppilaan keskittymisestä, kirjoittamisesta, lukemisesta, osallistumisesta, kuvaamataidosta, oikeinkirjoituksesta ja läksyistä. Keskustelu sisälsi monenlaista arviointia. Oppilaan itsearvioinnin lisäksi opettaja ja vanhemmat arvioivat oppilasta ja tämän tekemää itsearviointia.

*O: Kumpi teksti on parempaa? (näyttää kahta vihkoa)*

*Opp: Tuo (näyttää toista) Tuossa on vähän jotain outoa.*

Opettaja kysyy oppilaalta tekeekö hän paremmin töitä yksin vai parin kanssa. Oppilas vastaa, että yksin.

*V2: Se voi olla melkein, että yksin jaksaa paremmin. Sitt jos on ympärillä muuta...*

*O: Meitä täällä on...*

*V2: ...niin sitten helposti tulee sitä turhaa naputtelua ja viheltelyä.*

Opettaja näyttää vanhemmille oppilaan vihkoa.

*O: Tässä, jos otetaan tää joulujuttu, tässä on ihan selkeitä kirjaimia.*

*V2: Saa selvää.*

*O: Niin, luokkakaverit pystyis lukemaan.*

Opettaja arvioi oppilaan itsearviointia

*O: Osaatko kertoa, minkä takia sä oot värittänyt tän näin?*

*Opp: Mä en osaa piirtää.*

*O: No, mitäs sä näät täällä luokassa, mikä on sun onnistunein työ?*

*Opp: (katselee)... Ehkä toi metsä.*

*O: Joo. Mikäs niistä on sun? Käypä näyttämässä.*

*Opp: Tää. (näyttää)*

*V2: Sehän on hieno... Milläs te ootte sen tehny?*

*Opp: Maalityönä.*

*V2: Maalattu..ahaa.*

*O: Siinä se Villen arviointi, että ei osaa oikein piirtää, on silleen aika rankka. Jos näkee kaverin vierestä...*

*V2: Joo...(keskustelu jatkuu, miten ei kannata vertailla)*

Vanhempi kertoo opettajalle oppilaan tekemisistä. Opettaja kysyy oppilaalta itseltään tarkentavia kysymyksiä.

*V2: Ett aika paljon kuitenkin Ville piirtää, että ex tempore piirtää kavereiden kanssa ihan pöydän ääressä.*

*O: Mitäs te piirrätte?*

*Opp: No kaikenlaista.*

*V2: Avaruustaisteluhommia ja sellasia.*

*Opp: Mä oon tehny robotin.*

Vanhempi kyselee suoraan oppilaalta opiskeluun liittyviä asioita ja ohjaa häntä.

*VI: Muistat sä... Minkä takia läksyjä tehdään? Oottekste te täällä koulussa open kanssa puhunu?*

*Opp: Että oppis.*

*VI: Niin, ne on harjotustöitä. Sä opit paremmin asioita, kun sä paneudut. Mulle ei kukaan silloin...*

Vanhempi kertoi omista koulukokemuksistaan ja oli kiinnostunut siitä, millaista koulussa nykyään on. Oppilas oli vanhemman selityksen aikana lähtenyt vaeltamaan luokassa, mutta opettaja kutsui hänet takaisin vastaamaan vanhemman kysymykseen.

*VI: Mites teillä tää opetus nykyään on? Mä en tiää koulusta mitään. Onks se tällasta amerikkalaistyylisiä ei-autoritääristä vai sitte tällasta suomalaista autoritääristä? Eli opettaja on siellä ja sanoo mitä tehdään?*

*O: Ville, alan asiantuntija, tuus vastaamaan kysymykseen. (oppilas touhuaa jotain kuvan ulkopuolella)*

*Opp: Mihinkä?*

*O: Tuu tähän istuun, niin nyt tulee paha kysymys.*

*V1: Niin, kuulitsä?*

*Opp: (Ravistaa päätään)*

*V1: Kun te ootte täällä luokassa ja opettaja on luokassa, niin onks se opettaja, joka puhuu koko ajan ja sanoo mitä tehdään vai saatteks työ ehdottaa ja ottaaks opettaja huomioon asioita, joita ehdotatte. Onks opettaja vähän niinkun kaveri siellä teidän joukossa?*

*Opp: Ei.*

*V1: Minkälainen se on?*

*Opp: No...en mä tiä.*

*V1: Onks se vähän sellanen pelottava, joka sanoo, että nyt hiljaa?*

*Opp: Ei oo.*

*V1: Ei vai? Meillä oli semmonen.*

*Opp: Niin millanen?*

*V1: No, sellanen just, joka sano, että nyt suut tukkoon, kuunnelkaa mitä sanon.*

*Opp: Oliko teillä jalkapuut?*

Keskustelun lopuksi vanhempi haluaa tietää, mitä tavoitteita oppilaalle asetetaan kevääksi.

*V2: No mitäs jos aateltas Villee, niin mitäs siinä vois kohentaa?*

*O: Semmosia asioita mitkä...*

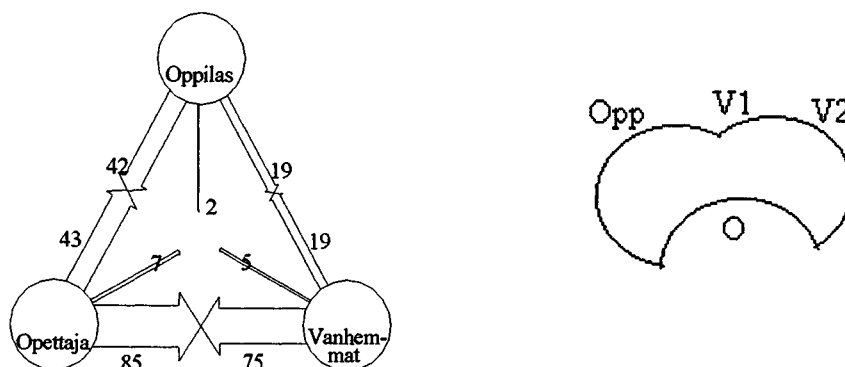
*V2: (keskeyttää) Ohjeiden kuuntelua ja...*

*O: Tällä puolella (näyttää itsearviointilomaketta), niin kuin sanoin, meillä on persoonaankin liittyviä asioita. Ne on sellasia persoonallisia asioita, joihin ei oo vippaskons- teja. Mutta tällä puolella se suurin vinkki on se lukeminen ja kirjottaminen.*

*V2: Joo.*

*O: Että ainakin vartti päivässä pitäis jaksaa lukee.*

Opettaja pyysi vanhempia pitämään yhteyttä, jos jotain merkittäviä muutoksia ilmenee.



Kuvio 15: Puheenvuorot ja istumajärjestys D3

Keskustelu kesti 44 minuuttia. Kuvion muotoutumiseen vaikutti se, että keskustelua käytiin hetkittäin runsaasti opettajan ja vanhemmista toisen välillä. Vanhempi oli kiinnostunut

koulun käytänteistä ja muisteli omia koulukokemuksiaan, joten keskustelu painottui akselille opettaja-vanhempi. Seuraavaksi runsainta keskustelu oli opettajan ja oppilaan välillä. Lisäksi sitä käytiin jonkin verran myös vanhempien ja oppilaan välillä. Keskustelu akseleilla oli vastavuoroista. Yhteistä keskustelua oli vähän. Oppilas käytti kolme spontaania puheenvuoroa. Istumajärjestys mahdollisti katsekontaktin ja tasapuolisen vuorovaikutuksen.

#### 5.2.4.2 Opettajan D käyttöteorian suhde kolmeen keskusteluun

Opettajan D käyttöteoriassa oppimisella on sekä prosessi- että suorittamisnäkökulma. Keskusteluissa puhuttiin pääosin vain oppimisprosessiin liittyvistä asioista. Eri oppilaiden kohdalla keskityttiin erilaisiin oppimisprosessiin liittyviin asioihin: keskittymiseen, osallistumiseen tunnilla, oma-aloitteisuuteen, itsenäiseen työskentelyyn tai pitkäjänteisyyteen.

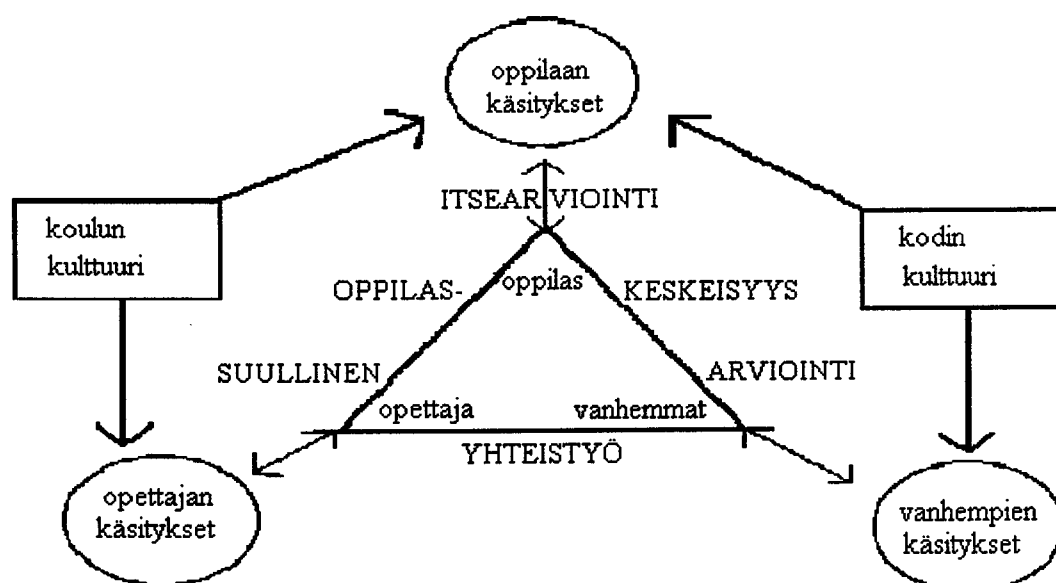
Opettajan käyttöteoriassa kasvattamisen päämääräksi nousivat ekologinen vastuu, kriittisyys, itseohjautuvuus ja avara maailmankuva. Arviointikeskusteluissa itseohjautuvuuden tukeminen näkyi, kun opettaja siirsi puheenvuoroja oppilaalle osoittaen tämän olevan oman koulutyönsä asiantuntija. Oppilaiden kohdalla pohdittiin myös itseohjautuvuuden toteutumista. Kriittisyyteen tai ekologiseen vastuuseen liittyviä piirteitä ei keskusteluissa ollut havaittavissa. Avaraa maailmankuvaa saattaisi opettajan oma toiminta heijastaa: hän antoi tilaa oppilaalle ja vanhemmille ja osoitti ymmärrystä jokaisessa tilanteessa.

Demokraattinen päätöksenteko oli opettajan tavoitteena arviointikeskusteluissa. Keskusteluissa kaikki osapuolet arvioivat ja toivat mielipiteitään julki. Oppilaat tosin usein vain kehotuksesta. Tavoitteita tilanteissa ei asetettu, joten varsinaisesta päätöksenteosta ei voida puhua, mutta demokraattisesta arvioinnista oli kysymys. Toisena tavoitteena opettajalla oli oppilaan aktiivinen ja oma-aloitteinen rooli. Jokaisessa kolmessa keskustelussa oppilaat osallistuivat useamman kerran oma-aloitteisesti keskusteluun. Tilanteissa pääasiana oli oppilaan itsearviointi. Kaikki osapuolet osallistuivat keskusteluun ja opettaja korosti oppilaan asiantuntijuutta omassa opiskelussaan. Hän siirsi oppilaalle vanhempien kysymykset, joihin oppilas pystyi vastaamaan. Kuitenkin keskusteluissa saattoi olla pitkiäkin vuoropuheluita aikuisten kesken, koska vanhemmat olivat kiinnostuneita koulukäytännöistä ja opettaja selvitti niitä heille. Opettaja jätti keskusteluissa paljon tilaa vanhempien ja oppilaan kommentoinnille ja osoitti kuuntelevansa kaikkia osapuolia nyökyttelemällä tai

sanomalla jotain, mikä rohkaisi puhujaa jatkamaan. Opettajan antama palaute oli pääasiassa toteavaa: “No, se on hyvä”. Opettaja käytti paljon mikä ja miten -alkuisia kysymyksiä: “Mites sää suunnittelet?”, “Mikä on ollut onnistunein työ?” tai kysyi tuntemuksia.

## 6 ARVIOINTIKESKUSTELUN KESKEISIÄ PIIRTEITÄ

Tilanteena arviointikeskustelu on moniulotteinen ja tapahtumarikas. Jokainen tilanne on ainutkertainen ja omanlaisensa. Opettajien käyttöteorioiden, vanhempien käsitysten ja havainnoitujen arviointikeskustelujen perusteella ovat nousseet neljä teemaa, jotka ovat oleellisia arviointikeskustelussa. Osa teemoista, joita pidämme aineiston mukaan keskeisinä arviointikeskustelussa, on ollut myös taustaoletuksena tutkimuksellemme: oppilaskeskeisyys, opettajan ja vanhempien yhteistyö sekä itsearviointi. Palautteen antaminen (suullinen arviointi) nousi puhtaasti aineistosta.



Kuvio 16. Arviointikeskustelun ainekset

Arviointikeskustelu tapauskoulussa on kodin ja koulun yhteistyömuoto, jossa oppilaskeskeisyyden periaatteen mukaisesti oppilas arvioi itseään ja saa palautetta vanhemmiltaan ja opettajalta. Haastattelujen ja kuvanauhojen antaman tiedon perusteella tilanteessa taustatekijöitä ovat kodin ja koulun kulttuurit ja osaltaan niiden muovaamat opettajan, oppilaan ja



vanhempien käsitykset arviointikeskustelusta. (Kuvio 16) Opettajan käyttöteoria ja oppilaan ja vanhempien käsitykset suuntaavat arviointikeskustelutilannetta, ja vastaavasti käyttöteoria ja käsitykset muovautuvat kokemuksista arviointikeskustelussa. Tämä kävi ilmi, kun osallistujat haastatteluissa viittasivat kokemuksiinsa arviointikeskustelusta. Kuvan keskellä oleva kolmio kuvaa vuorovaikutusta arviointikeskustelutilanteessa. Muoto korostaa keskustelun kolmitahoisuutta, vaikka molemmat vanhemmat olisivat läsnä ja keskustelijoita olisi neljä. Toisaalta siinä näkyy myös tapauskoulun arviointikeskustelujen pyrkimys osallistujien tasavertaiseen vuorovaikutukseen ja asiantuntijuuteen omalla paikallaan. Oppilaskeskeisyys, kodin ja koulun yhteistyö, itsearviointi ja palautteen antaminen ja muu suullinen arviointi painottuvat jokaisessa keskustelussa eri lailla.

Tapauskoulun opettajat pitivät itsearviointia lähtökohtana arviointikeskustelussa, me esitämme teemat hieman erilaisessa järjestyksessä aloittaen oppilaskeskeisyydestä.

*Itsearvioinnin kautta- se on se pohja sille keskustelulle ja sitä kautta pääsee hyvin oppilaskeskeisyyteen, koska siinä on hänen itsearviointinsa, hänen käsityksensä itsestään - sehän antaa sen mahdollisuuden keskustella sen oppilaankin ja oppilas voi ottaa omia asioitaan esille, mitä se niinku haluaa nostaa. (Ce)*

## 6.1 Oppilaskeskeisyyttä etsimässä

Tutkimuksemme varrella ideaalista arviointikeskustelua parhaiten kuvaavaksi termiksi nousi oppilaskeskeisyys. Lähtökohtana termin käytölle oli tapauskoulun opettajien käsitys arviointikeskustelusta oppilaskeskeisen työskentelyn tuloksena. Opettajien ryhmäkeskustelussa oppilaskeskeisyyttä pohdittiin paljon ja seuraava keskustelunpätkä tiivistää opettajien ajatukset oppilaskeskeisyyden ja arviointikeskustelun suhteesta.

*- Tää arviointikeskustelu on tietyllä tavalla tulosta siitä, että ei oo kerta kaikkiaan mahdollisuutta arvostella enää. Jos sanotaan, että tehdään oppilaskeskeisesti, ja että heillä on vastuu työstään, niin ois aika hassu lyödä siihen... (Dr)*

*-...joku seiska... (OPr)*

*- Kyllähän sen vois yhen tai kahen kokeen jälkeen tehdä, mutta... (Dr)*

*-...mutta sillä ei oo mitään tekemistä sen kanssa, mitä koulussa tapahtuu. (OPr)*

Oppilaskeskeisyyttä voidaan pitää lapsikeskeisyytenä, joka koskettaa koulussa tapahtuvaa opetusta ja kasvatusta lapsen ollessa oppilaan roolissa. Lapsikeskeisyydellä on vuosisataiset perinteet kasvatuksen teorioissa. Yksilöllisyyden kunnioittaminen ja yksilöidenvälisen tasa-

arvon ihanne muodostavat pohjan lapsikeskeiselle kasvatusajattelulle. Tavoitteena on kasvattaa lapsesta itsenäisesti ajatteleva ja oman ymmärryksensä varassa päätöksiä tekevä yksilö, joka tukeutuu pikemmin omaan järkeensä kuin auktoriteettien valtaan. Yksilöllisyyden kunnioittaminen ei tarkoita itsekeskeisyyden ihannoimista. On tärkeää kasvattaa lasta yhteisön jäseneksi. On huomattava, että lapsikeskeisyydessäkin on kysymys aktiivisesta kasvattamisesta, ei lapsen jättämisestä omien voimiensa varaan. Opettaja ja oppilas toimivat yhdessä oppijoina. (Hytönen 1997, 9, 13 - 14, 113.)

*Tästä ammattitaidosta, että jokainen treenaa tavallaan niitä omia taitojaan ja kun pitkään on tehty Suomessakin tätä työtä, niin pitkään tullaan vielä tekemään, että lyödään niitä luukkuja kiinni. Mehän ollaan nyt opettelemassa sitä, että mekin osattais niitä taitoja, mitä periaatteessa oppilaskeskeiset työtävät tuottaa niille muksuille. (Dr)*

*Arvioinnissa me ollaan ehottomasti sitä mieltä, että lapsen on oltava mukana, koska häntähän se koskee. --Hyvä tarkotus ja pyrkimys oli ett se laps niinku ite kertos. (Ce)*

Oppilaskeskeisyys merkitsi tutkimuksemme opettajille erilaisia asioita. Selkeitä määritelmiä he eivät osanneet termille sanoa, eniten se heistä liittyi arviointikeskustelussa oppilaan osallistumiseen. Opettaja C oli sitä mieltä, että oppilaiden osallistuminen on persoonallinen piirre: Toiset kertovat helposti ja luontevasti asioista. Toisista ajatuksia joutuu "lypsämään". Videoimissamme keskusteluissa opettaja C auttoi oppilasta kertomaan itse esittämällä tälle paljon erilaisia kysymyksiä ja osoittamalla kuuntelevansa kumartumalla oppilaan puoleen.

Opettaja A:n arviointikeskusteluissa oppilaskeskeisyys oli sitä, että opettaja antaa ensimmäisen puheenvuoron oppilaalle.

*Oppilaastaan se lähtee, minähän yleensä annan noissa keskusteluissa oppilaalle ensimmäisen puheenvuoron, olen aina antanu, että hän saa aloittaa. (Ae)*

Opettaja A:n määrittelemä oppilaskeskeisyys toteutui kaikissa videoimissamme arviointikeskusteluissa. Keskustelujen aluksi oppilas sai kertoa miten kolmas luokka oli lähtenyt sujumaan. Jatkossa opettaja luki itsearviointilomaketta ja kohdisti kysymyksensä oppilaalle.

Opettaja B korosti oppilaskeskeisyydessä oppilaan vastuuta omasta opiskelustaan ja piti tärkeänä oppilaan tukemista ja kannustamista.

*Vastuuttamisen kulttuuri on tullut, että se vastuu annetaan sille lapselle ja että me tuetaan, että meidän tehtävä on heittää se pallo sille lapselle, että se ottaa vastuun siitä opiskeluun ja vahvistaa ja tukea sitä siinä, että sä pystyt, sä osaat, sä kykenet... (Be)*

Opettaja B:n mukaan arviointikeskustelu on oppilaan puheenvuorotilaisuus ja siihen hän on

yrittänyt oppilaita valmistaa. Kolmessa keskustelussa oppilaat olivat kuitenkin vähäsanaisia ja opettaja itse käytti paljon puheenvuoroja.

Vanhempien ja opettajan välisen henkilökohtaisen keskustelun kohdalla puhutaan vanhempikeskeisestä keskustelukäyttäytymisestä, jossa opettajalle on ominaista pyrkiä ymmärtämään ja hyväksymään vanhempi keskustelukumppanina (Koivumäki ym. 1980, 28). Arviointikeskustelussa hyväksyntää ja ymmärtämystä tulisi osoittaa erityisesti oppilaille. Sekä opettajan että vanhempien tulisi huomioida oppilas tasavertaisena keskustelukumppanina ja välttää puhumasta hänestä kolmannessa persoonassa ikään kuin hän ei olisi läsnä. Opettaja D piti osuuttaan oppilaan aktivoimisessa haastavana.

*Minulle aina suuri haaste on se, miten siinä keskustelussa se oppilas pääsis mukaan, aktiiviseksi mukaan. Se puhemiehen tai puheneisen roolin vieminen oppilaalle on varmaan se suurin haaste. (De)*

Luodakseen oppilaalle mahdollisuuden osallistua aktiivisesti, opettaja D esitti seuraavaa:

*Kysymykset täytyy olla konkreetteja, että pystyy vastaamaan.-- Siin ois selvät säännöt, että kun kysytään lapselta niin lapsi sais vastata. (De)*

Opettaja D:n arviointikeskusteluissa opettaja pyrki saamaan oppilaan osallistumaan mm. siirtämällä vanhempien hänelle esittämiä kysymyksiä lapsen itsensä vastattavaksi. Hän myös kuunteli kärsivällisesti ja antoi oppilaalle aikaa kertoa näkemyksiään.

Tutkimuksemme keskusteluissa oppilas oli usein kolmas persoona. Opettajat yrittivät suunnata keskustelua siten, että oppilaalle puhuttiin suoraan. Sinä-muotoinen viestintä oli luonnollista, kun oppilas teki itsearviointia vanhempien ja opettajan esittäessä siihen liittyviä argumentteja. Oppilaan ohittaminen oli yleistä tilanteissa, joissa opettaja ja vanhemmat keskustelivat paljon keskenään. Useat vanhemmat olivat kuitenkin tyytyväisiä keskustelukumppaneiden tasavertaisuuteen.

*Lapsi ei, ainakaan nyt tässä tilaisuudessa missä oltiin, niin ei tullu mitenkään painostetuks taikka altavastaajan asemaan, että on ihan ikään kuin tasavertaisena siinä... (C3v)*

*Mun mielestä ei tunnu oikeestaan, että on opettaja, oppilas ja äiti, vaan oikeestaan kolme kaveria niinkun eri ikäisiä. Keskustellaan samoista asioista vähän jokaisen ajatusta. (C2v)*

Oppilaskeskeisillä työmuodoilla tarkoitetaan työtapoja, joissa opetus- ja oppimisprosessi varioi oppilaan ominaislaatua - sekä yleisiä että yksilöllisiä - vastaavasti (Patrikainen 1997, 51). Arviointikeskustelu on keino tukea oppilaan yksilöllisyyttä sekä ottaa huomioon

oppilaiden erilaisuus. Oppilaan itsensä on saatava kokea, että hänen erilaisuutensa ja yksilöllisyytensä hyväksytään. Oppilaskeskeisyys on yksi opetuksen laadun kriteereistä. Opettajan on tärkeää tietää kunkin oppilaansa lähtötaso tiedollisesti, taidollisesti ja asenteellisesti. Tämän tiedon hankkimisessa koti on hyvä yhteistyökumppani.

*Ja sitt se, ett kyllä se auttaa siin työssä lapsen kanssa, kun tuntee vanhemmat, tietää vanhemmat ja näkee ainakin jonkun osan siitä vanhemman ja lapsen suhteesta. (Ce)*

*Kun aattelee sitä, kun ekan kerran tapaa niitä vanhempia, niin siinä tulee itellekin sellasia voimakkaita elämyksiä, että nyt minä vasta ymmärrän tuota lasta, kun saa sitä informaatiota. (OPr)*

## 6.2 Arviointikeskustelu opettajan ja vanhempien yhteistyömuotona

Perusopetuslain 3§:n mukaan opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Lapsen koulunkäynti on opettajan, vanhempien ja oppilaan yhteistyötä, jossa oppilas on tärkein osapuoli. Koko kasvatustyö on ennen kaikkea yhteistyötä, minkä vuoksi tiukka rajanveto opettajan ja vanhempien tehtävien välillä ei ole tarkoituksenmukaista. Molemmilla tahoilla on pyrkimyksenä lapsen kokonaispersoonallinen kehityksen tukeminen.

Oppilaan kokonaispersoonallisuuden perustava osa on minäkäsitys ja siihen kuuluvat itsearvostus, itsetuntemus ja itseluottamus. Minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saadun palautteen kautta. Palaute lisää ja täsmentää yksilön itsetuntemusta: millainen olen, mitä osaan. Vanhemmat ja opettaja ovat tärkeitä lähihenkilöitä oppilaan elämässä. Heidän palautteellaan on suuri merkitys lapsen minäkäsityksen kehittymisessä. Tämän vuoksi opettajan ja vanhempien yhteistyö arviointikeskustelussa vaikuttaa oppilaan minäkäsitykseen. (Korpinen 1990, 14 - 15, 43.)

Arviointikeskustelu on tehokas kodin ja koulun yhteistyömuoto. Kaikki osapuolet ovat läsnä ja oppilaan asioista voidaan keskustelulla kasvokkain. Yhteisymmärryksen saavuttaminen oli tutkimuksessamme erityisesti vanhemmille tärkeää. Korpinen mukaan yhdensuuntaiset kasvatuskäytännöt koti- ja kouluympäristössä vaikuttavat oppilaan kokonaiskehitykseen. Jos oppilaan on mahdollista osallistua päätöksentekoon sekä kotona että koulussa on sillä suotuisia vaikutuksia oppilaan asenteisiin yleensä koulutyössä, mutta erityisesti matematiikassa sekä omassa itsearvostuksessa. (Korpinen 1990, 44.) Siksi eri kasvattajatahojen

välillä vallitseva yhteisymmärrys niistä periaatteista ja tavoitteista, joihin kasvatuksella pyritään, on tärkeää. Näin voidaan myös välttyä ristiriidoilta, joista lapsi viime kädessä kärsii. (Koivumäki ym. 1980, 3 - 6; Stacey 1991, 47.) Yhteiset tavoitteet ja vanhempien mukaantulo oppilaan koulunkäyntiin olivat tapauskoulun opettajien mielestä tärkeitä asioita.

*Näissä asioissa missä ei mee ihan niin hyvin, niin jos vanhemmat tukis lastansa --Pitäis olla samalla linjalla vanhempien ja open. (Ae)*

*- Mikä mun mielestä on ala-asteen koulussa eniten muuttunu on just se, että kun näkee, että se oppiminen ja opiskelu on tavallaan vaan ihan pieni kukkanen siellä päällä ja kaikki, mitä siellä alla on, loppujen lopuks vaikuttaa, että tapahtuuko sitä. Mun mielestä jos huomaa, että asiat ei oo kunnossa, niin pitäs siihen maan möyhimiseen... On ihan turha pelata siellä pienessä oppimisen ja osaamisen siivussa. Sellanen kokonaisvastuu ja kasvatusvastuu on siirtyny joissakin tapauksissa hirvittävän paljon kouluille ja ei me sitä niin nähdä, että se on hyvä tai huono, vaan se on aina mahdollisuus päästä eteenpäin. (OPr)*

*- Se on jossakin tapauksessa kohtuuttoman paljon. (Sr)*

*- Niin on, mutta siinä ei oo paljo muuta tehtävissä. Tottakai pitäis toimia että, vanhemmat ite sais niitä aineksia joilla pystys tarttumaan, usein käy niin että se lipuu se vähinkin vastuu sieltä sormista. (OPr)*

*- Varmasti tää, että tää on nyt tämmöstä tää arviointi ja että myö tunnetaan tää omaksemme ja ollaan niin jyvällä siinä hommassa, antaa enemmän mahdollisuutta siihen, kun me tiijetään, että ei oo nyt lapsesta kysymys pelkästään vaan pitää päästä auttamaan jotain muutakin kuin pelkästään sitä lasta. (Cr)*

*- Ennen se oli muutama metri flanelia ja ehkä saappaat tai silmälasit. (Ar)*

Paananen (1985) on perehtynyt yhteistyöhön kohdistettuihin odotuksiin. Opettaja odottaa vanhempien kannustavan lastaan koulutyöhön. Lapsen koulumyönteisyyden ja -menestyksen kannalta olisi parasta, että vanhemmat eivät arvostelisi opettajaa lapsen kuullen. Lapsi haluaisi tasavertaista kohtelua aikuisten kanssa, ja odottaa rehellisyyttä ja avoimuutta sekä keskinäistä kunnioitusta vanhemmilta ja opettajalta. (Paananen 1985, 144 - 146.) Arviointikeskustelutilanteissa vanhemmat eivät aina suhtautuneet kunnioittavasti lapseen, vaikka mitään konflikti-tilanteita ei esiintynytäkään. Opettaja B otti vanhempien negatiivisen suhtautumisen esiin haastattelussa.

*Usein törmää heikkojen oppilaiden kanssa että vanhempi lyö lyttyyn kotona kun heidän pitäis vahvistaa. Että ne näkis että koulu on siinä mielessä muuttunu heidän omista ajoistaan, että heiähän on monesti julkisesti nolattu ja lyöty lyttyyn, että ne tajuais, että sellanen kulttuuri koulussa on ohi... (Be)*

Yleensä vanhemmat toivovat opettajalta kunnioitusta kodin arvoja ja kasvatusta kohtaan sekä aikaa henkilökohtaisiin keskusteluihin (Paananen 1985, 150 - 156). Tapauskoulussa vanhemmat ovat olleet innokkaita osallistumaan arviointikeskusteluihin.

*Ja arviointikeskustelut koetaan tosi tärkeiks, joskus aattelee sitä, että ne 15-20 minuutiks pyytää tänne pitkänkin matkan ja omien töittensä. Jos aattelee kuinka tärkeeks vanhemmat sen kokee niin pieneks hetkeks, mutta mimulla ei oo vuosikausiin ollu sellasta perhettä, jossa ne sanos, että hyö ei tule. (Cr)*

Huoltajat haluavat tietoa nimenomaan oman lapsensa edistymisestä ja kehittymisestä (Korpinen ym. 1980, 54; Stacey 1991, 40). Koulun ja opettajien on tarjottava vanhemmille tilaisuuksia tällaiseen tiedonvälitykseen.

*Kun on omakohtasia kokemuksia siitä, että tää ns. kodin ja koulun yhteistyö on yhden tällasen pakollisen, vielä typerästi suunnitellun vanhempainillan varassa... Kyllä siitä hyvin helposti tulee negatiivinen kuva koko koulusta ja siitä, että ei siellä oo niinku mitään oo tapahtunu. Että eihän vanhemmat oo kiinnostuneita toisista lapsista vaan siitä omastaan. (Sr)*

Wiion (1973) mukaan tehokkaan tiedonvälityksen kannalta henkilökohtainen keskustelu on perustapahtuma (Koivumäki ym. 1980, 5). Vanhempien ja opettajan väliset keskustelut antavat mahdollisuuden kommunikoida, antaa arvoa kodin ja koulun väliselle suhteelle; ne ovat vanhempien tärkein linkki kouluun (Studer 1994, 74; Baron 1983, 51).

*Ei tytön mukana tietysti tuu sitä kaikkee tietoo mitä koulussa tapahtuu. Näkeehän sitä tietysti kokeet ja nää tämmöset, mutta ei tiedä niinkun sitä koko totuutta... Mun mielestä ei tunnu oikeestaan, että on opettaja, oppilas ja äiti, vaan on oikeestaan kolme kaveria, niinkun eri ikäisiä. Keskustellaan samoista asioista vähän jokaisen..ajatusta ja opillisten arvojen mukaan eli se on semmonen oikein hieno homma...(C2v)*

*Että täällä on hirveen kiva käydä koululla ja näkee sitte tätä jos on jotain ongelmia, että on noita samoja kotona ja...jos joku asia on menny hyvin, että onks myös kotona menny hyvin...(C2v)*

Useissa tutkimuksissa vanhemmat ovat arvioineet henkilökohtaisen keskustelun parhaaksi tai toiseksi parhaaksi yhteistyömuodoksi (Leinonen 1995; Kuorelahti & Liimatainen 1996; Korpinen ym. 1980). Arviointikeskustelu on hyvin lähellä näissä tutkimuksissa tarkoitettua henkilökohtaista keskustelua: arviointikeskustelussa opettajan ja vanhempien lisäksi mukana on myös oppilas ja sinne kokoonnutaan nimenomaan oppilaan koulutyöskentelyn arvioimiseksi yhdessä. Karhun ja Keisalan (1993) tutkimuksessa puolet vastaajista koki parhaaksi arviointimenetelmäksi arviointikeskustelun yhdessä sanallisen tiedotteen kanssa. Samassa tutkimuksessa huoltajat katsoivat arviointikeskustelun tarpeelliseksi itselleen, mutta melko harvat mainitsivat sen olevan merkityksellinen myös oppilaille. (Karhu & Keisala 1993, 52, 77.) Monet tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että vanhempien osallistuminen koulutyöhön on välttämätön osa oppilaan menestymistä (Koivumäki ym.

1980; Munn 1993; Weldin & Tumarkin 1997). Tässä tutkimuksessa reilu puolet (10/18) vanhemmista oli sitä mieltä, että arviointikeskustelusta on hyötyä kaikille osapuolille.

*Hyötyä on varmaan kaikille, tietää missä mennään, mitkä on vahvuudet ja missä on kehitys tehtävää. (Ak12)*

*Kodin ja koulun välinen tieto laitetaan ajantasalle, oppilas saa kannustusta ja palautusta sekä pääsee vahvistamaan omaa ymmärtämystään oppimisestaan. (Bk12)*

*Vanhemmille: Antaa monipuolisen kuvan lapsen koulun käynnistä. Lapselle: Palautteella on huomattavasti enemmän merkitystä, kun sen kuulevat (ja myös antavat) myös vanhemmat. Opettajalle: Huoltajien mielipiteet tulevat opettajan tietoon (ei kylläkään aina). Vanhempia tapaamalla saa laajempaa tietoa ja taustoja monenlaisiin asioihin (myös ongelmiin). Ope-oppilas-huoltaja suhde tulee läheisemmäksi. (Ck12)*

*Vanhemmille tärkeää tietoa, miten voi kannustaa lasta "oikeissa asioissa". Opettajalle uskoisin olevan tärkeää tutustua oppilaan vanhempiin ja tietää kuinka he suhtautuvat lapseensa oppilaana. Lapselle tärkeää tietää, että hänestä välitetään (Dk12)*

Opettaja B haluaa, että arviointikeskustelussa kaikki saavat tuoda mielipiteensä esille. Hän on huomannut, että vanhemmilla on usein suuri tarve keskustella ja arviointikeskustelu on lähes ainoa mahdollisuus siihen. Opettaja otti keskustelussa vanhemmat huomioon kysymällä heidän mielipiteitään ja antamalla heille tilaa tuoda asioita esille.

Opettajan ja vanhempien yhteistyö ei ole itsestäänselvyys. Moni opettaja suunnittelee toteuttavansa sitä, mutta joutuu sitten ihmettelemään, miksi se ei toteutunutkaan. Korpisen ym. (1980) tutkimuksessa oppilaiden huoltajien ja opettajien mielestä viisi kodin ja koulun yhteistyön suurinta estettä olivat seuraavat:

TAULUKKO 6: Huoltajien ja opettajien arviot yhteistyön esteistä

Huoltajien arviot	Opettajien arviot
1) aineenopettajajärjestelmä	1) aineenopettajajärjestelmä
2) suuri opetusvelvollisuus, <b>opettajilla ei ole aikaa</b>	2) <b>liian suuret luokat</b>
3) ei varattu mahdollisuutta yhteistyöhön	3) liian suuret koulut
4) pitkä koulumatka	4) <b>opettajilla ei aikaa</b>
5) <b>liian suuret luokat</b>	5) vanhemmilla ei ole aikaa

Arviointikeskusteluissa sekä opettajien aikapula että suuret luokkakoot liittyvät kiinteästi toisiinsa; mitä enemmän luokassa on oppilaita, sitä useampi keskustelutilanne opettajan on

järjestettävä ja sitä enemmän hän joutuu käyttämään niihin aikaa. Muutamat vanhemmat toivoivat, että arviointikeskusteluille olisi varattu enemmän aikaa. Myös englantilaislasten huoltajat ovat kritisoineet sitä, että opettajilla on yhteen tapaamiseen käytettävissä niin vähän aikaa, että aikataulut yleensä eivät pidä paikkansa ja odottaminen harmittaa (Hughes ym. 1994, 162). Yhteisen ajan puute saattaa myös aiheuttaa ongelmia (Henniger 1981, 1). Karhun ja Keisalan (1993) tutkimuksen mukaan ajan vähyys ei ollut huoltajien mielestä suurin ongelma, vaan se, että arviointikeskustelussa ei keskitytä oleellisiin asioihin (Karhu & Keisala 1993, 73). Tässä tutkimuksessa suurin osa (12/18) vanhemmista toivoi arviointikeskustelun kestävän 30 minuuttia. Videoimamme keskustelut kestivät n. 15 - 45 minuuttia.

*Ainoohan se on tietysti, ku kaikki kovia on puhumaan niin aika on aika lyhyt..enemmänkin vois olla aikaa..mutta tietysti sillon tulis puhuttua paljon ylimäärästäkin...(C2v)*

*No tietysti tää oli aika lyhyt aika nyt, että kun oli vaan tää kakskyt minuuttia, että ehkä tuota, ett ei siin silleen niinku kuulumisia vaihdettu ja jos on niinku, tää meni aika jouheesti niinku koko ajan, että, että tuota jos oli niinku joku kysymys niin kyllä se on niinku pitäny mieltii kotona valmiiks ettei sitt tullu tossa mieleen. (A2v)*

Myös opettajat reagoivat ajankäytön ongelmaan.

*Kyllähän opettaja vois pitää vaikka kuinka pitkiä arviointikeskusteluja, mutta ne on sitten omasta ajasta pois. (De)*

*Kaikkienensa, kyll mie laskin ja laitoin jonnekin ylösikin. Se oli aikamoinen kaikkienensa valmistautumisensa, se oli varmaan viikon tuntimäärä suurin piirtein mikä siihen meni, työmäärä. Jos mie 11 tuntia istuin täällä, niin melkein se toinen 11 meni siihen valmistautumiseen. (Cr)*

Naapurimaassa arviointikeskusteluilla on erilainen asema, kertoo opetusneuvos Martti Apajalahti Opettaja-lehdessä: "Ruotsissa arviointikeskustelujen järjestäminen on pakollista ja ne on liitetty työehtosopimukseen niin, että vanhemmilla on lupa olla töistä poissa niiden aikana" (Apajalahti 1999, 8). Korpisen ym. (1980, 54) mukaan opettajien tulee saada yhteistyöhön käytettävästä ajasta korvaus, koska se on tärkeä osa heidän työtään ja välttämätöntä kasvatustehtävän onnistumisen kannalta.

Yhdysvaltalaisissa artikkeleissa aikapulan lievittämiseen suositellaan lääkkeeksi huolellista valmistautumista (Studer 1994, 74; Baron 1983, 51). Keskustelua edeltävät valmistautumistoimenpiteet, käytännön järjestelyt, sisältöön ja materiaaleihin tutustuminen vaikuttavat myös menettelytapoihin itse keskustelussa (Koivumäki ym. 1980, 7). Keskustelusta voi kehkeytyä molempia osapuolia tyydyttävä tilaisuus, kun sekä opettajalla että vanhem-



millä on valmiudet toimia yhteistyössä. Tutkimuksemme osallistuneista vanhemmista neljä ei pitänyt ja yksitoista piti tarpeellisena keskusteluun valmistautumista. Yleisin (5/18) haluttu valmistautumistoimenpide oli keskustelu oppilaan kanssa tämän koulunkäynnistä.

Kysyimme vanhemmilta haluaisivatko he tutustua joihinkin asioihin ennen arviointikeskustelua. Suurin osa (12/18) vastasi haluavansa. Annetuista vaihtoehtoista useimmat halusivat tutustua oppilaan itsearviointiin (11/18) ja opettajan arviointiin (11/18). Yhdenkään vanhemman mielestä tutustumisesta ei olisi haittaa. Aikaisempi tutustuminen säästäisi aikaa itse arviointitilanteessa, kun vanhemmilla olisi näkemys siitä “missä mennään” (4/18).

*On helpompi saada kokonaisnäkemys lapsen koulunkäynnistä, jos on saanut tutustua etukäteen (Ck5)*

*Saan oikeamman kuvan koulun, opettajan ja oppilaan tavoitteista, voi keskittyä olennaisiin asioihin (Dk5)*

*Toimittas esim. ihan kotiin semmonen joku..runko, että minkälaisista asioista täällä--kyllähän sen tietysti käytännössä tietää, mitä siellä--onhan me jo ennekin näissä jo oltu. (C3v)*

Arviointikeskustelutilanteet vaativat totuttelua kaikilta osapuolilta ennen kuin ne alkavat sujua tuottavasti. Opettaja D totesikin: *Välillä ei tiedä kumpi on enemmän kauhuissaan, oppilas vai vanhemmat. (Dr)*

### 6.3 Itsearviointi kehittää oppilaan itsetuntemusta

Tutkimuksemme arviointikeskusteluissa oppilaan itsearviointi kuului sekä valmistautumiseen että keskusteluvaiheeseen. Syksyn työrupeamasta tehty itsearviointilomake muistutti menneestä, kun tammikuussa järjestetyissä keskusteluissa pohdittiin oppilaan tilannetta ja tulevaisuutta ja oppilas arvioi omia taitojaan.

Lähtökohta itsearvioinnille on humanistinen usko ihmisen kykyyn ratkaista itseään koskevia asioita. Itsearviointi on kiinteä osa oppimista. Se motivoi ja auttaa oppilasta sitoutumaan oppimiseen. Itsearviointi on oppimisen väline, jossa korostuvat sekä yksilölliset että yhteisölliset ominaisuudet. Opettajan ja vanhempien suorittama ulkoinen arviointi täydentää oppilaan itsearviointia ja ne yhdessä tuottavat objektiivisemmän näkökulman. (Räisänen 1995, 16 - 17.) Tapauskoulussa itsearviointikäytäntöön kuului oppilaan oman

arvioinnin lisäksi opettajan ja vanhempien kommentit, jotka usein kirjattiin lomakkeeseen ja joista keskusteltiin arviointikeskustelussa.

*Kyllä siinä kun arviointikeskustelussa ollaan tulee niitä viestejä kolmelta eri suunnalta parhaimmillaan, opettajalta, muksulta ja vanhemmilta. Ehkäpä siinä on mahdollisuus olla objektiivinen niin tai sisältää ainakin useampia eri näkökantoja ei pelkästään niin sanottua jumalan sanaa. (De)*

*No kyllä musta se yks tarkoitus on ainakin tarkastella oppilaan asioita, edistymistä ja ongelmiakin oppilaan ja opettajan ja vanhempien näkökulmista ja kattoo näistä näkökulmista missä mennään ja mihin suuntaan pitäis mennä. Sitt myöskin se on hyvä tilaisuus kattoo se suunta, että mihin suuntaan on kehitystä tapahtunu. (D1v)*

Arviointikeskusteluissa oppilaan itsearviointi eteni opettajan kysymysten avulla. Opettaja saattoi pyytää suoraan oppilaan arvioita jostakin asiasta tai sitten hän pyysi selitystä tai tarkennusta oppilaan itsearviointilomakkeeseen merkitsemään arviointiin. Itsearviointi perustui pitkälti oppilaiden kokemuksiin ja tuntemuksiin: Mistä he pitivät ja miksi, minkä he kokivat ongelmallisena tai vaikeana ja miksi.

Opettajien A ja C keskusteluissa oppilas asetti itselleen tavoitteita. Korpisen (1988) mukaan itsearvioinnin myötä kehittyvä itsetuntemus on tavoitteiden asettamisen lähtökohta. Itsearviointi antaa tietoa päätöksenteon perustaksi edistämällä oppilaan reflektiivistä ajattelua eli tietoisuutta omista kokemuksista, tavoitteista, opiskelustrategioista, prosesseista, tuloksista ja valintojen taustalla olevista arvostuksista. (Korpinen 1988, 12.)

Oppilaan itsearviointi ja tavoitteen asettelu tukevat minäkäsityksen kehittymistä ja opettavat kantamaan vastuuta työstä. Itsetuntemus on yksilön käsitys siitä, millainen hän on ja oppimiseen liittyneenä erityisesti sitä, mitä hän osaa, mitkä ovat omat heikot ja vahvat puolet. Itsearvostus syntyy sisäisen vertailun tuloksena, kun yksilö vertaa todellisia ominaisuuksiaan ihanteellisina näkemiinsä ominaisuuksiin. Myönteinen itsearvostus ilmenee tyytyväisyytenä itseensä ja itsehyväksyntänä. Korpisen mukaan jokaisella yksilöllä on oikeus myönteiseen itsearvostukseen ja itsehyväksyntään. Jokaisella lapsella on tarve päteä ja saada tunnustusta, arvonantoa ympäristön tärkeiltä ihmisiltä - opettajilta, tovereilta, vanhemmiltaan - ja tällä tavoin saada vahvistusta itsearvostukselleen. (Korpinen 1988, 12 - 14.)

Yksilön minäkäsitys kehittyy 6 - 13 vuoden iässä, jolloin opettajat ja toverit ovat tärkeitä ihmisiä ja lapsi luottaa heihin ehkä vanhempiaankin enemmän. (Aho & Laine 1997, 20, 25.) Tutkimuksessamme mukana olleet oppilaat olivat 8 - 12 -vuotiaita. He kaikki olivat harjoitelleet itsearviointia ensimmäisestä luokasta lähtien ja opettajien mielestä heidän

arviointinsa omista taidoistaan olivat yleensä varsin osuvia, joskus pikemminkin ala-kanttiin kuin liian korkealle arvioituja.

*- Itsearviointiensa kanss lapset on pääsääntösest oikeessa, heillon hyvin samansuuntanen käsitys itsestään kuin mitä opettajalla: jos on työskentely hutilointia, ne osaa sen kyllä laittaa. (Cr)*

*- Tosin se varmaan peilaa sitä jatkuvaa arviointia mitä tunnilla on. (Ar)*

*- Hyvin harva lapsi pahasti aliarvioi, hyvin harva lapsi pahasti yliarvioi. (Cr)*

*- Ja mun mielestä--se viesti vasta tärkeä onkin jos näkee, että yliarvioi tai aliarvioi, että joku ei arvosta omaa työtään. Sehän on hätähuuto opettajalle, että tähän pitää puuttua. Se ei tarkoita sitä, että ei voi tehdä itsearviointia, kun joku ei osaa itsearvioida, vaan se on tosi tärkeä viesti, mitä sen kautta tulee, että sitten vasta päästään niinku töihin..(OPr)*

Itsearviointi auttaa oppilasta ymmärtämään, että arviointi ei ole vain ulkopuolisen määrittämää oikeaa ja väärää. Itsearviointi poistaa kasvatuksen ongelmakohtaan: asetelman, jossa opettaja käyttää valtaa ja oppilas on vallan kohteena. (Aho & Laine 1997, 55.) Vallankäytön ongelmat eivät ratkea itsearvioinnilla. Arviointikeskustelussa saattaa olla ongelmana vanhempien jyräävä suhtautuminen oppilaaseen, jolloin hänen itsearviointinsa vesittyy.

*- Mulla sano yks äiti arviointikeskustelussa lapselleen, että oopas sinä hiljaa siinä. (Ar)*

*- Hirveen usein käy niin, että kun opettaja kysyy lapselta jotain niin laps vilkasee heti äitiin tai isään, mitäs mä nyt sanon. (Sr)*

*- On niitä äitejä, jotka puhuu koko ajan lapsensa puolesta ja sitten niitä lapsia, jotka ei anna kenellekään muulle puheenvuoroo. (Cr)*

*-Opettaja joutuu ohjailemaan sitä tilannetta, että vanhemmat ymmärtäis, että lapsellakin on mielipiteitä. (Sr)*

Tutkimuksemme keskusteluissa ei tällaisia tilanteita esiintynyt. Oppilaan ohittamista ja keskeyttämistä kylläkin havaitsimme.

Itsearviointi ja tavoitteiden asettelu ovat vastuunottamista omasta toiminnasta. Oppiminen on tehokkainta silloin, kun oppija itse vaikuttaa omaan oppimiseensa (Boud 1995, 15; Sand 1995, 7; Stix 1997, 3). Tutkimuksemme opettajan D mukaan oppilaat mielellään siirtävät vastuun arvioinnissa opettajalle tai vanhemmille. Tämä ilmeni myös oppilaille tehdystä kyselystä.

TAULUKKO 7: "Haluaisin että arviointikeskustelussa..."

	2lk	3lk	4lk	5lk	yht.
Kerron itse asioistani	10	7	5	8	30
Opettaja kertoo asioistani	7	19	13	20	59
Vanhempani kertovat asioistani	12	17	8	7	44

Viidesluokkalaisista (n=24) ja neljäsluokkalaisista (n=17) selkeästi suurin osa halusi ennen muita opettajan kertovan asioistaan arviointikeskustelussa. Kolmasluokkalaiset (n=24) halusivat opettajan mielipiteiden lisäksi kuulla mielellään myös vanhempien kommentteja. Toisluokkalaisista (n=18) suurin osa taas oli halukas antamaan vanhemmilleen aktiivisimman roolin asioidensa selvittäjänä. Toisluokkalaiset poikkesivat muiden luokkien oppilaista siinä, että opettaja ei saanut heidän keskuudessa niin suurta suosiota. Nuorimmat oppilaat olivat siis kyselyn perusteella innokkaimpia kertomaan itse asioistaan, kun vanhemmat oppilaat mielellään siirtäisivät tehtävän lähes kokonaan opettajalle tai vanhemmille. Vastuun siirtäminen oppilaalle ei ole itsestään selvää vanhemmillekaan.

- *Kun tehdään itsearviointia jaksojen päätteeksi, niin monesti arviointikeskusteluun vanhemmat tulee sinne ja ne vähättelee itsearviointien merkitystä: Kerropas nyt opettaja se totuus, että mitä täällä oikeesti tapahtuu... Jos opettaja silloin vastaa, että joo näin täällä on mennyt, niin kaikki ne itsearviointit jollain tapaa menettää merkityksensä. Mutta jos se pystyy kääntämään sen sille oppilaalle, että sanopas mitä täällä on tapahtunut. Sä oot ollu kaikissa niissä tilanteissa mukana, niin silloin lähtee oikeestaan synnyttämään sitä oppilaiden ja vanhempien välistä vuorovaikutusta koulusta, että muutakin kuin että "mites meni ihan hyvin"... Että täähän ei onnistu kaikkien oppilaitten kanssa, että kaikkihan ei pysty siihen ikinä ja täähän ei onnistu joittenkin vanhempien kanssa. Mutta tää ajatusmalli olis se, että synnyttää oppilaiden ja vanhempien välistä aitoa vuorovaikutusta... (OPr)*
- *Tuohan on se pyhä tarkoitus. (Sr)*
- *Pohjimmallinen yritys. (Cr)*

Itsensä arvioiminen on taito, joka vaatii harjoitusta. Se on myös avain elinikäiseen oppimiseen (Boud 1995, 13; Costa & Kallick 1995, 32). Aluksi se on opettajan toiminnan tulosta, mutta kun oppilas alkaa kiinnittää huomiota omaan toimintaansa, hän alkaa määrätä käyttäytymistään ja sen seurauksia. Hän tulee tietoiseksi käyttäytymisestään ja saa palautetta siitä. Opittuaan itsearvioinnin oppilas jatkaa sitä, vaikka ei vaadittaisikaan. (Aho & Laine 1997, 56.) Tutkimuksemme arviointikeskusteluista näkyi itsearvioinnin erilaisuus eri luokkatasoilla. Oppilaita ohjattiin itsearviointiin eri tavoin ja heidän arviointitapansa poikkesivat toisistaan. Toisluokkalaiset olivat avoimempia ja "rönsyilevämpiä" puheessaan kuin viidesluokkalaiset, jotka vaikuttivat usein epävarmoilta tai epätietoisilta.

*O: Kumpi teksti on parempaa? (näyttää kahta vihkoa)*

*Opp: Tuo (näyttää toista). Tuossa on vähän jotain outoa. (D3)*

*O: Millä sanoilla kuvailisit omaa opiskelua? Koulussa nimenomaan?*

*Opp: Noo.. Kyllä mä opiskelen omasta mielestä ihan hyvin, ainakin joissain asioissa.*

*O: Mitkä asiat vois olla semmosia, mitkä sun mielestä menee hyvin?*

*Opp: Äidinkieli.*

*O: mmm...*

*Opp: Ja sitte ehkä matikka menee vähän paremmin. (B1)*

*Arvioimisen kannalta se laps ei kehity kauheesti iän myötä. Sen tilanteen kanssa voi olla paremmin sinut muutaman kokemuksen jälkeen. Mutta musta tuntuu monesti, että pienemät muksut on realistisempia, että niillä ei oo semmosta peilaamisen tarvetta suuntaan taikka toiseen. Se tulee helpommin isommilla oppilailla, että haluaa vähätellä omia juttuja tai sitä yliarvostaa, että useemmin pienet muksut on realistisempia sen oman minäkuvan kanssa, mutta se haihtuu jonnekin...(OPr)*

Tutkimuksemme arviointikeskustelutilanteissa opettajat tarttuivat oppilaiden joskus rankkoihinkin aliarviointeihin omista taidoistaan. Tilanne opettajan D keskustelusta :

*O: Osaatko kertoa, minkä takia sä oot värittänyt tän näin? (Itsearviointiin tarkastelua)*

*Opp: Mä en osaa piirtää.*

*O: No, mitäs sä näät täällä luokassa, mikä on sun onnistunein työ?*

*Opp: (katselee)...Ehkä toi metsä.*

*O: Joo. Mikäs niistä on sun, käypä näyttämässä.*

*Opp: Tää. (näyttää)*

*V: Sehän on hieno. Milläs te ootte sen tehny?*

*Opp: Maalityönä.*

*V: Maalattu...ahaa.*

*O: Siinä se Villen arviointi, että ei osaa oikein piirtää on silleen aika rankka. Jos näkee kaverin vierestä...(D3)*

Myönteisen palautteen antaminen itselleen on tärkeää (Costa & Kallick 1995, 33). Oppilaan tulisi oppia kehuaan ja palkitsemaan itseään terveesti (Aho & Laine 1997, 26).

*Opp: Kyllä mä kuitenkin luen paremmin kuin kirjotan.*

*O: Sie luet tosi hyvin. Kyllä! Ja ymmärrät sen lukemas. (C1)*

Kuitenkin itsensä vähättelemisestä kertoo Ahon ja Laineen (1997) esittelemä suomalaislasten itseluottamuksen laskeva kaari, joka ensimmäisen luokan myönteisestä ja luottavaisesta suhtautumisesta omiin taitoihin laskee jyrkästi kouluvuosien lisääntyessä. Korpisen (1989) mukaan koulun arviointijärjestelmä heijastuu oppilaiden minäkokemuksissa. Viime aikoina peruskoulun alimmilla luokilla on käytetty sanallista arviointia, kun taas ylemmillä luokilla annetaan arvosanoja. Heikosti menestyvää oppilasta ei huono arvosana useinkaan kannusta yrittämään. Oppilasarvostelun uudistamiseen liittyvissä kokeiluissa on pystytty osoittamaan, että laajentamalla arvioinnin aluetta oppiainekohtaisen edistymisen ulkopuolelle ja painottamalla oppilaan itsearviointitaitoja siten, että oppilas selkeästi havaitsee edistymisensä, sekä tehostamalla koulun ja kodin välistä tiedottamista voitiin parantaa 3. luokalla erityisesti heikosti ja keskinkertaisesti menestyvien poikien itsearvostusta. (Korpinen 1989, 142 - 144.)

#### 6.4 Palaute ja suullinen arviointi laadullisen arvioinnin viitekehyksessä

Tutkimuksemme arviointikeskusteluissa oppilas sai palautetta opettajalta ja vanhemmilta ja arvioi myös itse itseään. Tällä perusteella kysymyksessä on suullinen arviointitilanne. Törmä (1998) kutsuu suullista arviointia verbaaliseksi arvioinniksi ja määrittelee sen tuntitilanteisiin sisältyväksi opettajan ja oppilaan väliseksi arvioivaksi keskusteluksi sekä lukukauden aikana sopivana ajankohtana järjestettäväksi arviointikeskusteluiksi, joihin osallistuvat opettaja, oppilas ja vanhemmat. Verbaalisessa arvioinnissa kaikki osallistujat ovat mukana yhdessäoppijaina: yhteisessä keskustelussa jokainen saa omaan ajatteluunsa uusia aineksia. Verbaalista arviointia ovat myös oppilaan itsearviointi ja oma tavoitteen asettelu oppimiselle. (Törmä 1998, 62.) Suullinen arviointi on vuorovaikutustilanne. Vuorovaikutuksen onnistuminen vaikuttaa verbaalisen arvioinnin tehokkuuteen.

Suullinen arviointi on humanistiseen ihmiskäsitykseen pohjautuvaa laadullista arviointia, jossa ollaan kiinnostuneita oppilaan tilanteesta kokonaisuutena. Oppilasta pidetään oman oppimisensa asiantuntijana ja opettajan rooli on ohjata, tukea, auttaa ja kannustaa häntä. (Törmä 1998, 64.) Laadullisessa arvioinnissa oppimisprosessin monimutkaisuus on helpompi huomioida, koska se ulottuu laajemmalle alueelle kuin määrälliset numerot ja testit (Harnish & Marby 1993, 182). Laadullinen arviointi tukee pitkän tähtäimen kasvatus-tavoitteita, joihin kasvatuksella todella pyritään. Kysymys on elämäntaidoista ja maailman kohtaamisesta sellaisena kuin se on. Näitä taitoja opitaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Vuorovaikutus on jatkuva prosessi, kuten myös verbaalinen arviointi, koska se sitoutuu luokka- ja oppimistilanteisiin. Tarkasti ei voida sanoa koska arviointi alkaa ja koska se päättyy.

Arviointi on palautteen antamista - palautteen antaminen suullisesti on verbaalista arviointia. Korpisen mukaan oppilas saa palautetietoa henkilöiltä, oppimistehtävistä ja itsearviointin avulla. Tutkimuksemme arviointikeskusteluissa palautetta annettiin ja saatiin kaikista kolmesta lähteestä: opettaja ja vanhemmat antoivat palautetta, joissakin keskusteluissa tarkasteltiin oppimistehtäviä ja oppilas arvioi itseään. Palautteen hyödyllisyyteen, siihen miten paljon palaute lisää tietoa suorituksesta ja vähentää epävarmuustekijöitä, vaikuttavat palautesanomien sisältö ja vastaanottajan ominaisuudet. (Korpinen 1982, 39 - 49.)

Tutkimuksemme arviointikeskustelutilanteita voi pitää tehokkaina palautetilanteina. Tehokkainta palaute on silloin, kun sanoma on myönteinen, se on annettu välittömästi

suorituksen jälkeen, tai kun suoritus on hyvin muistissa ja palautetta annetaan tiheästi. Arviointikeskusteluissa itsearviointilomake ja konkreettiset materiaalit toimivat muistin virkistäjinä. Palaute, jota tilanteissa annettiin oli suurimmaksi osaksi myönteistä. Tehokas palaute saadaan läheiseksi ja luotettavaksi koetulta henkilöltä. Psykologisesti läheisin henkilö on oma itse. Tutkimuksemme arviointikeskustelussa läsnäolleet henkilöt olivat oppilaalle tärkeitä ja tilanteisiin kuului oppilaan itsearviointi. Myös vastaanottajan minäkäsitys ja kehitystaso vaikuttavat palautteen tehoon. Heikon itsearvostuksen omaavien henkilöiden suoritukset huononevat huomattavasti kielteisestä palautteesta. Tehokas palaute on yhteydessä tavoitteisiin: palautteella arvioidaan sitä, miten asetetut tavoitteet on saavutettu. Arviointikeskustelutilanteissa palautetta ei annettu tavoitteiden pohjalta. Palaute oli kokonaisvaltaista koulutyöskentelyn ja oppimisprosessin tarkastelua. Kuitenkin palautteen antaminen on helppoa ja tehokasta, kun sekä tavoitteet että palaute ovat eritelty yksityiskohtaisesti. Mitä yleisempiä tavoitteet ovat, sitä vaikeampaa on antaa palautetta. Jos taas tavoitteet ovat eriteltyjä, mutta annettu palaute yleisellä tasolla, tulkitsee palautteensaajan pelkästään omasta viitekehyksestään. (Korpinen 1988, 6 - 7.)

Ahon ja Laineen (1997) mukaan palaute on tehokkainta kahden kesken, kirjallisesti tai itse suoritettuna. Itse tehtyyn palautteeseen lapsi tarvitsee aikuisen tarkennusta ja vahvistusta. Lapsi ottaa helpoiten vastaan palautetta hänelle tärkeiltä ihmisiltä hänelle tärkeistä asioista. (Aho & Laine 1997, 49 - 50.) Arviointikeskustelussa toteutuvat nämä tehokkaan palautteenantamisen kriteerit. Palautteen saajana oppilas on ainutlaatuisessa tilanteessa: Opettaja ja vanhemmat ovat kohdistaneet huomionsa häneen ja antavat palautetta pääasiassa vain hänelle. Palaute on pääasiassa suullista. Palautteen antaminen on siis vuoropuhelua, jota on luontevaa käydä arviointikeskustelussa.

Tehokas palaute pitää sisällään lisäksi seuraavia piirteitä. On tärkeää pohtia sitä, mitä pitäisi nyt tehdä eikä sitä mitä olisi pitänyt tehdä. Tutkimuksemme osallistuneista vanhemmista eräs totesi: *Keskustelu voisi keskittyä paremmin ongelmien ratkaisuun kuin niiden etsimiseen* (Dk5). Palaute kohdistuu yksilön käyttäytymiseen ja suoritukseen eikä hänen persoonaansa. Tilanteen tulisi päättyä myönteisiin kommentteihin ja palautteen vastaanottajan omiin mielipiteisiin, kuten yleensä tutkimuksemme tilanteissa tapahtuikin. (Aho & Laine 1997, 50.) Kasvattajan omat kommunikaatiotaidot vaikuttavat palautteen tehokkuuteen. Alistava vallankäyttö vääristää palautteen vaikutusta. Palaute voi johtaa defensiiviseen käyttäytymiseen, jos se ei ole oikeanlaista. Heikkilä-Laakson ja Heikkilän (1997) mukaan

oikeanlaista palautetta on tasa-arvoinen, ymmärtävä palaute, joka antaa arvon saajalleen: "Olet siis sitä mieltä...". Luottamusta ja perusturvallisuutta herättävää palautetta antava kasvattaja on aito, rehellinen, oikeudenmukainen ja kertoo odotuksensa, jotka ovat realistisia. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 395 - 396; Koppinen ym 1994, 38 - 39.)

Opettajan antama palaute oli yksi tarkkailumme kohde videoiduissa keskusteluissa. Törmän ja Pajusen (1991, 45 - 46) käyttämästä luokittelusta teimme seuraavan sovelluksen:

- 1) korkeamman tason palaute
- 2) myönteinen palaute
- 3) kannustava palaute
- 4) sekä myönteinen että kielteinen palaute
- 5) kielteinen palaute
- 6) ohjaava palaute
- 7) neutraali palaute

Korkeamman tason palautteella tarkoitimme palautetta, jossa opettaja tai vanhempi ohjasi palautteenantotilanteessa oppilasta selventämään omia ajatuksiaan käsitteelliselle tasolle. Kovin selkeitä tällaisia tilanteita ei esiintynyt. Opettaja C pyrki johdattamaan oppilaita pohtimaan mm. syitä ja seurauksia.

*O: (lukee itsearviointilomakkeesta) "Osaat keskittyä." Onks siin keskittymisessä joskus vaikeuksia?*

*Opp: Joskus.*

*O: Mitäs silloin tapahtuu, kun keskittyminen karkaa?*

*Opp: Alkaa itekkin hälistä.*

*O: Mitä se aiheuttaa, että se keskittyminen karkaa?*

*Opp: No yleensä, että joku pelleilee luokassa ja kaikki kiinnittää huomiota luokassa.*

*O: Sitt siultkii hajoaa se. (C2)*

Neutraalille palautteelle osuvampi nimitys olisi ollut toteava palaute: "Oppilas osaa tämän" tai "No hyvä". Palauteluokkien ulkopuolelta havaitsimme "empaattisen palautteen", jossa opettaja osoitti oppilaalle ymmärtämystä: "Minullekin sattuu usein niin". Tällaisia tilanteita esiintyi opettajien A ja B keskusteluissa. Opettajat A, B ja C antoivat pääasiassa myönteistä ja ohjaavaa palautetta. Opettajan D antama palaute oli enimmäkseen toteavaa. Vanhemmat toivat opettajia rohkeammin esiin ongelmia ja antoivat suoraa kielteistä palautetta.

Suulliseen arvioinnin ja palautekeskustelun vuoropuhelun tasoon vaikuttaa opettajan kyselytekniikka. Suljettujen kysymysten esittäminen tuottaa lyhyitä kyllä/ei -vastauksia ja vain harvemmin laajempia selostuksia tai perusteluja. Avoimet kysymykset alkavat kysy-



myssanalla, jonka kysyjä valitsee sen mukaan, minkälaista tietoa haluaa kuulla. Mitä-kysymykset tuottavat faktaa ja informaatiota. Kuinka-kysymykset valottavat prosessia ja tunteita. Miksi-kysymykset selvittävät syitä, motiiveja ja selityksiä. Voisiko- ja olisiko-kysymykset ohjaavat ajattelemaan mahdollisuuksia. Avoimet kysymykset antavat enemmän tietoa vastaajan ajatuksista. (Kaukiainen, Aalto, Lappalainen & Lindberg 1995, 32; Studer 1994, 75 - 76.)

Katsellessamme videoita merkitsimme ylös opettajien esittämiä kysymyksiä. Löysimme kullekin opettajalle tyypillisiä kysymyksiä. Oppilaiden vastausten perusteella emme uskaltaneet tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä kysymysten laadusta, mutta esitettäessä suljettuja kysymyksiä oppilaat vastasivat lyhyesti kyllä tai ei, useimmiten joko nyökäten tai ravistaen päätään. Opettajien kysymystekniikat vaihtelivat kysymysten lisäksi myös siinä, minkälaiseen vastaukseen he tyytyivät. Esimerkiksi opettaja C ei tyytynyt vastaukseen "en tiedä" vaan kysyi tarkennusta: "Mitä sie tarkoitat sillä, että et tiedä?" Keskusteluissa käsiteltiin laajasti oppilaan koko oppimisprosessia: opettajat käyttivät monipuolisesti erilaisia kysymystapoja. Opettajien B ja C kysymystekniikalle oli tyypillistä kysymysryöpyt, jolloin opettaja esitti monta kysymystä peräkkäin ja oppilas ei osannut vastata ollenkaan.

Suullinen arviointi ja palautteenanto ovat tavalla tai toisella kuuluneet aina koulutyöhön. Opettaja A:n sanoin kuvattuna: "Aina on sanottu, jos on osattu tai ei ole osattu". Arviointikeskustelujen toteutumisesta voi päätellä, että oikeiden sanavalintojen ja rakentavan, eteenpäin vievän palautteen antaminen on vaativaa työtä.

## 7 VUOROVAIKUTUSSUHTEET ARVIOINTIKESKUSTELUSSA

Arviointikeskustelua voidaan tarkastella ryhmäkeskusteluna. Kolme tai useampi ihminen, jotka toimivat vuorovaikutuksessa yhteisen päämäärän hyväksi muodostavat ryhmän (Brilhart & Galanes 1995, 7). Kullakin ryhmän jäsenellä on yksi tai useampia sosiaalisesti määräytyneitä asemia, jotka määrittävät mm. hänen suhteensa muihin ryhmän jäseniin. Arviointikeskustelussa opettaja on tilanteessa ammattinsa puolesta ja vanhempi oppilaan huoltajana. Oppilas on asemassa, jossa hän kohtaa kaksi kasvattajaansa. (Syrjäläinen 1990, 82.) Arviointikeskustelussa osallistujilla on useita rooleja riippuen siitä, minkälaisesta tilanteesta on kysymys. Oppilaskeskeisessä tilanteessa oppilaan rooli on aktiivinen osallistuja. Jos

vanhempien ja opettajan tapaaminen korostuu, jää oppilaan rooli passiivisemmaksi. Kun oppilas arvioi itseään on opettajan ja vanhempien rooli ohjata ja tukea häntä siinä.

Kommunikaatiota muokkaavat osallistujien taustatekijät. Berko ym. (1992, 39) mainitsevat taustatekijöinä kommunikoijan kulttuurin, kommunikaatiotaidot, fyysisen tilan, tunnetilan, kokemukset, asenteet, muistin ja odotukset. Hodgen (1981) mukaan laajempia taustatekijäryhmiä, joihin kommunikoijat kuuluvat ja jotka vaikuttavat vuorovaikutukseen ovat ikä, sukupuoli, sosiaalinen status, rotu tai heimo. Taustatekijät vaikuttavat merkitysmaailmaan, joka jokaisella ihmisellä on yksilöllinen omista kokemuksista muodostunut kokonaisuus. Merkitysten muotoutuminen tapahtuu siinä yhteisössä ja ympäristössä, jossa yksilö elää. (Hodgen 1981, 29.)

Tässä tutkimuksessa olemme rajanneet taustatekijöiden tarkastelun tilanteessa objektiivisesti havaittaviin ja arviointikeskustelun kannalta olennaisiin tekijöihin. Tarkastelemme Berkon ym. (1992, 39) kuvion perusteella kulttuureita. Arviointikeskustelussa koti ja koulu ovat merkittävät taustakulttuurit, jotka vaikuttavat osallistujien asenteisiin ja odotuksiin. Tarkastelemme koulun ja kodin kohtaamista opettajan ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa: miltä vuorovaikutus ulkopuolisen silmin näyttää ja miten osapuolet ovat sen kokeneet. Hodgen määritelmistä merkittävällä sijalla arviointikeskustelun tarkastelussa on ikä. Sukupuoleen tai sosiaalisen statukseen emme kiinnitä huomiota mikäli osallistujat eivät tuo niitä esille. Myöskään sillä ei ole meille merkitystä, osallistuvatko keskusteluun molemmat vanhemmat vai vain toinen, vaikka kodin edustus tilanteessa onkin silloin erilainen. Berkon ym. mainitsema kommunikaatiotaidot on myös arviointikeskustelussa objektiivisesti havaittava tekijä. Tarkastelemme erityisesti opettajan kommunikaatiotaitoja, sillä pidämme hänen osuuttaan kommunikaation onnistumisessa merkittävimpana.

### 7.1 Havaintoja kodin ja koulun kohtaamisesta

Tutkimuksemme arviointikeskusteluissa opettajan ja vanhempien välinen vuorovaikutus oli vilkasta. Konfliktitilanteita ei esiintynyt ja keskustelua käytiin myönteisessä hengessä. Keskustelua heidän välillään voisi kutsua soljuvaksi ja luontevasti eteneväksi. Puheenvuorot liittyivät toisiinsa ja keskeyttämiset liittyivät innostumiseen eikä niinkään toisen mielipiteen tyrmäämiseen. Kodin ja koulun kulttuurista kertovia puheenvuoroja esittivät kaikki

keskustelun osapuolet spontaanisti tai tiedusteltaessa. Joskus opettajan ja vanhempien välinen keskustelu pitkästytti oppilasta ja hän jäi ulkopuoliseksi keskustelussa.

*Siinä on varmaan semmonen helpon rooliutumisen paikka, että rupee puhumaan vaan vanhempien kanssa. (De)*

Opettajan ja vanhempien sujuvaa keskustelua selitämme Burgoonin ym. (1994) kuvaamalla samanlaisuuden kokemisella vuorovaikutuksessa. Samanlaisuuden kokeminen vaikuttaa vuorovaikutustilanteessa kahdella tavalla: kenen kanssa kommunikoidaan ja kuinka tehokasta kommunikointi on. Samanlaisuus tai erilaisuus voidaan määritellä subjektiivisesti tai objektiivisesti. Objektiivinen samanlaisuus on ulkopuolisen havaittavissa. Arviointikeskustelutilanteissa opettajaa ja vanhempia yhdistää aikuisuus, mutta heidän roolinsa tilanteessa ovat erilaisia ja he edustavat eri taustayhteisöjä. Subjektiivista samanlaisuuden kokemista ei voi havaita, elleivät osallistujat itse tuo sitä julki. Samanlaisuutta koetaan voimakkaammin ihmisten kanssa, joista pidetään. Samanlaisuuden kokemista voidaan arkikielisesti kuvata sanalla hyvä ”henkilökemia”. (Burgoon ym. 1994, 50 - 52.)

*Tietysti jos on sellanen ihminen, joka ei uskalla ilmaista mielipiteitään tai niitten opettajien ja vanhempien välillä se....varmaan jos henkilökemiat ei toimi niin saattaa olla aika kamalaa...mutta on toiminut näin hyvin, ei mitään klikkejä.... (C1v)*

Todennäköistä on, että arviointikeskustelussa aikuiset kokivat suhteessa toisiinsa samanlaisuutta ja mahdolliset erilaisuuden kokemisesta eivät olleet yhtä vahvoja tuntemuksia. Toisaalta kommunikoinnin kannalta tehokkain tilanne on sellainen, jossa esiintyy tarpeeksi erilaisuutta mielenkiinnon säilymiseksi. Toisin sanoen tarvitaan tarpeeksi samanlaista taustaa, jotta erilaisuus olisi mielenkiintoista. (Burgoon ym. 1994, 50 - 52.)

*Saa sanoo sen niinku itte ajattelee niistä asioista eikä tarvi esittää sen kummempaa kun onkaan ...(C1v)*

Vanhempien kokemukset kommunikoinnin tehokkuudesta kertovat myös samanlaisuuden kokemisesta. Arviointikeskustelujen jälkeen vanhemmat kokivat olleensa samoilla linjoilla opettajan kanssa. Päälimmäisiksi ajatuksiksi heille oli jäänyt myönteisiä asioita.

*Kyllä me varmaan niinkun opettaja ja minä suurin piirtein tunnetaan tuo poika, että yhteisymmärrys sinällään - se jäi päälimmäisenä, samat havainnot ollaan tehty. (C1v)*

*Opettajan ja kodin mielipiteet oppilaan tämänhetkisestä opiskelusta olivat samansuuntaiset. (B1v)*

*Opettajakin sano, että on tullu semmosta parannusta käytökseen...joo..se oli paras juttu. (C2v)*

*Tietysti ollu tässä... ihan kivaa...Kyllähän se kivaa oli tämmönen...tieto aina. (A1v)*

*Tuli semmonen tsemppi mieli ja hyvään suuntaan ollaan menossa-- hyvä mieli jäi kyllä. (B3v)*

*Kyllä siellä oli semmosia yllättäviäkin piirteitä että, niinku kohalla, että hyvin anto ymmärtää niinku myös joskus hyvinkin itsenäinen täällä koulussa...niin...joo. (D2v)*

Mahdollinen rooleista tai muista tekijöistä johtuva erilaisuuden kokeminen ei käynyt tutkimuksemme keskusteluista ilmi. Erilaisuuden kokeminen synnyttää ennakkoluuloja. Arviointikeskusteluun tullessaan kaikilla osapuolilla on myönteisiä tai kielteisiä ennakoasenteita aikaisemmista kokemuksista tai niiden puutteesta johtuen. Haastattelutilanteissa arviointikeskustelujen jälkeen eivät vanhemmat tai oppilaat tuoneet julki kielteisiä ennakoasenteita. Jos niitä oli ollut, olivat ne kääntyneet myönteisiksi.

*Tää oli eka kerta kun tapasin tän Sannan opettajan ja musta hänestä jäi mieleen sellanen ammattitaitonen ja johdonmukainen toiminta ja semmonen hyvin avoin keskustelu semmonen ihan mutkaton tilanne...(D1v)*

Usein toistuva kommunikointi luo vähitellen yhteistä kosketuspintaa ja voi tehdä erilaisuudesta jopa viehättävän (Burgoon ym. 1994, 54). Tutkimuksemme arviointikeskusteluissa useimmat opettajat ja vanhemmat olivat tavanneet aikaisemmin arviointikeskustelun merkeissä tai muussa yhteydessä. Voidaan ajatella, että kodin ja koulun yhteistyö muussa muodossa tukee arviointikeskustelun vuorovaikutuksen onnistumista.

Arviointikeskustelussa yhtä merkityksellistä kuin se, että opettaja näkee häivähdyksen kodin kulttuurista vanhemman ja lapsen suhteessa on se, että opettaja kanssakäymisessä huomioisi, että vanhemmat eivät kuulu kouluyhteisöön. Yhteisön jakamat merkitykset jäävät helposti vieraksi ulkopuolisille (Hämäläinen & Sava 1989, 48). Vanhemmat eivät välttämättä tiedä koulun tapoja ja käytänteitä, jolloin opettajan tulee tarvittaessa selvittää näitä asioita väärinymmärtämisten vähentämiseksi. Arviointikeskustelutilanteissa opettaja joutui joskus selvittämään vanhemmalle pitkästi koulunkäytäntöjä, jolloin oppilas pitkästyi. Toisinaan käytänteiden selvittäminen kuului luontevasti keskusteluun.

*O: Kerros äidille mitä me ollaan harjoiteltu. Minkälaisia asioita?*

*Opp: No, käytetään noissa projektitöissä kaikkia värikyniä, alleviivauksia ja erilaisia merkkejä ja... (oppilas katsoo pöytään ja piirtelee sormellaan kuviota siihen)*

*O: Otsikointia on harjoiteltu.*

*Opp: Niin ja jättää väliä, ettei kaikkee kirjota yhteen pötköön.*

*O: Eli tällasia asioita.*

*V: Ne on ihan hienoja juttuja. (B2)*

## 7.2 Lapsi kohtaa aikuiset- arviointikeskustelun päähenkilön vaikea osa

Oppilaalle arviointikeskustelutilanne on ainutlaatuinen tilaisuus saada jakamatonta huomiota sekä vanhemmilta että opettajalta. Tilanne voi olla oppilaalle myös hyvin vaikea: kahden tai useamman aikuisen ihmisen kohtaaminen yksin voi olla pelottava tilanne, jossa puolustautuminen on välttämätöntä.

*No, siellä puhuttiin vähän kotiasioista ja huolehtimisesta ja sen sellasesta..mitä nyt sattuuukaan tapahtumaan ja niin edespäin...niin kun koulussa tapahtuu.. ja kotona. (C1o)*

*No kysyttiin niistä jutuista mitä oli siinä todistukseen laitettu tai kirjoitettiin semmoseen jännään lappuun niitä juttuja. (A2o)*

*No siellä puhuttiin kaikenlaisia juttuja siitä mitä mää oon tehny urakkaa ja missä järjestyksessä ja niin. (D3o)*

*Ope kysy multa kaikenlaista ja sitte mää iskän kanssa vastasin niihin aina, ja sitten me puhuttiin niistä asioista...(D1o)*

Tutkimuksemme oppilaat olivat kuitenkin kokeneet tilanteet myönteisinä sekä haastattelun että kyselyn perusteella. Haastattelussa vain yksi oppilas (1/12) myönsi jännittäneensä vähän, mitä keskustelusta seuraisi.

*No, pikkasen jännitti, että mitäs nyt tapahtuu, että voi olla pulassa tai jossakin...(C1o)*

Kyselyn mukaan oppilaiden mielestä arviointikeskustelussa on mukavaa (61/83), jännittävää (40/83) ja hauskaa (30/83). Viidesosan (17/83) mielestä keskustelussa on tylsää ja kaksi oppilasta oli sitä mieltä, että keskustelussa on pelottavaa.

Aikuisilta lapsen kohtaaminen vaatii taitoa ja tietoa. Arviointikeskustelussa tarkoituksena on antaa lapselle mahdollisuus jakaa ajatuksiaan ja auttaa häntä siinä. Tärkeää on ymmärtää ero lapsen ja aikuisen kognitiivisissa taidoissa, jotka vaikuttavat vuorovaikutustilanteeseen: havaintojen ja huomioiden tekeminen sekä tilanteiden tulkinta. Vuorovaikutuksessa katsellaan toisia ja rekisteröidään reaktioita, jotta voitaisiin tulkita, miten kannattaa lähestyä kanssaihmiä. Havainnot ja niiden kognitiivinen päättely ovat jatkuvassa vuorovai-

kutuksessa. Havaitseminen riippuu havaitsejan tiedoista ja taidoista sekä kokemuksesta. Havaitseminen on myös valikoivaa: havaitaan sitä, mitä pystytään ja halutaan. Kiinnostus on etusijalla ohjaamassa havaitsemista, mutta myös tunteet ja motivaatio vaikuttavat siihen. Aikuisen ja lapsen kokemusmaailma ja valmiudet ovat erilaiset, joten he havaitsevat samasta tilanteesta erilaisia asioita. (Aho & Laine 1997, 70 - 72.)

Aikuisen ja lapsen välisessä keskustelussa aikuisen antamalla vuorovaikutuspalautteella on tärkeä merkitys lapsen osallistumiseen. Palautteen tulisi olla selkeää ja eri kanavien kautta tulevien viestien mahdollisimman ristiriidattomia. Lapsi ei kykene tulkitsemaan yhtä aikaa kaikkia kanavia, hän seuraa selkeimpiä ja vahvimpia. Jos aikuisen antama palaute on ristiriitaista tai kielteistä, lapsi saattaa mennä "lukkoon" ja vetäytyä vuorovaikutuksesta. (Hodge 1981, 7 - 8.) 6-11-vuotiaat vastaanottajan roolissa olevat antavat hyvin vähän palautetta lähettäjälle siitä, ovatko ymmärtäneet viestin. Siksi on tärkeää kysyä lapselta suoraan, onko hän ymmärtänyt vai ei. (Burgoon ym. 1994, 74.)

*V: Ymmärsikö Sanna? Mä en tiedä kaikista noista sun tehtävistä, mutta ymmärsikö ite, mitä sä voit tehdä? Että kuinka pitkälle sä voit tehdä?*

*Opp: (nyökkää) Minä en kyllä ymmärtänyt mitään siitä, mitä te puhuitte. (D1)*

Palautteen antamista vuorovaikutuksesta oli työläs tutkia. Sanattoman ja sanallisen viestinnän ristiriitaisuudetkin tuntuivat olevan ilmassa leijuvia olettamuksia. Muutama selkeä palautetilanne kuitenkin oli havaittavissa. Esimerkiksi opettaja C ei hyväksynyt lyhyttä vastausta tai hiljaista puhetta vaan ilmaisi toiveensa selkeämmästä vastauksesta.

Oppilaalla on arviointikeskustelussa oikeastaan kaksi asemaa tai roolia: Hän on sekä oppilas että perheen lapsi. Kahdesta roolista suoriutuminen voi olla lapselle kiusallista ja toinen rooli saattaakin olla näkyvämpi.

*Sitte mulle jäi semmonen olo, mua hämmästytti vähän silleen, että Tiinaa ujustutti niin kauheesti siinä ne vastaukset ja kaikki, että se oli niin vaivaantunu siinä...(C3v)*

Opettajalla ja vanhemmilla saattaa olla erilaiset käsitykset oppilaan roolista arviointikeskustelutilanteessa. Tästä kertovat tilanteet, joissa opettaja on kohdistanut puheensa suoraan oppilaalle, mutta vanhempi vastaa oppilaan puolesta.

*O: Kuinka usein sä kirjoitat? (kysyy oppilaalta)*

*V: Viime aikoina se on vähän jäänyt vähemmälle. Yhteen aikaan kirjotti viikottain. (A3)*

### 7.2.1 Lapsen kieli arviointikeskustelussa

"Kieleni rajat ovat maailmani rajat" sanoi L. Wittgenstein. Aikuisen ja lapsen kielen erilaisuus voi olla muurina arviointikeskustelussa. Opettajan käyttämä virallinen koulun kulttuuriin kuuluva kieli voi olla oppilaalle vieras (Hämäläinen & Sava, 45). Hall ja Hall (1988, 7) esittävät, että opettaja on kuitenkin liian harvoin tietoinen oppilaiden erilaisuudesta. Esimerkiksi termit opetussuunnitelma, arviointi ja tavoitteet kaikuvat oppilaan maailmassa, mutta niillä voi olla aivan eri merkitys ja sisältö hänelle kuin opettajalle tai vanhemmille.

*Jos jollekin kolkkiluokkalaiselle laittaa, että tässä jaksossa arvioidaan sun yhteistyökykyä, niin eihän se sellasesta käsitteestä ymmärrä yhtään mitään. Ne pitää laittaa lapsen kielelle. Jos se tulee jakson lopuks, että yhteistyökykyisyys tarkoittaa tätä, niin siinä ei oo kovinkaan montaa paikkaa, johon ne pystyy tarttumaan. (OPr)*

*O: Sää väität tässä että, et ole oma-aloitteinen. Musta se on kuitenkin parantuu tuo sun oma-aloitteisuus. Kun aattelee esimerkiks eppu- tai toppuluokalla, niin kyllähän sää nyt jo teet kummasti töitä, ettei mun tartte olla sanomassa vai onko näin?*

*Opp: En mä oikein tiedä*

*O: Ymmärräthän sää, mitä tää oma-aloitteisuus tarkoittaa, että kun on annettu ohjeet niin sitte vaan rupee töihin ja tekee vaan. (A2)*

Oppilaan puhetapa taas saattaa erota hänen ollessaan kotona ja koulussa (French & Maclure 1981, 229 - 232). Tilanteessa, jossa sekä koulu että koti on edustettuna puhettavan valinta voi olla hankalaa. Opettaja voi omalla vuorovaikutuksellaan helpottaa tilannetta.

Aikuisen ja lapsen kieli ei ole pelkästään erilaista vaan he käyttävät sitä myös eri tarkoituksiin. Lapsi käyttää sitä moneen tarkoitukseen yhtä aikaa. Hän luo sosiaalisia suhteita, pyrkii ymmärtämään itseään ja toisia sekä maailmaa, jossa vuorovaikutus tapahtuu. (Hodge 1981, 105.) Aikuinen ilmaisee varsinkin tuntemattomassa seurassa pelkästään ajatuksiaan. Aikuinen myös etenee helposti pelkästään asiatasolla. Lapselle tunteet ja toiminta ovat tärkeämpiä asioita. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1988, 26.) Tutkimuksemme opettajat huomioivat tämän ja kysyivät paljon oppilaiden tuntemuksia:

*O: Tuntuuko se vaikealta vai helpolta, mukavalta vai...*

*Opp: (Vastaa nopeasti) Mukavalta ja helpolta. (A3)*

*O: Tää on aika pitkä tää, ett sie suutut helposti. Mistä sie suutut? Kotonako?*

*Opp: No, en mä kyllä tiiä. Kun mä oon kaverin luona, se panee liian kovalle musiikin ja mä meen toiseen huoneeseen tai lähen kotiin. En mä tiiä oonko mä suuttumu, mutta...(C3)*

*O: Mites sitte nuo projektityöt? Tykkäätsä niistä?*

*Opp: No joistain. En kaikista. (B2)*

*O: Mihinkäs työn tulokseen sää oot kaikkein tyytyväisin?*

*Opp: No mikäköhän se olis...(D2)*

Kieltä opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ympäristössä, jossa eletään. Kielen mukana opitaan myös merkitykset, joita siihen sisältyy. Voidaan puhua myös lasten omasta yhteisöllisestä merkitysmaailmasta; luokan oppilailla voi olla yhteinen merkitysmaailma, josta luokan opettaja voi jäädä ulkopuolelle. (Hodge 1981, 102, 146; Hall & Hall 1988, 4, 7 - 8.) Tilanteessa, jossa oppilas kertoo kokemuksistaan ja ajatuksistaan, kohtaavat aikuisen ja lapsen erilaiset kokemusmaailmat ja niiden rajat murtuvat. Aikuiselle se on tutkimustehävä, jossa hän pyrkii selvittämään lapsen maailman rajat, lapsen ajatukset. Rajojen rikkominen on alku maailman laajentumiselle. Aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa molempien maailma avartuu. Aikuisen tulee myös huomioida, että lapsen maailmaan kuuluu spontaanius: hänen on vaikea keskittyä yhteen asiaan tai toimintaan. Kaikki, mitä ympärillä tapahtuu kiinnostaa ja vangitsee huomion kuten tutkimuksemme keskustelusta D3 saattoi huomata. (Grönfors 1982, 67.)

Arviointikeskustelujen dialogeja tutkiessamme havaitsimme aikuisen ja lapsen erilaisen suhteen vuorovaikutukseen. Opettajan ja vanhempien puheenvuoroilla oli selkeät tavoitteet. Ne olivat lyhyitä lausahduksia, joiden tarkoituksena oli rohkaista puhujaa jatkamaan, kysymyksiä tai pidempiä oman mielipiteen ilmauksia. Aikuiset käyttivät puheenvuoroja välineinä: tavoitteena oli vaikuttaa toisiin keskustelun osapuoliin. Oppilas oli erityisen ohjauksen kohteena ja vanhemmat ja opettaja tiedottivat toisilleen kotiin ja kouluun liittyviä asioita. Jos oppilaan puheenvuorosta oli jokin vaikuttamisen tavoite havaittavissa, se liittyi usein puolustautumiseen.

*V2: Sen pitäis varmaan enempi lukee...*

*Opp: Mää oon luku eilen tota aapista ja kirjaston kirjoja. (D2)*

Oppilas yritti saada opettajan ja vanhemmat ymmärtämään omaa toimintaansa. Kuitenkin oppilaiden spontaania osallistumista keskusteluihin kuvaa vaikuttamispyrkimyksiä paremmin käsitys avoimesta dialogista. Avoimessa dialogissa kysymys ei ole tietoisesta vaikuttamisesta vaan katselemisesta, kuuntelemisesta, ihmettelemisestä valppaasti (Heikkinen 1996, 167 - 169). Oppilaiden spontaaneista puheenvuoroista voi tehdä johtopäätöksen, että ne liittyivät oppilaille mieluisiin ja tärkeisiin asioihin.



*O: Se virheitten tuleminen on kiusallinen asia. Sähän käyt siellä luki-opettajalla. Etkös sä käyt siellä? Meillä on toiminu syksystä alkaen toinen luki-opettaja ja Pekka on yks meidän luokasta, joka pääsee sinne.*

*V: Joo.*

*O: Tarvetta ois paljon useammalla, mutta Pekalla on nyt vuoro.*

*Opp: Me yleensä pelataan aina siellä semmosia noppapelejä. Viime kerralla me ensiks oltiin sitä hirsipuuta ja sitte piti kirjottaa niitä lumisanoja, jotka alkaa lumella. (A1)*

*O: Mitäs te piirrätte?*

*Opp: No kaikenlaista.*

*V2: Avaruustaisteluhommia ja sellasia*

*Opp: Mä oon tehny robotin. (D3)*

*V: Se sanoo, että ne mun on huonot.*

*Opp: Mä oon ollu harjottelemassa hokkareilla.*

*O: Joo, hokkarithan on hyvät. (B3)*

## 7.2.2 Vallanmuodot suosivat aikuisia

Arviointi on hyvin tavallinen vallankäytön muoto. Arviointikeskustelussa pyritään opettajan valtaa oppilaaseen vähentämään korostamalla oppilaan itsearviointia ulkoisen arvioinnin sijaan. Itsearviointinissa valtaongelma on kuitenkin se, kuinka itsenäisesti arvioija on saanut asettaa arvioitavat asiat ja arviointiperusteet (Turunen 1999, 214 - 215).

*Mulla oli kerran sellanen tosi voimakas elämys niin päin, että kun jakso oli ohi niin - se oli toppuluokkalaisia - kun yhteistoiminnallisesti koottiin oppilaiden kanssa, että mitä tässä nyt pitäis arvioida, ja vaikka sieltä tuli ihan samannäköset kysymykset, kun mitä itte oli laittanu jakson jälkeen, niin ne oppilaat koki ne ihan eri tavalla omakseen ja vastasivat paljon laajemmin ja niin pois päin... (OPr)*

Valta on sillä, jolla on kyky vaikuttaa toisiin ihmisiin ja joka ei ole muista riippuvainen, ja jolla on keskeinen rooli keskustelussa. Valtaa annetaan toisille ihmisille seurausten pelossa, halutessa sopeutua ja samaistua ryhmään. Vallan luovuttaja usein ajattelee, että hänen tarpeensa täytyvät vallankäyttäjän vaikutuksesta. (Burgoon ym. 1994, 56, 59; Berger 1994, 450, 454.) Vanhemmille kasvattajina kuuluu laillinen valta suhteessa lapseen. Arviointikeskustelutilanteessa opettajalle voidaan antaa valtaa ekspertin ominaisuudessa. (Berger 1994, 454.) Oppilaan asiantuntijuutta omasta oppimisestaan ei välttämättä havaita. Vaajakummun arviointikeskustelun mallissa jokainen on asiantuntijana omalla paikallaan.

*Musta toi on hyvä: arviointikeskustelun tavoitteena on saada jonkinlainen yhteinen käsitys siitä, että mitä tässä pitäis tehdä ja mikä on tämän hetken tilanne, kun aikasemmin sillä ei oo ollu mitään muuta merkitystä kuin siirtää oma käsitys jollekin toiselle. (OPr)*

Kyselyn mukaan vanhemmat haluavat ottaa lapsen huomioon keskustelussa. Vain kaksi (2/18) vanhempaa oli sitä mieltä, että keskustelussa ei tarvitse mitenkään ottaa huomioon sitä, että yksi keskustelijoista on lapsi. Useimmat vanhemmat ajattelivat että, *lapsi on keskustelun kohde ja hänen tulee pysyä mukana keskustelussa* (Ck11). Hienotunteisuutta ja kaikkien osapuolten tasavertaista osallistumista korostettiin sekä sitä että lapsi *ymmärtää kysymykset ja vastaukset* (Dk11). Yksi vanhempi piti opettajaa vanhempia etevämpänä käsiteltäessä ongelmallisia asioita.

*On varottava leimaamasta lasta ja mujertamasta tämän itsetuntoa keskusteltaessa hänen mahdollisista kouluvaikeuksistaan ja ongelmistaan. Ope sen yleensä osaa, mutta meidän vanhempien on ehkä vaikeampi asetella sanojamme joskus niin että sekä lapsi että aikuiset ymmärtäisivät keskustelun hengen positiiviseksi (Ck11)*

Kuviot puheenvuorojen jakautumisesta (ks. luvut 5.2.1 - 5.2.4) kertovat, keiden välillä keskustelua käytiin ja kuinka valta jakautui tilanteessa. Eri arviointikeskusteluissa puheenvuorot jakaantuivat eri painotuksin ja puheenvuorojen lukumäärät olivat erilaisia (mihin keskusteluun käytetty aika vaikutti), mutta suuntaus niissä oli kuitenkin samantapainen. Opettajan ja vanhempien puheenvuorojen suuri lukumäärä (suurempi kuin oppilaan), ja havainnot heidän välisestään merkitysten jaosta tukevat johtopäätöstä, että valta arviointikeskusteluissa oli jakautunut opettajan ja vanhempien kesken. Myös oppilaiden kyselyn tulos tukee käsitystä, että oppilaat olivat antaneet vallan opettajalle ja vanhemmille: oppilaat kyselyn mukaan toivoivat enemmän opettajan tai vanhempien puhuvan arviointikeskustelussa.

Vuorovaikutuksen perusteella vallan jakautuminen arviointikeskustelussa aikuisten kesken horjuttaa arviointikeskustelun oppilaskeskeistä perustaa. Oppilaskeskeisyys on vaikea pala, sen syvimmän olemuksen löytäminen ja toteuttaminen ei onnistu helposti. Opettajat ymmärsivät oppilaskeskeisyydellä erilaisia toimintatapoja, jotka toteutuivatkin tilanteissa. Kuitenkin vuorovaikutuksessa oppilaan huomioon ottaminen, tilan antaminen siten, että oppilas todella itse pystyi kertomaan ja keskustelemaan omasta aloitteestaan, olivat harvinaisia. Oppilaiden omien toivomusten perusteella voi tehdä myös sen johtopäätöksen, että oppilaat ajattelevat heidän oppimisensa olevan opettajan ja vanhempien vastuulla. Opettajalla ja vanhemmilla on avaimet osaamiseen käsissään.

### 7.3 Opettajan kommunikaatiotaidot vaikuttavat tilanteeseen

Arviointikeskustelussa opettajan rooli keskustelunjohtajana vaikuttaa luonnolliselta. Syynä tähän on varmasti opettajan ammatillinen rooli sekä toimiminen tilanteen koollekutsujana. Vastuu kommunikaatiosta ja ilmapiirin luomisesta korostuu, jos opettaja pyrkii oppilaan ja vanhemman välisen kommunikaation korostamiseen. Tavoitteena on avoin ilmapiiri, joka vapauttaa osapuolet kertomaan mielipiteensä ja oman arvionsa. Opettajan vuorovaikutustaidot ovat avainasemassa ilmapiirin luomisessa. Tässä yhteydessä voidaan puhua opettajan kommunikatiivisesta kompetenssista. Kompetentti kommunikoija tietää mitä sanoa ja kenelle, milloin käyttää puheenvuoroa ja koska luovuttaa se toiselle, miten hyödyntää nonverbaaleja viestejä ja miten tulkita merkityssisältöjä: epäsuoria viittauksia, metaforia ja sarkasmia (Perlmutter 1984, 34; Rubin & Feezel 1984, 8 - 10).

Tarkastelimme arviointikeskusteluissa Koppisen ym. (1988) määrittelemiä vuorovaikutuksen yksinkertaisia perustaitojen toteutumista: aloitteiden tekemistä, kuuntelemista, aloitteisiin vastaamista, puheenvuorojen vaihtamista, puheenvuorojen pituuksien synkronointia ja kuuntelijan huomioon ottamista. Vaativimmista vuorovaikutustaidoista tarkkailimme empatian osoittamista ja palautteen antamista puhujalle. (Koppinen ym. 1988, 75.) Opettajan kohdalla kiinnitimme erityistä huomiota kuuntelemiseen ja kuuntelijan huomioon ottamiseen, puheenvuorojen vaihtamiseen (keskeyttämiseen), empatian ja hyväksynnän osoittamiseen, tunteiden ilmaisuun ja palautteen antamiseen vuorovaikutuksesta. Oppilaan kohdalla tarkkailimme aloitteellisuutta ja nonverbaalia viestintää. Vanhemman kohdalla havaintomme olivat aineistolähtöisiä: jos jotain erityistä ilmeni se kirjattiin ylös.

#### 7.3.1 Aktiivista kuuntelua

Vuorovaikutustaidoissa ei voida liiaksi korostaa kuuntelemisen merkitystä (Willmore 1995, 4). Thomas Gordonin 1970 -luvulla kehittämässä aktiivinen kuuntelu- ja minäviestintäteknikassa aktiivisella kuuntelulla tarkoitetaan ensi sijassa sitä, että varmistetaan, onko ymmärretty viesti oikein. Omasta viestinnästä otetaan vastuu minä-sanalla: "Minua harmittaa, kun unohtelet niin paljon asioita". (Gordon 1979, 53, 100 - 103.) Opettajat B ja C käyttivät paljon minä-viestintää.

*O: Mie oon ihan surullinen välillä, kun mie huomaan, et siull on taas läksyt tekemättä ja taas siull on sanottava, että jää koulun jälkeen tekemään. Ja sitt mie välillä suutun, kun joka päivä...(C2)*

*O: Sillä mä oon tarkottanu sitä alisuoriutumista, että jotenkin musta tuntuu, että muutama koe on vielä menny vähän niinkun sillä lailla, että sä oot vähän niinkun luovuttanu. Että jos ei heti onnistu, niin sitte sää et yritä niinku loppuun asti.(B3)*

Kysymys on vuorovaikutustilanteen kumpikin voittaa-menetelmästä, jossa on tärkeää, että keskustelijat ymmärtävät toisiaan. Toisen viestiä ei tuomita ja aliarvioida vaan se kuunnellaan sellaisenaan. Kuuntelija voi osoittaa huomiotaan ja kiinnostuneisuuttaan sekä sanoin että sanattomasti, kuten kaikki tapausopettajat tekivät: nyökytellen ja myönnellen sekä liittäen puheenvuoronsa edelliseen puhujaan. Olennaista on myös huomioida viestinnän toisen osapuolen tunnetila. Tunne on Gordonin mukaan viestinnässä usein eniten väärin ymmärretty alue. (Gordon 1979, 87, 162.) Arviointitilanne kuitenkin synnyttää arvioitavassa aina tunteita, mitä ei saa jättää huomiotta (Koppinen ym. 1994, 20).

Lapsen kuunteleminen on tärkeää. Lapsi, jota kuunnellaan ja joka tulee ymmärretyksi, oppii itsekin kuuntelemaan ja ymmärtämään toisia ihmisiä. (Koppinen ym. 1988, 29.) Arviointikeskustelutilanteissa huomasimme, että aikuisilla oli joskus vaikeuksia jaksaa odottaa oppilaan puheenvuoroa tai kuunnella loppuun, mitä hän sanoi.

*O: Tätä mie ihmettelin, kun sie siin englannissa oot pärjänny kuitenkin ihan hyvin.*

*Opp: Niin... (innostuu)*

*O: Mikä siin on ett sie oot laittanu ett sie et pidä kauheesti?*

*Opp: No se... (vanhempi keskeyttää)*

*V: Sitä määkin. Mä oon ymmärtäny jotain muuta.*

*O: Hurjan aktiivisesti oot mukana siellä, että mikä siinä on?*

*Opp: (aukaisee suunsa...)*

*O: Vai onks se se, kun unohtuu ne läksyt niin sitt se harmittaa?*

*Opp: Tai silleen... se oli siihen aikaan (osoittaa lomaketta) semmonen vähän äh, vähän pläh pläh pläh. (C1)*

Vaikutti siltä, että oppilaat tarvitsivat asiansa esittämiseen enemmän tilaa ja aikaa kuin opettaja tai vanhemmat. Kun nämä maltoivat olla tekemättä liian aikaisia tulkintoja ja huomautuksia oppilaan aloittamasta ilmauksesta, ne olivat sisällöllisesti rikkaita. Aktiivinen kuuntelu vaatii enemmän yritystä kuin yleensä luullaan. Puhuminen ei ole useimmille opettajille ongelma kuten tapausopettajatkin totesivat.

*Kun on ammattipuhuja sitä tulee puhuneeks vaikkei tarttiskaan...joskus sitä päättää että ei puhu niin paljon, mutta tulee sellanen kiusallinen hiljaisuus. (Ae)*

*Kun olen puhelias ihminen ja kun se tilanne imasee, niin sitte sitä huomaa että mähän puhuin koko ajan...(Be)*

*Mie tietosesti ajattelin, että en puhuisi paljon - mie puhuin hirveesti siin tilanteessa. (Ce)*

Kuunteleminen on sen sijaan vaikeampaa. Voi olla vaikeaa hellittää kontrolloimasta, jakamasta tietoa ja päästä irti käsityksestä, että omaa oikean vastauksen. (Stacey 1991, 84 - 85.) Aktiiviseen kuunteluun voidaan liittää myös avointen kysymysten esittäminen, jolloin vastaamiselle on enemmän mahdollisuuksia kuin suljettujen kysymysten kyllä/ei-vastauksissa. Arviointikeskustelu ei ole tarkoituksenmukainen, jos se on opettajan kyselytunti, jossa oppilasta tentataan. Jo tilanteen nimi painottaa keskustelua.

Taitava kuuntelija hallitsee kuuntelemisen kaikki osa-alueet: kuulemisen, ymmärtämisen ja mielessä pitämisen. Mielessä pitäminen on muistamista ja yleensä muistetaan paremmin asiat, jotka koetaan merkityksellisiksi. Tavallaan myös kuullaan paremmin asioita, jotka koetaan merkityksellisiksi. (Burgoon ym. 1994, 87). Stacey (1991) pitää tärkeänä kuuntelemisen harjoittelua. Se auttaa opettajia tiedostamaan, mitä he tekevät vanhempien ja lasten kanssa. Se auttaa myös parantamaan keskittymistä. (Stacey 1991, 88 - 89.)

### 7.3.2 Vuorovaikutus arviointikeskustelun prosessinäkökulmasta: Valmistautumisen vaikutuksista

Arviointikeskustelua voidaan tarkastella prosessina, jossa vuorovaikutus on keskeisellä sijalla jatkumossa, jossa arviointikeskustelua edeltää valmistautuminen ja perässä tulevat seuraukset ja vaikutukset. Arviointikeskustelun seurauksia tai vaikutuksia emme ole tutkineet, mutta valmistautumiseen perehdyimme, sillä se vaikuttaa itse tilanteen onnistumiseen.

Arviointikeskusteluprosesseja voidaan tarkastella sijoittamalla ne koulutyöskentelyn kokonaisuuteen. Tapauskoulussa lukuvuosi jakautuu jaksoihin, joiden päätteeksi on arviointi. Opettaja D näkee arviointikeskustelut luontevana osana koulutyötä. Hänen luokassaan oppilas tekee itsearviointia viikottain. Vanhemmat saavat jakson lopussa osallistua oppilaan itsearviointiin. Arviointikeskustelussa itsearviointiin osallistuvat oppilas, vanhemmat ja opettaja yhdessä. Arviointikeskustelussa ei kuitenkaan aseteta tavoitteita tulevalle opiskelulle. Opettajat A, B ja C eivät tuoneet esille vastaavanlaista tapaa ja

näkemyistä, jossa arviointikeskustelussa käytettävät toimintatavat olisivat lähellä arkipäivän työskentelyä ja nivoutuisivat kiinteästi koko oppimisprosessiin. Opettajien A ja C arviointikeskustelut suuntautuivat oppimisprosessissa eteenpäin: oppilaan oma tavoitteenasettelu oli oleellinen osa arviointikeskustelua. Opettajan B arviointikeskusteluissa tuli myös tulevaisuuden tavoitteita ilmi, kun hän oli itse kirjannut oppilaalle "parannusasioita".

Arviointikeskusteluprosessissa opettajan oma osuus korostuu. Suunnittelemalla tilannetta etukäteen voi vaikuttaa siihen, kuinka monisuuntainen kommunikaatio onnistuu. Stacey (1991) mainitsee valmistautumisessa tärkeitä asioita, joista osaa myös tutkimuksemme opettajat toteuttivat. He kävivät oppilaiden läpi oppilaiden itsearviointit ja tarvittaessa muita materiaaleja. He miettivät etukäteen asioista, joista haluavat keskustella. Opettajat olivat miettineet etukäteen, mikä on tapaamisen tavoite ja tarkoitus. Stacey mainitsee myös, että etukäteen täytyy suunnitella, miten tarkistaa keskustelussa, että on ymmärtänyt vanhemman tai oppilaan oikein tai että hänet on ymmärretty oikein. Tärkeintä on pohtia, miten saada aikaan todellinen dialogi. (Stacey 1991, 91 - 93.) Kun keskustelussa käytetään apuna konkreettista materiaalia, helpottaa se myös opettajaa puhumaan tarkasti oppilaan oppimisesta eikä vain yleisellä tasolla "hyvin menee" tai puhumaan siten kuin olettaa vanhempien odottavan hänen puhuvan (Sand 1995, 10; Weldin & Tumarkin 1997, 7, Costa & Kallick 1995, 51). On huomioitava myös se, että ihmiset ottavat tietoa vastaan eri tavoin. Visuaalinen henkilö haluaa nähdä esimerkkejä, auditiivinen henkilö haluaa kuulla esimerkkejä ja kinesteettinen henkilö haluaa kosketella materiaaleja (Studer, 1994, 76).

*Meillä oli sellanen pinkka, mihin se liittyy ja joillakin oli esim. jos tavoitteeks asetettiin käsialan parantaminen niin mä näytin, että kato tässä sulla on ne ongelmat ja oli valmis harjotusmateriaali, jota voit ruveta tekeen, että mä oon kyllä käyttänyt paljon sitä... (Be)*

Arviointikeskustelun valmistautumisessa opettajat eivät erityisesti olleet huomioineet oppilasta tai vanhempaa. Itsearviointilomakkeeseen täyttäminen oli oppilaan valmistautumista ja siihen tutustuminen oli vanhemman valmistautumista. Opettaja B pohti vanhempien valmistamista tilanteeseen ja totesi heidän ehkä eniten valmistautumista tarvitsevänkin.

Valmistautumisesta huolimatta parhaimmatkin kommunikoijat kohtaavat esteitä kommunikaatiossa. Luottamuksen puute, joka voi nousta aikaisemmista tapaamisista, voi saada opettajan tai vanhemmat käyttäytymään defensiivisesti. Defensiiviset ja hämmentyneet asenteet vaikuttavat kommunikaation selkeyteen. Luottamuksen puute johtaa etäisyyteen, joka ei ole pelkästään fyysistä vaan myös asenteellista ja voi ilmetä sanoin alentamiseksi.

na, jättämällä ilman puhemahdollisuutta tai esittämällä mielipiteitä, joiden jälkeen puhumista on vaikea jatkaa. Toisaalta keskustelun osapuolet voivat käyttäytyä myös yli-empaattisesti, yli-ymmärtäväisesti ja aiheuttaa hämmennystä vastapuolessa. Joskus tilannetta häiritsevät ulkoiset tekijät: melu tai keskeytykset. (Stacey 1991, 87 - 88; Henniger 1981, 3.)

Ulkopuolisina tarkkailijoina emme havainneet voimakkaista defensiivisiä reaktioita kenenkään kohdalla tai etäisyyttä osapuolien välillä. Emme myöskään havainneet selkeitä häiriötilanteita, jossa osallistujat olisivat selvästi ymmärtäneet väärin toisensa tai ajautuneet umpikujan kommunikaatiossa. Häiriötilanteita olivat lähinnä keskeyttämiset ja päälle puhumiset, joiden uhriksi jokainen osallistuja joutui.

## 8 POHDINTA

### 8.1 Tutkimusprosessin arviointia

Tutkimusprosessin alussa mietimme, miten tutkimuksemme voisi palvella Vaajakummun koulua ja siihen osallistuvia opettajia. Hyvin pian huomasimme, että koulun resurssit ja mahdollisuudet paneutua tutkimukseemme olivat rajalliset. Niinpä tutkimuksemme tehtävä ja tarkoitus hahmottui lähinnä meidän tutkijoiden omista kiinnostuksen kohteista lähtien. Tutkimusmenetelmiimme se soveltuu sikäli, että etnografian tarkoitus on tuottaa tietämystä, eikä sitä tarkoitusta saa syrjäyttää käytännön vaatimuksilla - pelkästä ongelmien ratkaisemisesta tulisi pyrkiä enemmän hyödyttävään tiedon tuottamiseen (Atkinson & Hammersley 1994, 254). Halusimme itse hyötyä tutkimuksestamme. Toivomme myös, että tutkimuksestamme on hyötyä opettajille ja opettajiksi opiskeleville, jotka punnitsevat erilaisia tapoja toteuttaa oppilasarviointia.

Tarkoituksenamme oli kuvata arviointikeskusteluja tapauskoulussa, Vaajakummun ala-asteella. Selvitimme arviointikeskustelujen toteumista tutkimalla neljän opettajan käyttöteorioita ja toteutustapoja arviointikeskusteluissa, oppilaiden ja vanhempien suhtautumista arviointikeskusteluun sekä arviointikeskustelutilanteissa tapahtunutta vuorovaikutusta opettajan, oppilaan ja vanhempien välillä. Havaitimme yhteisiä piirteitä, vaikka jokainen keskustelu olikin ainutlaatuinen tilanne. Yhteisten piirteiden ja ainutlaatuisuuden hahmottamisessa tutkijoiden väliset keskustelut havainnoista ja näkemyksistä olivat tärkeitä. Kahden

tutkijan yhteistyö auttoi myös laajan aineiston ja suuren tietomäärän käsittelyssä. Tietoa kertyi monelta eri taholta: koulun opettajilta, oppilailta, vanhemmilta ja koulun rehtorilta sekä kuvanauhoilta, joille tallensimme todelliset arviointikeskustelutilanteet.

Arviointikeskustelun tutkiminen laadullisin menetelmin oli luonnollista ja tarkoituksenmukaista. Monisyisen ilmiön tallentaminen videolle oli hyvä ratkaisu. Olisimmehan voineet olla seuraamassa keskustelua paikan päällä videoinnin lisäksi, mutta uskomme, että läsnäolomme olisi häirinnyt keskustelijoita videokameraa enemmän. Kuvatallenteet antoivat monipuolista tietoa arviointikeskustelutilanteista. Puheen tarkassa taltioinnissa olisi kuitenkin kehittämisen paikka. Joissain keskusteluissa oli hankala kuulla puhuttiinko ”raidasta vai paidasta”, mikä vaikeutti tulkintaa. Myös muu aineisto oli sisällöltään hyödyllistä. Haastattelujen ja kyselylomakkeiden anti oli runsas. Mietittäväksi jää, olisiko niiden pidemmälle viety kehittäminen ja tarkempi esitestaus tuottanut kattavampaa tietoa. Oman lisänsä aineiston tulkintaan antoi opetusharjoittelun mahdollistama pidempiaikainen oleskelu tutkimuskoululla, minkä myötä saimme näkemyksen arviointikeskustelun laajemmasta kontekstista.

## 8.2 Tutkimuksen tulokset ongelmittain

### 8.2.1 Millaisia käyttöteorioita opettajilla on arviointikeskustelusta?

Opettajien käyttöteorioiden perustana oli piirteitä humanistisesta ja kristillisestä ihmiskäsityksestä. He korostivat sekä oppimisen prosessi- että suoritusluonnetta. Sekä valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteet että koulun opetussuunnitelma muodostivat käyttöteorioille löyhän kehikon, joka antoi tilaa opettajien persoonallisille näkemyksille ihmisestä, oppimisesta ja arviointikeskustelun tarkoituksesta ja tavoitteista. Käyttöteorioista oli nähtävissä tapauskoulun opetussuunnitelma, joka arvioinnin osuudessa korostaa oppilaan itsetuntemuksen, aktiivisuuden, vastuullisuuden ja omatoimisuuden tukemista yhteistyössä kotien kanssa. Ilmeistä on, että opettajat ovat sisäistäneet koulun toimintatavan, mutta ovat säilyttäneet yksilölliset ja omista kokemuksistaan nousevat ajatuksensa. Opetussuunnitelma, jossa korostetaan ihmisen (oppilaan) yksilöllisyyden kunnioittamista, antaa tilaa myös opettajien yksilöllisyydelle.



## 8.2.2 Miten opettajat toteuttavat arviointikeskustelua?

Opettajien käyttöteorioilla ja toteutuneilla arviointikeskusteluilla oli selvä yhteys, vaikka kirjaimellisesti heidän oppimis- ja kasvatusnäkemyksensä eivät heijastuneetkaan arviointikeskusteluissa. On mahdollista sanoa opettajan arviointikeskustelujen toteutuneen tiettyjen periaatteiden mukaisesti. Kuitenkin kaikki keskustelut olivat erilaisia. Kukin opettaja toimi arviointikeskusteluissa omalla tavallaan, joka vaihteli keskustelukumppaneiden vaihtuessa. Videoilla havaittavat erot liittyvät oppilaan ja vanhempien osallistumisen persoonallisiin piirteisiin ja osallistujien välisiin henkilökohtaisiin suhteisiin, joihin emme ole perehtyneet.

Opettajien käyttöteorioiden ja kuvanauhojen perusteella havaitsimme arviointikeskusteluissa neljä tunnusomaista piirrettä. Oppilaskeskeisyyttä opettajat pitivät tavoiteltavana ja tärkeänä asiana ja he valittelivat vanhempien harvoin ymmärtävän, mitä oppilaan aktiivinen rooli arviointikeskustelussa merkitsee. Opettajan ja vanhempien yhteistyö oli luonnollinen osa arviointikeskustelua: tapauskoulussa arviointikeskustelu on määritelty yhdeksi kodin ja koulun yhteistyömuodoksi, jossa oppilas arvioi itseään ja sai palautetta vanhemmiltaan ja opettajalta. Neljä keskeistä ainesta arviointikeskustelussa ovat siis oppilaskeskeisyys, opettajan ja vanhempien yhteistyö, oppilaan itsearviointi ja palautteen antaminen.

Opettajan käyttöteorian ja hänen toimintansa välisen yhteyden perusteella esittelemme hallitsevia piirteitä kunkin opettajan arviointikeskusteluista. Opettajien käyttöteorioissa neljä arviointikeskustelun keskeistä piirrettä painottuivat eri tavoin. Käyttöteorioiden painotusten ja arviointikeskustelulle asetettujen tavoitteiden vaikutuksesta oppilaskeskeisyys, opettajan ja vanhempien yhteistyö, itsearviointi ja palautteenanto näkyivät eri lailla jokaisen opettajan keskusteluissa.

Opettajan A arviointikeskusteluissa korostui oppimisen esteitä ratkaiseva palaute, ja oppilaan itsearviointi oli hyvin keskeisesti määrittämässä keskustelun kulkua. Opettajan B keskusteluissa myönteinen palaute ja kannustus painottuivat. Opettajan ja vanhempien välisen yhteistyön merkitys ilmeni opettajan kysellessä vanhemmalta oppilaan työskentelystä kotona. Opettajan C keskusteluissa vahvana piirteenä olivat opettajan ja vanhempien yhteistyö ja oppilaskeskeisyys, kun yhteisymmärryksen saavuttaminen ja oppilaan osallistuminen olivat merkittävällä sijalla. Opettajan D keskusteluissa korostui oppilaan itsearviointi, ja oppilaskeskeisyys, kun oppilaat olivat asiantuntijan roolissa. Myös opettajan ja vanhempien yhteistyö oli näkyvä piirre, kun vanhemmat kyselivät paljon koulun toiminnasta.

Opettajien erilaisista tavoista toteuttaa arviointikeskustelua kertovat myös heidän käyttämänsä termit: tavoitekeskustelu, suunnittelutilanne, palautekeskustelu.

### 8.2.3 Miten vanhemmat ja oppilaat suhtautuvat arviointikeskusteluun?

Haastatteluissa ja kyselyissä tiedustelimme oppilaiden ja vanhempien mielipiteitä, kokemuksia ja odotuksia arviointikeskustelun suhteen. Sekä oppilaat että vanhemmat suhtautuivat myönteisesti arviointikeskusteluun. Vanhemmat olivat tilanteiden jälkeen tyytyväisiä sekä sisältöön että ilmapiiriin keskustelussa. Oppilailta tuoreeltaan kysyttäessä oli arviointikeskusteluissa ollut ”ihan mukavaa”.

Kyselyn mukaan oppilaat haluavat olla passiivisia arviointikeskustelutilanteessa. Suurin osa oppilaista toivoi opettajan tai vanhempien enemmän kuin itsensä kertovan asioistaan arviointikeskustelutilanteessa. Vanhemmat korostivat arviointikeskustelua opettajan ja vanhempien yhteistyömahdollisuutena. He keskittyivätkin tilanteissa lähes yksinomaan keskustelemaan opettajan kanssa ohittaen oppilaan useasti. Oppilaan ja vanhempien välistä keskustelua esiintyi videoiduissa tilanteissa vain vähän. Oppilaille oli kyselyn mukaan merkityksellistä saada myönteistä palautetta, mutta vanhemmat halusivat saada kokonaisvaltaisemman kuvan oppilaan osaamisesta, myös oppimisvaikeuksista.

### 8.2.4 Millaista on opettajan, oppilaan ja vanhempien välinen vuorovaikutus arviointikeskustelussa?

Tapauskoulussa arviointikeskustelujen pyrkimys on osallistujien tasavertainen vuorovaikutus ja asiantuntijuus omalla paikallaan. Puheenvuorokuviot kertovat, että arviointikeskusteluille oli tyypillistä keskustelun painottuminen opettajan ja oppilaan välille. Seuraavaksi eniten puheenvuoroja käytettiin opettajan ja vanhemman välillä ja vähiten oppilaan ja vanhemman välillä. Suurimmat erot puheenvuorojen lukumäärissä eri keskustelujen välillä olivat juuri oppilaan ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa.

Vaikka lukumäärällisesti useimmissa keskusteluissa oli opettajan ja oppilaan välillä eniten puheenvuoroja vaikutti opettajan ja vanhemman välinen keskustelu luontevimmalta.

Oppilas lähinnä vastaili opettajan kysymyksiin, kun taas vanhemmat osallistuivat aloitteellisesti keskusteluun. Selitämme tätä ilmiötä Burgoonin ym. määrittelemällä samanlaisuuden kokemisella: opettaja ja vanhempi kokivat aikuisina samanlaisuutta tilanteessa, jolloin vuorovaikutus heidän välillään oli helpompaa. Opettajan ja vanhempien yhteistyö oli arviointikeskustelutilanteissa tällä perusteella sujuvaa ja mutkatonta. Tilanteissa näkyi selvästi vuorovaikutuksen transaktionaalinen luonne: keskustelun aiheet rönnyivät eikä kukaan osallistujista kuitenkaan ollut vain kuuntelijan roolissa.

Oppilaan aikuisiin verrattuna vähäisempää osallistumista arviointikeskusteluun selitämme osaksi lapsen ja aikuisen kielen erilaisuudella. Lapselle luonteenomainen spontaani kielenkäyttö ei ollut keskusteluille tunnusomaista. Opettajien C ja D keskusteluissa oppilaat kuitenkin tekivät useita aloitteita. Mahdollisina syinä oppilaiden aktiivisempaan osallistumiseen näissä keskusteluissa pidämme tilanteiden ajallista kestoa (30 - 45 minuuttia), mikä salli rauhallisen etenemisen ja antoi enemmän tilaa mielipiteiden ilmaisulle sekä toimivaa istumajärjestystä, missä kaikki näkivät toistensa kasvot vaivatta. Mahdollisiin oppilaiden persoonallisiin eroavaisuuksiin emme tässä yhteydessä kiinnittäneet huomiota.

Oppilaiden aloitteellista osallistumista kuvaamme avoimella dialogilla, jolla ilmaistaan asiantila ilman vaikuttamispyrkimyksiä. Pidämme tällaista dialogisuutta tavoiteltavana arviointikeskustelussa, koska yhteisymmärryksen saavuttaminen sen avulla on kaikkia osapuolia kunnioittavaa. Avoimessa dialogissa valta on jakautunut tasan ja kaikkien osapuolien asiantuntijuus on tasavertaista. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tilanteessa ei tarvittaisi johtajaa, jolla on viime kädessä vastuu tilanteen järjestelyistä ja etenemisestä. Esimerkiksi arviointikeskustelun johtajan tehtäviin kuuluva eri vanhempien kanssa sovitussa aikataulussa pysyminen oli ongelmallista tutkimuksemme tilanteissa. Vain opettaja A pystyi tarkasti aloittamaan ja lopettamaan keskustelut ilman, että oven takana oli turhautuneita odottajia.

Ilmapiiriltään arviointikeskustelut olivat yleisten sekä opettajien kommunikaatiotaidoista tehtyjen havaintojen perusteella lämpimiä. Keskusteluissa hymyiltiin, naurettiin, viljeltiin huumoria ja puhuttiin avoimesti asioista. Opettajat osoittivat kuuntelevansa toisia osapuolia nyökyttelemällä, myöntelemällä ja liittämällä puheenvuoronsa edellisen puhujan asiaan. Opettajat B ja C käyttivät myös minä-viestintää ja kertoivat tuntemuksistaan. Yhdessäkään videoidussa tilanteessa ei ilmennyt konflikteja. Oppilaan oppimiseen liittyvät ongelmat ratkaistiin myönteisiin kommentteihin pyrkien.

### 8.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksemme selvitti yhden suomalaisen ala-asteen arviointikeskustelukäytäntöä neljän opettajan osalta. Sinällään tutkimuksemme antoi spesifiä tietoa yksittäisistä tapauksista, yksittäisistä keskusteluista, mutta tulokset toimivat myös yleisemmällä tasolla. Varsinaisia arviointikeskustelusta tehtyjä suomalaisia tutkimuksia ei juuri ole. Määttäsen pro gradu-työ, joka selvitti Paimion ala-asteen kahden luokan oppilaiden ja vanhempien mielipiteitä arviointikeskustelusta, oli ainoa eteemme tullut tällainen tutkimus. Ulkomaisista tutkimusaiheistamme sivuavista selvityksistä - ohjeistuksista ja mielipiteistä, joita löytämämme dokumentit pääasiassa olivat - haluamme esittää tapauskoulun tasavertaiseen asiantuntijuuteen pyrkivän arviointikeskustelumallin rinnalle ja vertailukohteeksi yhdysvaltalaisen mallin. Siinä oppilaskeskeisyys on viety niin pitkälle, että kyse ei ole enää suoranaisesti keskustelusta, vaan arviointitilanne perustuu oppilaan vanhemmilleen valmistamaan esitelmään osaamisestaan. Oppilas on valmistautunut tilanteeseen yhdessä opettajan ja luokkatovereidensa kanssa ja vanhemmat ovat saapuneet koululle kuulemaan oppilasta. Luokassa on meneillään useita esityksiä samanaikaisesti ja opettaja on luokassa saatavilla tarvittaessa. (Costa & Kallick 1995, 46.) Tämä malli ei palvele varsinaisesti opettajan ja vanhempien tapaamista siinä mielessä kuin vanhemmat tutkimusten mukaan haluavat: heillä on tarve keskustella opettajan kanssa ja kuulla hänen mielipiteensä oppilaan edistymisestä.

Tutkimuksemme mukaan arviointikeskustelu on hyvänä pidetty käytäntö oppilasarvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyön muotona. Aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa aineisto on hankittu pääosin kyselylomakkeilla, opettajat, vanhemmat ja oppilaat ovat vähäistenkin kokemusten jälkeen suhtautuneet myönteisesti arviointikeskusteluihin ja muihin yhteisiin keskusteluihin (Niléhn 1976; Koivumäki ym. 1980; Korpinen ym. 1980; Karhu & Keisala 1993; Määttänen 1998; Kananoja 1999). Tässä tutkimuksessa kaikilla tutkittavilla oli useamman vuoden kokemus arviointikeskustelusta ja hyviä kokemuksia tilanteista.

Tutkimuksemme tapausluonne ei anna meille tutkijoina aihetta tehdä aineistostamme pitkälle meneviä yleistyksiä. Jokaisella koululla ja opettajalla on yksilölliset taustatekijänsä kuten myös oppilailla ja vanhemmilla. Ainekset muotoutuivat jokaisessa tutkimuksemme keskustelussa eri lailla, toisessa koulussa ainekset voisivat olla jo aivan erilaiset.

#### 8.4 Arviointikeskustelun soveltamisen periaatteita

Tapauskoulun arviointikeskustelukäytäntöjen pohjalta olemme koonneet kolme pääasiaa, joita arviointikeskustelua järjestävän opettajan tulee pohtia:

1. Oppimisprosessi, johon arviointikeskustelu kuuluu
2. Tehtävä, mikä arviointikeskustelulle annetaan
3. Vuorovaikutuksen onnistumisen tekijät.

Arviointikeskustelu palvelee oppimista parhaiten, kun se on osa koko oppimisprosessia. Arviointi kattaa silloin enemmän kuin vain oppimistulosten arvioinnin. Opettajan on hyvä miettiä arviointikeskustelun sijoittumista koulutyön kokonaisuuteen: Onko arviointikeskustelu vain tehdyn työrupeaman koonti? Onko se vain tavoitteidenasettelutilanne? Vain kuuluuko siihen ehkä aineksia molemmista edellisistä: onko se arvioinnin jatkumossa vaihe, jossa tarkastellaan asetettujen tavoitteiden toteutumista ja asetetaan yhdessä uusia tavoitteita? Arvioinnissa on vaarana se, että siitä tulee irrallinen osa koulutyötä. Sen suhde menneeseen ja tulevaan opiskeluun jää epäselväksi ja hyödyntämättä. On tärkeää, että arviointitilanne toimii myös oppimista suuntaavana ja ohjaavana tilanteena.

Arviointikeskustelu osana oppimisprosessia on myös itsessään tietynlainen prosessi. Opettajan tulee miettiä, miten siihen valmistaudutaan, mitä keskustelussa tehdään ja mitä tapahtuu sen jälkeen. Opettajalla on arviointikeskustelun koollekutsujana vastuu tilanteen järjestelyistä ja kulusta. Tilanteeseen valmistautuminen on tärkeää erityisesti opettajan mutta myös oppilaan ja vanhempien kohdalla. Kaikkien tulee tietää mitä heiltä keskustelussa odotetaan ja mikä on keskustelun tarkoitus kunkin kohdalla.

Päämäärätön toiminta ei ole tehokasta. Senpä vuoksi opettajan on määritettävä arviointikeskustelulle tavoite kahdella tasolla: miksi käytän arviointikeskustelua ja mikä on tämän arviointikeskustelun tavoite tässä vaiheessa lukuvuotta ja tämän oppilaan kohdalla. Arviointikeskustelun tehtävää määriteltäessä kannattaa ottaa selvää toisten osapuolten odotuksista, siitä mitä he arviointikeskustelulta odottavat ja haluavat. Arviointikeskustelu hyvin suunniteltuna toimii kasvattajien yhteistä tehtävää tukevana foorumina, jossa kasvatuksen kohde eli oppilas on mukana vaikuttamassa. Tutkimuksemme perusteella voimme sanoa, että on arvokasta antaa vanhemmille ja oppilaalle tilaa nostaa keskusteltavaksi tärkeinä pitämiään asioita. Etukäteen opettajan on hyvä suunnitella keskustelun sisältöä. "Turha luulla, että sinne voi vaan mennä kahta kättä heittäen", totesi eräs tutkimuskoulum-

me opettajista ryhmähaastattelussa. Arviointikeskustelu voi olla jännittävä tilanne kaikille siihen osallistuville, ja valmistautumalla ja suunnittelemalla voidaan luoda hyvät edellytykset onnistuneelle ja miellyttävälle kohtaamiselle.

Vuorovaikutuksen muotoutumiseen arviointikeskustelussa vaikuttaa oleellisesti se, että tilanteessa ovat mukana oppilas, opettaja ja vanhemmat. Aikuisten keskustelijoiden tulee ottaa monin tavoin huomioon se, että yksi keskustelijoista on lapsi. Konkreettinen materiaali ja kielenkäyttö helpottavat lapsen osallistumista. Opettajan ja vanhemman on myös osoitettava, että he kuuntelevat oppilasta ja ovat aidosti kiinnostuneita hänen asioistaan. Toisaalta opettajan ja oppilaan välinen keskustelu koulun kuvioista saattaa saada vanhemman tunteen olonsa ulkopuoliseksi. Opettajan täytyy tuntea oma vastuunsa tilanteen järjestelijänä ja omata tapoja edistää oppilas- ja vanhempikeskeistä keskustelua. Kaikkien osallistujien vuorovaikutustaidot ja aikaisemmat kokemukset vaikuttavat tilanteeseen. Opettaja voi omia vuorovaikutustaitojaan arvioimalla ja kehittämällä auttaa keskustelua sujumaan hyvin. Varsinkin kuunteleminen ja erilaisten mielipiteiden hyväksyminen ovat tärkeitä asioita arviointikeskustelussa. Myös istumajärjestyksen ja ajankäytön miettimiseen kannattaa käyttää aikaa. Kaikkien keskustelijoiden tulee nähdä hyvin toistensa kasvot. Viidessätoista minuutissa ehtii käsitellä tärkeimmät asiat, mutta puolen tunnin keskusteluaika antaa enemmän tilaa keskustella esiin nousevista asioista.

Kuten tutkimuksessamme totesimme, opettajan käyttöteorian ja toiminnan arviointikeskustelussa välillä on yhteys. Kuitenkaan käyttöteorian ajatukset eivät sellaisenaan toteudu itse keskustelutilanteissa. Patrikainen (1998) toteaa, että ilman teoriantuntemusta on mahdotonta rakentaa tavoitteellista pedagogiikkaa. Juuri teoreettisen tietämyksen heikkoudesta johtuu se, että käsitykset ja käytäntö eivät kohta. (Patrikainen 1998, 260.) Opettajan kannattaa siksi käyttää aikaa oman opettajuutensa käsittelemiseen ja peilata käsityksiään kirjallisuudessa esitettyihin näkemyksiin ja tutkimustuloksiin.

### 8.5 Arviointikeskustelun kehittäminen tulevaisuuden suuntana

Meillä on ollut runsaasti pohdittavaa ja aineistoa, kun olemme etsineet arviointikeskustelun merkityksiä ja piirteiden yhteyksiä. Tutkijoina olemme olleet lähes ihanteellisessa asemassa: olemme olleet arviointikeskustelutilanteissa kuin karpäsinä katossa ja haastattelijoina

olemme saaneet kuulla siihen osallistuneiden ajatuksia. Havaintojemme, kokemustemme ja kirjallisuudesta lukemiemme asioiden pohjalta olemme tutkimusprosessin aikana punninneet arviointikeskustelua kaikkien osapuolien kannalta.

Kun tutkimuksemme on nyt kirjoissa ja kansissa, mietimme miten ja mitä olisimme voineet arviointikeskustelusta vielä tutkia. Jos aloittaisimme alusta, tutkisimme yhtä ainoaa arviointikeskusteluprosessia, yhtä opettajaa sekä yhtä oppilasta ja hänen vanhempiaan. Tekisimme syvällisen tutkimuksen, jossa selvittäisimme muutoksia, joita arviointikeskustelu osallistujissa vaikuttaa ja toimintatutkimuksen keinoin auttaisimme osallistujia eteenpäin kohti entistä avoimempaa foorumia. Ehkä omassa työssämme opettajina tutkimme näitä asioita. Tutkimuksemme perusteella oppilaan rooli oli kaksijakoinen: aktiivinen osallistuminen oli vaikeaa aikuisten keskustellessa ja toisaalta omien asioiden kertominen itse ei innostanut oppilaita kovinkaan paljon. Tutkimusaiheena oppilaan kokemukset ja oppilaslähtöisyyden kehittäminen arviointikeskustelutilanteessa voisi olla hedelmällinen ja hyödyllistä tietoa tuottava.

“Terveellinen” tutkimusaihe olisi myös laadullisen arvioinnin asema nykypäivän yhteiskunnassa. Kauniita lauseita kirjoitetaan, mutta koulujen ja opettajien laatuun ja tulokseen keskittyvät tehokkuuden arvioinnit ovat aika kaukana arviointikeskustelun leppoisasta ja yksilöllisille tavoitteille tilaa antavasta ilmapiiristä. Paremmuusjärjestysten laatiminen tuntuu olevan ihmiselle tärkeää. Kilpailu ensimmäisistä sijoista ja parhaista paikoista vain kovenee, vaikka pehmeistä arvoista puhutaan ja vaalilauseissa muistetaan heikompiosaisia. Myös tutkimuksemme oppilaita innosti tuloksellisuus. He halusivat arviointikeskustelussa esitellä erityisesti kokeitaan. Kuvaamataidon työt ja projektivihko eivät saaneet läheskään niin paljon kannatusta. Eräs tutkimuksemme opettajista sanoi, että hänen luokallaan on vieläkin oppilaita, jotka saavat rahapalkintoja numeroista. Arviointikeskustelun ideologia pyrkii kasvattamaan hivenen enemmän eroon vertailusta toisiin. Tärkeää on, että kehitystä ja oppimista tapahtuu yksilön kohdalla ja omaa toimintaa arvioidaan ja reflektoidaan tavoitteisiin ja tarkoituksiin nähden. Arviointikeskustelu ei ole ainoa keino siihen. Eri arviointimenetelmien yhdistelmä antaa monipuolisinta arviointitietoa. Päämäärä on yhteinen, mutta teitä on useita. Minkälaisia, siitä kuulette seuraavissa tutkimuksissa!!!

## LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Apajalahti, M. 1999. Oppilaan itsearvioinnille keskeinen sija. *Opettaja* 35, 6 - 8.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1994. Ethnography and participant observation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 248 - 259.
- Barclay, K. & Breheny, C. 1994. Hey, look me over! Assess, evaluate and conference with confidence. *Childhood education* 70 (4), 215 - 220.
- Baron, B. 1983. What did you learn in school today? A comprehensive guide to getting the best possible education for your children. New York. ERIC, ED 232754.
- Berger, C. B. 1994. Power, dominance and social interaction. Teoksessa M. L. Knapp & G. R. Miller (toim.), 450 - 508.
- Berko, R. M., Wolvin A. D. & Wolvin D. R. 1992. Communicating. A social and career focus. 5. painos. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Boud, D. 1995. Enhancing learning through self assessment. London: Kogan Page.
- Brillhart, J. K. & Galanes, G. J. 1995. Effective group discussion. 8. painos. Dubuque: Brown & Benchmark.
- Burgoon, M., Hunsaker F. G. & Dawson E. J. 1994. Human communication. London: Sage.
- Burton, G. & Dimpleby, R. 1990. Teaching communication. London: Routledge.
- Carpenter, L. J. 1986. The effects of observation via one-way mirror, audiotape, and videotape on couples. Ann Arbor: Univercity microfilms international.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1994. Personal experience methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 413 - 427.
- Cohen, L. & Manion, L. 1983. Research methods in education. London: Croom helm.
- Costa, A. L. & Kallick, B. 1995. Assessment in the learning organisation: shifting the paradigm. Association for supervision and curriculum development. Alexandria. ERIC, ED 395734.
- Deaux, K., Dane, F. C. & Wrightsman, L. S. 1993. Social psychology in the '90s. 6. painos. California: Pacific Grove.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 1994. Handbook of qualitative research. Thou



- sand Oaks, CA: Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 1994. Interviewing. The art of science. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 361 - 375.
- French, P. & Maclure, M. 1981. Adult - child conversation. London: Croom Helm.
- Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Helsinki: Tammi.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1981. Effective evaluation. Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hall, E. & Hall, C. 1988. Human relations in education. London: Routledge.
- Harnish, D. & Marby, L. 1993. Issues in the development and evaluation of alternative assessments. Curriculum Studies 25 (2) 179 - 180.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B:57.
- Heikkinen, H. L. T. 1996. Vuorovaikutuksesta dialogiin opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 167 - 176.
- Henniger, M. L. 1981. The telephone and parent/teacher communication. Washington. ERIC, ED 211215.
- Hirsjärvi, S. 1984. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hodge, B. 1981. Communication and the teacher. Language and communication for teachers. Melbourne: Longman Cheshire.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 1994. Phenomenology, ethnomethodology and interpretive practice. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 262 - 271.
- Hughes, M., Wikeley, F. & Nash T. 1994. Parents and their childrens schools. Oxford: Blackwell
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatus. Helsingin: WSOY.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki:

Suomen kaupunkiliitto.

- Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) 1994. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Arviointi ja seuranta 2. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY.
- Kananoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarvioinnin eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 202.
- Karhu, K. & Keisala, M. 1993. Jyväskylän normaalikoulun ala-asteen oppilasarviointi huoltajien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Katajisto, S. 1995. Asetettujen tavoitteiden saavuttamisen arviointi. Teoksessa K. Salmio & K. Lindroos-Himberg (toim.), 44 - 46.
- Kaukiainen, A., Aalto, P., Lappalainen, M. & Lindberg, J. 1995. Kasvokkain. Palautteen antaminen oppijalle. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Sarja A:34. Turku: Painosalama Oy.
- Keeves, J. P. (toim.) 1988. Educational research, methodology and measurement. An international handbook. Oxford: Pergamon.
- Kelchtermans, G. 1993. Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education* 9 (5\6), 443 - 456.
- Kilpinen, B., Salmio, K., Vainio, L. & Vanne, A. (toim.) 1995. Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Knapp, M. L. & Miller, G. R. 1994. Handbook of interpersonal communication. 2. painos. London: Sage
- Koivumäki, S., Korpinen, E. & Pekkala, E. 1980. Vanhempien ja opettajan henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 152.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.
- Koppinen, M.-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1988. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Koppinen, M.-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Helsinki: WSOY.
- Korkeakoski, E. 1998. Laadunarvioinnin perusteita koulussa. Teoksessa E. Törmä (toim.), 34 - 41.
- Korpinen, E. 1977. Oppilaiden huoltajien käsityksiä sanallisen tiedotteen kehittämisestä peruskoulun ala-asteelle. Tulosten vertailua opettaja-aineiston tuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 271.
- Korpinen, E. 1982. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 319.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen tutkimuksia A 34.
- Korpinen, E. 1998. Peruskoulun oppilasarvostelua kehittämässä. Teoksessa E. Törmä, 8-33.
- Korpinen, E. & Seppänen, A. 1988. Tietokonepohjainen arviointi. Kokeilun pedagoginen tausta ja vaikutukset oppilaiden minäkäsitykseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen tutkimuksia A 16.
- Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. 1989. Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Teoriaa ja käytäntöä 34.
- Korpinen, R., Korpinen, E. & Husso, M.-L. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus 3. Opettajien ja oppilaiden huoltajien käsityksiä yhteistyön esteistä sekä kodin ja koulun yhteistyön kehittämisestä: käytännön järjestelyt, yhteistyömuodot ja yhteistyösisällöt. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 163.
- Kuorelahti, P. & Liimatainen, M. 1996. "Yhteispeleillä se sujuu." Kodin ja koulun yhteistyö vanhempien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Leinhardt, G. 1988. Videotape recording in educational research. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) Educational research, methodology, and measurement. An international handbook. Oxford: Pergamon, 493 - 495.
- Leinonen, P. 1995. Vanhemmat mieluusti mukana arvioinnissa. Opettaja 33, 16-17.

- Linnakylä, P. 1994. Arviointi oppilaan oppimisen ja kasvun tukena. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen, 29-41.
- Luukkainen, O. 1998. Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Atena kustannus. Helsinki: WSOY.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. 1995. Designing qualitative research. 2. painos. London: Sage.
- Martikainen, M. & Savolainen, S. 1995. Itsearviointi - arviointimuotojen kuningas? Kolmas-, neljäs- ja kuudesluokkalaisten itsearvioijina sekä opettajien ja vanhempien käsityksiä itsearvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Munn, P. 1993. Parents and schools. Customers, managers or partners. Routledge: London.
- Mäkitalo, I. 1998. Oppilasarvioinnin kehittäminen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa E. Törmä (toim.), 48-59.
- Määttänen, K. 1998. Arviointikeskustelu osana kouluarviointikulttuuria: Paimelan ala-asteen 5.-6. -luokkalaisten oppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemuksia arviointikeskustelusta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Niikko, A. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintapana. 1. osaraportti. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 10.
- Nilehn, K. 1976. Samspelet mellan skola och hem. Former för kontakt och samarbete mellan lärare, föräldrar och elever i grundskolan. Bonniers: Klippan.
- Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja. Helsingin Yliopisto. Lahden tutkimus ja koulutuskeskus. Tampere. Tammerpaino.
- Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö 1973. Komiteamietintö 1973: 38. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Paananen, S. 1985. Pulpettiko puristaisi. Helsinki: Otava.
- Pajunen, J. & Törmä, E. 1991. Sanallinen palaute oppilaan kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage.

- Perlmutter, M. (toim.) 1982. Parent - child interaction and parent - child relations in child development. The Minnesota symposia on child psychology. Volume 17. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus. Valtion painatuskeskus.
- Perusopetuksen oppilasarvioinnin perusteet 1999. Helsinki: Opetushallitus. Valtion painatuskeskus.
- Perusopetuslaki 1998. 1.8.1998/628.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gummerus.
- Rubin, R. B. & Feezel, J. D. 1984. Elements of teacher communication competence: An examination of skills, knowledge and motivation to communicate. Ohio. ERIC, ED 267472.
- Räisänen, A. 1994. Arvioinnin tehtävät. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen, 22-28.
- Räisänen, A. 1995. Itsearvioinnin käsite ja sen luonne. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio & A. Vanne (toim.), 13 - 22.
- Räisänen, A. & Frisk, T. (toim.) 1996. Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Arviointi 6/96. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salmio, K. & Lindroos-Himberg, K. (toim.) 1995. Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Opetushallitus. Arviointi 2/95. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sand, B. 1995. Assessment in early childhood education: Status of the issue. A SERVE research brief. Washington DC. ERIC, ED 383452.
- Stacey, M. 1991. Parents and teachers together. Partnership in primary and nursery education. Milton Keynes: Open University Press
- Stake, R. E. 1994. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) 236-246.
- Stix, A. 1997. Empowering students through negotiable contracting. New York. ERIC, ED 411274.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: Sage Publishers.
- Studer, J. R. 1994. Listen so that parents will speak. Childhood education 70 (2), 74 - 76.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välinee-

- nä. Oy Finn Lectura Ab.
- Svedlin, R. & Walls, L. 1995. Arvioinnissako myös filosofiaa. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio & A. Vanne (toim.), 23-28.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78
- Turunen, K. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Törmä, E. (toim.) 1998. Aina ajankohtainen arviointi. Opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. Journal of Teacher Researcher 3/1998. Yliopistopaino: Jyväskylä.
- Vaajakummun koulun opetussuunnitelma.
- Venäläinen, J. 1995. Havukosken koulu. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio & A. Vanne (toim.), 129-134.
- Weldin, D. J. & Tumarkin, S. R. 1997. Parent involvement. More power in the portfolio process. Maryland. ERIC, ED 411066.
- White, R. T. 1992. Research on learning and curriculum and assessment. Journal of curriculum studies 24 (2), 153-164.
- Willmore, E. L. 1995. Communication skills: Success is all a matter of how you say things. Texas. ERIC, ED 392123.
- Wolf, R. M. 1988. Questionnaires. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) Educational research, methodology, and measurement. An international handbook. Oxford: Pergamon, 478 - 481.

## Liitteet

Liite 1: Kirje vanhemmille ja oppilaalle

Liite 2: Kirje opettajille

Liite 3: Oppilaiden haastattelukysymykset

Liite 4: Vanhempien haastattelukysymykset

Liite 5: Opettajien ensimmäisen haastattelun teemat

Liite 6: Ryhmäkeskustelun teemat

Liite 7: Opettajien toisen haastattelun teemat

Liite 8: Kyselylomake oppilaille

Liite 9: Kyselylomake vanhemmille

Liite 10: Videoiden analysointiin käytetty lomake 1

Liite 11: Videoiden analysointiin käytetty lomake 2

Liite 12: Tutkimusaineiston luokitus

Liite 1: Kirje vanhemmille ja oppilaalle

Hyvät vanhemmat,

Olemme kaksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa luokanopettajaksi opiskelevaa opiskelijaa. Meille on suotu mahdollisuus tehdä tutkimusta Vaajakummun ala-asteella. Pro gradu -työssämme tutkimme arviointikeskustelua, johon osallistuu oppilas, opettaja ja oppilaan huoltaja / huoltajat. Tutkimustamme varten tarvitsemme tietyn määrän arviointikeskustelutilanteita, joita videoimme tammikuussa -98, toukokuussa -98 ja jälleen tammikuussa -99. Tutkimuksessa mukana olevia myös haastatteleme keskustellen tai kyselylomakkeilla. Tutkittavien henkilöllisyys ei tutkimuksen aikana eikä loppuraportoinnissa tule muiden kuin tutkijoiden tietoon.

Pyydämme suostumustanne videointiin ja tutkimukseen osallistumiseen.

☺ Ystävällisin terveisin,

Soile Santala  
p. 618 318

Taina Vaismaa  
p. 668 967

✂-----

Voimme osallistua tutkimukseenne tammikuun -98 ja tammikuun -99 välisenä aikana.

\_\_\_\_\_  
oppilaan allekirjoitus huoltajan allekirjoitus



Liite 2: Kirje opettajille

Hei!

Jyväskylässä 3.3.1998

Tässä saat omat videoidut arviointikeskustelusi katseltavaksesi. Me olemme katsoneet keskustelut nauhalta ja analysoineet niitä vuorovaikutuksen näkökulmasta. Erityisesti kiinnitimme huomiota oppilaan osallistumiseen / aktiivisuuteen.

Katsele oman mielenkiintosi mukaan videoita. Otamme yhteyttä lähiaikoina mahdollisesti viikoille 12 tai 13 sovittavan tapaamisen johdosta, jolloin voimme yhdessä keskustella videoiden ym. pohjalta.

Terveisin,

### Liite 3: Oppilaiden haastattelukysymykset

#### Haastattelu tammi-helmikuussa 1998 4. - 5. luokan oppilaille

1. Kerro mitä äskeisessä arviointikeskustelussa tapahtui?
2. Mistä asiasta oli mukavinta keskustella?
3. Mikä oli ikävintä keskustelussa?
4. Haluaisitko muuttaa jotakin arviointikeskustelussa?

#### Haastattelu tammi-helmikuussa 1998 1. - 3. luokan oppilaille

1. Mikä oli mukavinta arviointikeskustelussa?
2. Saitko kertoa itse omista asioistasi?
3. Mikä oli ikävintä keskustelussa?
4. Miten opettaja ja vanhempasi tulivat toimeen keskustelussa?

#### Muunnettu versio:

1. Kerro mitä äskeisessä arviointikeskustelussa tehtiin?
2. Mikä oli mukavinta arviointikeskustelussa?
3. Oliko joku asia, josta olisit halunnut puhua, mutta joka jäi sanomatta?
4. Mikä oli ikävintä keskustelussa?

#### Liite 4: Vanhempien haastattelukysymykset

##### Haastattelu tammi-helmikuussa 1998 vanhemmille

1. Mikä on mielestäsi arviointikeskustelun tarkoitus?
2. Mitä jäi päälimmäisenä mieleesi äskeisestä keskustelusta?
3. Millä sanoilla kuvailisit keskustelun ilmapiiriä?
4. Kuinka paljon lapsesi itse kertoi asioistaan keskustelussa?
5. Arviointikeskustelu on aika uusi käytäntö. Miten haluaisit muuttaa / kehittää arviointikeskustelua?

##### Haastattelu tammi-helmikuussa 1998 vanhemmille

1. Mitä jäi päälimmäisenä mieleesi arviointikeskustelusta?
2. Millä sanoilla kuvailisit keskustelun ilmapiiriä?
3. Miten kuvailisit osapuolten rooleja/toimintaa keskustelussa?
4. Kertoiko lapsesi itse asioistaan keskustelussa?

## Liite 5: Opettajien ensimmäisen haastattelun teemat

Arviointikeskustelun tavoitteet/ tarkoitus

Valmistautuminen -opettaja  
-oppilas  
-vanhemmat

Oppilaskeskeisyys tilanteessa

Osallistujien roolit

Oppilaan itsearviointi

Liite 6: Ryhmäkeskustelun teemat

Mitä ajatuksia ja tunteita herättää...

OPPILASKESKEISYYS

VUOROVAIKUTUS

ITSEARVIOINTI

ARVIOINTI - ARVOSTELU?

OPPIMISKÄSITYS

OPPIMINEN

IHMISKÄSITYS

OPETTAJAN AMMATTITAITO

...kun keskustellaan arviointikeskustelusta?

Konttisentien ruokala torstaina 7.5.1998 klo 14

**TERVETULOA!**

Soile & Taina

Liite 7: Opettajien toisen haastattelun teemat

Koulutus: missä ja koska?

Opettajakokemus: missä ja koska?

Mitä arviointitapoja on käyttänyt ennen arviointikeskustelua

Ihmiskäsitys:

Millainen ihminen on?

Millainen on ihanne ihmisesi?

Mikä ihmisessä on arvokasta?

Mikä on elämän tarkoitus? Mikä on ihmisen alkuperä?

Oppimiskäsitys:

Miten ihminen oppii ja kehittyy?

Miten oppimista voi ohjata?

Mitä lapsen tulee oppia?

## Liite 8: Kyselylomake oppilaille

## Haluatko olla mukana arviointikeskustelussa?

	2c	3a	4c	5b	yht.
Kyllä	15	20	15	18	<b>68</b>
Ei	3	4	2	6	<b>15</b>

## Arviointikeskustelussa on minusta

Mukavaa	15	17	13	16	<b>61</b>
Tylsää	4	7	1	5	<b>17</b>
Jännittävää	10	18	10	2	<b>40</b>
Pelottavaa	1	1	-	-	<b>2</b>
Hauskaa	9	13	5	3	<b>30</b>

## Haluaisin että arviointikeskustelussa

Kerron itse asioistani	10	7	5	8	<b>30</b>
Opettaja kertoo asioistani	7	19	13	20	<b>59</b>
Vanhempani kertovat asioistani	12	17	8	7	<b>44</b>

## Haluaisin keskustella

Asioista, joissa olen hyvä	13	20	13	23	<b>69</b>
Asioista, joissa en ole hyvä	4	16	9	17	<b>46</b>
Asioista, joita olen oppinut	7	28	16	19	<b>70</b>
Kavereista	12	11	3	4	<b>30</b>
Kotiasioista	6	3	1	4	<b>14</b>
Käyttäytymisestääni	4	13	4	16	<b>37</b>
Hankaluuksista	6	9	4	5	<b>24</b>

## Haluaisin että arviointikeskustelussa esiteltäisiin

Kokeitani	14	19	12	19	<b>64</b>
Projektivihkoani	9	5	11	9	<b>34</b>
Kuvaamataidon töitani	14	15	8	9	<b>46</b>
Itsearviointitodistustani	9	18	12	14	<b>58</b>
Opettajan antamaa arviointia	8	14	9	19	<b>50</b>

**Liite 9: Kyselylomake vanhemmille****HEI!**

16.3.1998 Jyväskylä

Kiitos aiemmasta yhteistyöstä! Tässä kysymyksiä arvioinnista ja arviointikeskustelusta hieman lisää. Vastauksenne ovat tärkeitä arviointikeskustelun tutkimuksen kannalta. Haluamme selvittää toivomuksianne ja odotuksianne pyrittäessä kehittämään arviointikeskustelua. Mukana on kaksi lomaketta, molemmille vanhemmille omansa. Kyselyssä on sekä avoimia että vaihtoehtokysymyksiä. Laittakaa rasti ( x ) niiden vaihtoehtojen kohdalle, josta olette samaa mieltä. Toivomme, että palautatte kyselyn kirjekuoressa lapsenne mukana mahdollisimman pikaisesti, viimeistään 23.3.1998.

Kiitos vastauksistanne!

Tapaamme jälleen arviointikeskustelujen merkeissä kevään aikana.

**AURINKOISTA KEVÄTTÄ!**

Soile Santala  
Kalervonkatu 6  
40100 Jyväskylä

p. 618318

Taina Vaismaa  
Väliharjuntie 1 A 2  
40800 Vaajakoski

p. 668967

(jatkuu)



## Liite 8 (jatkuu)

Luokka \_\_\_\_\_

1. Kuinka monta kertaa olet osallistunut arviointikeskusteluun? ( )

2. Kenen haluaisit olevan läsnä arviointikeskustelussa?

Opettaja	17
Oppilas	17
Isä	14
Äiti	18

-tarvittaessa erityisopettaja, terveydenhoitaja  
-joskus ilman oppilasta

3. Kenen välillä arviointikeskustelu on tarkoitus käydä

Oppilaan ja opettajan	1
Vanhempien ja opettajan	-
Oppilaan ja vanhempien	1
Oppilaan, opettajan ja vanhempien	18

-joskus olisi tarpeen käydä keskustelu niin että oppilas itse ei ole mukana (ehkä se ei sitten olisi varsinainen arviointikeskustelu)

4. Haluaisitko tutustua joihinkin asioihin ennen arviointikeskustelua?

En	5
Kyllä	13

Mihin haluaisit tutustua etukäteen?

Oppilaan itsearviointi	11
Opettajan arviointi	11
Oppilaan tuotokset	5
Kokeet	9
Projektivihot	8
Koulun opetussuunnitelma	6

5. Mitä hyötyä tai haittaa aikaisemmasta tutustumisesta olisi?

2.lk

-keskustelu voisi keskittyä paremmin ongelmien ratkaisuun kuin niiden etsimiseen  
-saan oikeamman kuvan koulun, opettajan ja oppilaan tavoitteista, voi keskittyä olennaisiin asioihin  
-tietää missä mennään 2  
-tyhjiä 2

3.lk

-tietää missä mennään  
-voi kysyä jotain tiettyä asiaa, joka on epäselvää  
-tyhjiä 3

(jatkuu)

## Liite 8 (jatkuu)

## 4.lk

- on helpompi saada kokonaisnäkemys lapsen koulunkäynnistä, jos on saanut tutustua etukäteen, haittaa ei mielestäni ole lainkaan
- ei ainakaan haittaa, säästää aikaa itse arviointitilanteessa, kun asiat etukäteen tuttuja
- ei haittaa
- saisi lapsen näkökantaa omiin päätelmiin

## 5.lk

- olisi tieto missä mennään
- keskustelu opettajan kanssa kahden kesken olisi hyödyllistä "todellisen" arvioinnin vuoksi (esim. ongelmista keskustelu)
- en osaa sanoa

## 6. Miten haluaisit valmistautua arviointikeskusteluun?

## 2.lk

- keskustelemalla ja tutustumalla oppilaan läksyihin ja oppiaineisiin 2
- tutustumalla kohdan 4 materiaaleihin
- keskustelemalla oppilaan kanssa itsearviointista
- en mitenkään 2

## 3.lk

- luulisin että vanhemmat juttelevat lapsen kanssa koulunkäynnistä ja seuraavat kotitehtävien tekoa, joten en osaa muuta sanoa
- että ois aikaa silloin kun arviointi on sovittu
- keskustella lapsen kanssa kotona asiasta etukäteen
- tyhjiä 2

## 4.lk

- tutustumalla kohdan neljä materiaaleihin 2
- tutustua oppilaan itsearviointiin
- en mitenkään

## 5.lk

- keskustelemalla opettajan kanssa kahden -mikään ei tule yllätyksenä
- en osaa sanoa
- ei tarvitse valmistautua

## 7. Numeroi tärkeysjärjestykseen ne asiat joista haluaisit keskustella arviointikeskustelussa?

(Paljas numero on ensimmäinen/ kahdeksas sija, ensimmäinen sulku on toinen/ seitsemäs sija, toinen sulku on kolmas/ kuudes sija)

- Tärkein:
- Työskentelytaidot, huolellisuus 6 (3) (2)
  - Osaaminen eri oppiaineissa 4 (5) (4)
  - Oppimisvaikeudet 4 (4) (4)
  - Käyttäytyminen 1(-) (2)
  - Erytystaidot - (2) (3)
  - Kaverisuhteet - (1) (-)

## Vähiten tärkein:

- Kotiasiat 9 (5) (2)
- Kaverisuhteet 1(2) (3)
- Käyttäytyminen 3 (3) (3)
- Koulun työtavat 2 (2) (4)
- Osaaminen eri oppiaineissa - (1) (-)
- Erytystaidot - (2) (2)
- Oppimisvaikeudet - (-) (1)

(jatkuu)

## Liite 8 (jatkuu)

- luokan ilmapiiri, työskentelyasenteet
  - kaikki yhtä tärkeitä, kotiasioista vain ne jotka oleellisesti tuntuvat liittyvän lapsen kouluasioihin (muussa yhteydessä kotiasioistakin on hyvä tarvittaessa keskustella vaan ei arviointipalaverissa)
  - kaikki yhtä tärkeitä, vaikea laittaa järjestykseen, kaikki vaikuttaa toisiinsa
  - on hankalaa panna noita asioita numerojärjestykseen, koska toisen kohdalla voivat tärkeät asiat olla aivan erilaiset kuin toisen, tämä järjestys on vain yksi vaihtoehto monista
- (Kolme lomaketta hylättiin tämän kysymyksen osalta, koska kohta oli täytetty puutteellisesti, mutta se mitä vastauksista saatiin irti, on yhteneväistä edellisen tuloksen kanssa.)

## 8. Mistä asioista et halua keskustella arviointikeskustelussa?

2.lk

- voin keskustella mistä vaan 2
- en osaa sanoa 2
- tyhjiä 2

3.lk

- kodin henkilökohtaisista asioista 2
- tyhjiä 3

4.lk

- ei kai sellaista ole
- haluaisin välttää asioita, jotka kolhivat lapsen itsetuntoa. Aina se ei ole mahdollista, silloin on toimittava lasta kunnioittaen, ei halventaen. Tämän vuoksi olisi tarpeen pitää tarvittaessa palautekeskustelu ilman oppilaan läsnäoloa
- en halua lasta siinä tilaisuudessa lapsen itsensä kuullen verrattavan toisiin kovin paljoa. Kuitenkin haluaisin jotenkin saada jossain vaiheessa lukukautta aina tietää millaiset hänen tietonsa ja taitonsa ovat luokan muiden tasoon nähden
- tyhjiä 1

5.lk

- voin keskustella kaikesta
- ei ole mitään mistä en voisi keskustella
- tyhjiä 1

## 9. Minkä roolin haluaisit oppilaalla olevan arviointikeskustelussa?

Ei ole läsnä keskustelussa	0
Kuuntelija	4
Osallistuu vastaamalla opettajan kysymyksiin	14
Osallistuu vastaamalla vanhempien kysymyksiin	10
On aktiivinen ja esittelee omia töitensä	13

## 10. Millä tavalla haluaisit itse osallistua arviointikeskusteluun?

2.lk

- kuulostella, keskustella 2
- aktiivisena keskustelijana
- avoimesti, aktiivisesti, kuunnellen, kysellen, kannustaen
- ihan samallailla kuin ennenkin
- ihan tavallisesti kuten ennenkin

(jatkuu)

## Liite 8 (jatkuu)

## 3.lk

- kyselemällä ja avoimella keskustelulla
- vastaamalla kykyjensä mukaan
- vastaamalla osaamalla tavallani niin kuin osaan
- samalla kuin ennenkin
- tyhjä

## 4.lk

- haluaisin kuulla opettajan ja oppilaan esittämät arviot ja kommentoida sitten niitä sekä esittää kysymyksiä ja ehdotuksiakin niiden pohjalta
- kuulemalla opettajaa ja lasta, osallistumalla itse keskusteluun
- vaihtaa mielipiteitä yhdessä opettajan ja oppilaan kanssa
- kuten ennen; olen liian dominoiva -lapselle enemmän tilaa ilmaisulle

## 5.lk

- no, olla mukana keskustelussa
- lähinnä olisin kuuntelijana opettajan ja oppilaan välisessä vuorokeskustelussa ja kommentoisin välillä niin että lapsi ja opettaja kertoo minulle missä mennään!
- keskustelemalla opettajan kanssa

## 11. Miten keskustelussa tulisi ottaa huomioon se että yksi keskustelijoista on lapsi?

## 2.lk

- huomioida hänet asioita käsitellessä
- ei mielestäni mitenkään, kysehän on arvioinnista ja on syytä olla rehellinen puolin ja toisin
- niissä asioissa jotka liittyvät jotenkin muihin oppilaisiin (esim. ilmapiiri luokassa, kiusaaminen ym) tulee olla hyvin varovainen ja korrekti
- ottaa huomioon että lapsi ymmärtää kysymykset ja vastaukset
- ottaa huomioon että lapsi on mukana, ymmärtää kysymykset ja vastaukset
- kysellä myös oppilaalta asioita

## 3.lk

- keskustellaan niin että lapsi on mukana asiassa eikä jää ulkopuoliseksi "asia ei minulle kuulu vaikka minusta puhutaankin"
- ilmoittaa lapselle keskustelusta etukäteen
- vuoro kullekin osapuolelle
- ei erityisemmin, koska asia, josta keskustellaan koskee oppilasta
- tyhjä

## 4.lk

- katso kysymys kahdeksan (-haluaisin välttää asioita, jotka kolhivat lapsen itsetuntoa. Aina se ei ole mahdollista, silloin on toimittava lasta kunnioittaen, ei halventaen. Tämän vuoksi olisi tarpeen pitää tarvittaessa palautekeskustelu ilman oppilaan läsnäoloa)
- on varottava leimaamasta lasta ja nujertamasta tämän itsetuntoa keskusteltaessa hänen mahdollisista kouluvaikeuksistaan ja ongelmistaan. Ope sen yleensä osaa, mutta meidän vanhempien on ehkä vaikeampi asetella sanojamme joskus niin että sekä lapsi että aikuiset ymmärtäisivät keskustelun hengen positiiviseksi
- lapsi on keskustelun kohde ja hänen tulee pysyä mukana keskustelussa
- jaa-a ja vielä se, että hän on subjekti eikä objekti

## 5.lk

- kyselemällä häneltä asioita
- pitää lapsi arvossaan eli puhua samallailla kuin muillekin keskustelijoille
- ottaa lapsi huomioon koko ajan koska hänestä keskustellaan, pitää antaa lapselle mahdollisuus kommentoida ja kertoa itse

(jatkuu)

## Liite 8 (jatkuu)

## 12. Mitkä asiat vaikuttavat keskustelun ilmapiiriin?

2.lk

-kiire

-vanhempien asenne arviointikeskusteluun

-ope-oppilassuhde, vanhempi-lapsisuhde

-kaikki kouluasiat 2

-tyhjä

3.lk

-avoimuus, rehellisyys, luottamus kaikkien kolmen kesken, ope-vanhempi-lapsi

-opettajan ja lapsen suhde

-kiireettömyys, että on aikaa jutella

-tyhjiä 2

4.lk

-opettajan persoona, lapsen koulumenestys ja koulukäyttäytyminen, vanhempien koulutustaso, ajankohta (kellon aika)

-jos on ongelmia tai vaikeuksia joista pitäisi puhua, esim. heikko koulumenestys on siitä hankala rakentavasti puhua kolmen aikuisen suulla jolloin lapsi voi kokea olevansa altavastaja, jos erityisongelmia ei koulunkäynnissä ole on tilaisuus mukava ja vapautunut

-oikea asenne ja tiedon välitys

-henkilökemiat

5.lk

-en osaa sanoa

-hyvä ope

-aika

## 13. Mikä on sopiva aika varattavaksi arviointikeskusteluun?

15 min	1
30 min	12
45 min	4
60 min	-
muu	1(20 min)

2.lk

3x45min

3x30min

1x15min

3.lk

4x30min

5.lk

2x30min

1x20min

4.lk

3x30min

1x45min

## 14. Mitä hyötyä on arviointikeskustelusta? Ja kenelle?

2.lk

-Vanhemmat eivät voi yksin arvioida tai tietää oppilaansa koulutyöskentelyä. Yhteistyö ja luottamus koti-koulu välillä syvenee.

-Vanhemmille tärkeää tietoa, miten voi kannustaa lasta "oikeissa asioissa". Opettajalle uskoisin olevan tärkeää tutustua oppilaan vanhempiin ja tietää kuinka he suhtautuvat lapseensa oppilaana. Lapselle tärkeää tietää, että hänestä välitetään.

-1. Oppilaalle 2. Opettajalle 3. Vanhemmille 4. Koululle

(jatkuu)

## Liite 8 (jatkuu)

- Siitä on hyötyä kaikille, tietää missä mennään 2
- Yhteistyön kannalta hyötyä on kaikille

## 3.lk

- Hyötyä on varmaan kaikille, tietää missä mennään, mitkä on vahvuudet ja missä on kehitys tehtävää.
- Pysyy ajan tasalla oppilaan menestyksessä
- Saa tietää oppimisvaikeudet. Vanhemmille, opettajalle
- Tietää missä mennään milloinkin, hyötyä niin oppilaalle kuin vanhemmille.
- Kummallekin oppilaalle ja vanhemmille, jos koulussa on ollut jotain erityistä asiat yleensä selvitetään.

## 4.lk

- Vanhemmille: Antaa monipuolisen kuvan lapsen koulun käynnistä. Lapselle: Palautteella on huomattavasti enemmän merkitystä, kun sen kuulevat ( ja myös antavat) myös vanhemmat. Opettajalle: Huoltajien mielipiteet tulevat opettajan tietoon (ei kylläkään aina). Vanhempia tapaamalla saa laajempaa tietoa ja taustoja monenlaisiin asioihin (myös ongelmiin). Ope-oppilas-huoltaja suhde tulee läheisemmäksi.
- Laps kokee kodin ja koulun olevan yhteistyössä, tukemassa hänen koulunkäyntiään. Vanhemmat saavat opettajalta tietoa lapsen menestymisestä. Voidaan sopia yhdessä lapsen henk.koht. tavoitteista jatkossa.
- Yhteistyö koulun kanssa on hedelmällistä kaikilla, mutta etenkin oppilaalle.
- Infoa tilanteesta, ehkä eniten vanhemmille.

## 5.lk

- Kodin ja koulun välinen tieto laitetaan ajantasalle, oppilas saa kannustusta ja palautusta sekä pääsee vahvistamaan omaa ymmärtämystään oppimisestaan.
- Saadaan keskustella kouluun liittyvistä asioista. Oppilaalle, opettajalle ja vanhemmille.
- Kaikille asianosaisille.

## Liite 10: Videoiden analysointiin käytetty lomake 1

Opettaja: \_\_\_\_\_  
 Oppilas: \_\_\_\_\_  
 Vanhemmat: Äiti ( ) Isä ( )

Varattu aika: \_\_\_\_\_  
 Käytetty aika: \_\_\_\_\_

**Materiaali:****Keskustelun aiheet:**

Koulunkäynti, työskentely:

Oppiaineet:

Toverit:

**Arviointi:****Opettaja keskustelun johtajana:**

Prosessi:

Kysymykset: avoin

Tuotos:

suljettu

Tavoitteet:

Aloite:

Vastaus:

Palaute:

Joustavuus:

**Oppilaskeskeisyys (suhteet):****Muuta :**

Vaikutelma valmistautumisesta

(jatkuu)

**Liite 10 (jatkuu)**

Opettaja: \_\_\_\_\_

Oppilas: \_\_\_\_\_

Vanhemmat: Äiti ( ) Isä ( )

**Oppilaan nonverbaali viestintä:****Ilmapiiri:**

Opettaja:

Oppilas:

Vanhemmat:

**Kuuntelu (keskeytykset, reagointi):**

Ope:

Oppilas:

Vanhemmat:

**Oppilaan osallistuminen:**

Aloite:

Kysymys:

Vastaus:

Vastaus + selitys:

Oppilaan ohittaminen:

**Kielteinen ja myönteinen palaute:**

Ongelman esittely:

Suhtautuminen

Ratkaisu:

Myönteinen palaute:

**Muuta:**

Ope - oppilas -suhde



## Liite 11: Videoiden analysointiin käytetty lomake2

**1 PALAUTELUOKAT**

- 1) korkeamman tason palaute
- 2) myönteinen palaute
- 3) kannustava palaute
- 4) sekä myönteinen että kielteinen
- 5) kielteinen
- 6) ohjaava palaute
- 7) neutraali palaute

**2 KYSYMYSSANAT****3 KESKUSTELUNAIHEET****4 NONVERBAALI VIESTINTÄ****5 ARVIOINTI**

- 1) oppilas
- 2) vanhempi
- 3) opettaja

**4 TAITAVA VUOROVAIKUTTAJA**

- 1) osoittaa kuuntelevansa vanhempaa
- 2) osoittaa kuuntelevansa oppilasta
- 3) keskeyttää vanhemman
- 4) keskeyttää oppilaan
- 5) osoittaa hyväksyntää ja ymmärtämystä vanhemmalle
- 6) osoittaa hyväksyntää ja ymmärtämystä oppilaalle
- 7) ilmaisee tunteet avoimesti
- 8) palaute ja metakommunikaatio
- 9) huomioi lapsen keskustelussa
- 10) siirtää puheenvuoron lapselle

**ESIMERKIT:****ITSEARVIOINTITILANNE****AIKUISEN JA LAPSEN VÄLINEN  
KESKUSTELU****KODIN JA KOULUN****KULTTUURIEROT****OPPILASKESKEISYYDESTÄ****HÄIRIÖT****MUUTOKSET****ONGELMIEN KÄSITTELY****TAVOITTEIDEN ASETTELU****ERITYISPIIRTEET****VERKOSTO****KESKUSTELUN KULKU**

## Liite 12: Tutkimusaineiston luokituskoodit

Lainausten merkinnät:

A, B, C, D =neljä tutkimukseen osallistunutta opettajaa

A1, A2, A3 = opettajan A kolme arviointikeskustelua

B1, B2, B3 =opettajan B kolme arviointikeskustelua

C1, C2, C3 =opettajan C kolme arviointikeskustelua

D1, D2, D3 =opettajan D kolme arviointikeskustelua

Videoiden lainaukset:

O =opettaja

Opp =oppilas

V =vanhempi (mikäli molemmat vanhemmat olivat mukana on heidät eroteltu V1 JA V2)

OP =Olli-Pekka Juoperi, tutkimuskoulun rehtori

S =Sirikka Katajisto, arvioinnin tietäjä

e =ensimmäinen opettajan haastattelu

t =toinen opettajan haastattelu

r =ryhmähaastattelu opettajille ja rehtorille

v =vanhempien haastattelu

o =oppilaan haastattelu

k =kyselylomake vanhemmille

Esimerkiksi:

(A1v) tarkoittaa opettaja A:n arviointikeskusteluun 1 osallistuneen vanhemman kommenttia keskustelun jälkeisessä haastattelussa.

(Ck) tarkoittaa opettaja C:n johonkin kolmesta videoidusta keskustelusta osallistuneen vanhemman vastausta kyselylomakkeessa.

(D3o) tarkoittaa opettaja D:n arviointikeskusteluun 3 osallistuneen oppilaan kommenttia keskustelun jälkeisessä haastattelussa.