

KEHITTÄÄKÖ KESKUSTELU?

Peruskoulun opettajien kokemuksia ja näkemyksiä kehityskeskusteluista.

Niina Harju
Paula Ylimäki

TIIVISTELMÄ

Harju, N. Ylimäki, P. 2001. Kehittääkö keskustelu? Kolmen kunnan peruskoulun ala-asteen opettajien kokemuksia ja näkemyksiä kehityskeskusteluiden käymisestä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 92 sivua ja 1 liite.

Tutkimuksemme teoriataustaan sisältyy kolme suurta osa-aluetta: oppilasarviointi, kodin ja koulun välinen yhteistyö ja kehityskeskustelut opettajan ammatillisena haasteena. Puhe on koulussa yhä harvemmin yksisuuntaista. Oppiminen valtaa sijaa opettamiselta, todistustenjaon tilalle on tullut arviointi, itsearviointi ja kehityskeskustelut. Koulu ei vain määrää, vaan kysyy ja keskustelee: vanhempien kanssa, oppilaan kanssa - yhdessä.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää: Mitkä ovat koulujen ja opettajien käytännöt kehityskeskustelujen suhteen? Mitä kehityskeskustelut merkitsevät opettajalle? Mitä kehityskeskustelut merkitsevät oppilaalle ja miten keskusteluille asetetut tavoitteet saavutetaan? Minkälaisia haasteita kehityskeskusteluiden käymiseen liittyy?

Tutkimuksen aihetta pyrimme lähestymään tulkitsevalla otteella ja ymmärryksellä. Kohderyhmänä olivat peruskoulujen opettajat. Aineisto kerättiin kyselykaavakkeella. Aineiston käsittelyssä ja analysoinnissa käytettiin kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä.

Opettajat suhtautuvat kehityskeskustelujen käymiseen myönteisesti. He ovat valmiita panostamaan siihen vaikka työnantaja ei suostu maksamaan siitä palkkaa. Keskustelujen kautta opettajien oppilaantuntemus lisääntyy ja opettajat kokevat saavansa vanhemmilta tukea omaan kasvatustyöhönsä. Kodin ja koulun välinen yhteinen kasvatuslinja tukee oppilaan koulunkäyntiä. Kehityskeskustelut voivat parhaimmillaan auttaa oppilasta parantamaan oppimistuloksia ja vaikuttavat myönteisesti oppilaan itsetuntoon. Kehityskeskusteluiden haasteena on vanhempien, opettajan ja oppilaan välinen luottamuksen saavuttaminen ja kaikkien osapuolten välisen vuorovaikutuksen onnistuminen. Kehityskeskusteluiden onnistuminen edellyttää myönteistä ilmapiiriä ja opettajalta vaaditaan kuuntelutaitoa ja ihmistuntemusta.

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että kehityskeskustelut ovat tulossa koulumaailmaan jäädäkseen. Niistä on tulossa keskeinen osa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Kaiken tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä.

AVAINSANAT: kehityskeskustelu, yhteistyö, arviointi

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 OPPILASARVIOINTI	7
2.1 Arviointikäsitteen määrittelyä ja taustaa	7
2.2 Oppilasarvioinnin tavoitteet ja tehtävät	8
2.3 Kehityskeskustelu arvioinnin tukena	11
3 YHTEISTYÖ KODIN JA KOULUN VÄLILLÄ	15
3.1 Yhteistyön tavoitteet ja eri muodot	16
3.2 Yhteistyön merkitys vanhemmille	18
3.3 Yhteistyön merkitys opettajalle	19
3.4 Yhteistyön merkitys oppilaalle	21
3.5 Yhteistyön esteet	22
3.6 Systemiteoreettinen lähestymistapa yhteistyöhön	24
4 KEHITYSKESKUSTELUT OPETTAJAN AMMATILLISENA HAASTEENA	27
4.1 Opettajan asenteet	28
4.2 Opettajan ammatillinen kasvu	31
4.3 Ekologinen näkökulma kehityskeskusteluun	33
5 TUTKIMUSONGELMAT	36
6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	37
6.1 Tutkimusmenetelmän valinta	38

6.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu	40
6.2.1 Kohdejoukon valinta	40
6.2.2 Kyselylomakkeen laadinta	40
6.2.3 Aineiston keruu	42
6.3 Aineiston analyysi ja tulkinta	42
6.4 Tutkimuksen luotettavuus	46
7 TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	49
7.1 Koulujen ja opettajien käytännöt kehityskeskustelujen suhteen	49
7.1.1 Keskusteluiden käymisestä päättäminen	49
7.1.2 Keskusteluihin osallistuvat henkilöt	50
7.1.3 Kehityskeskusteluiden käymisen säännöllisyys	52
7.1.4 Keskusteluihin valmistautuminen	53
7.1.5 Opettajien saama koulutus kehityskeskusteluiden käymi- seen	54 54
7.2 Kehityskeskustelut opettajan näkökulmasta	56
7.2.1 Kehityskeskusteluista saatava oppilasta koskeva tieto	56
7.2.2 Opettajien suhtautuminen kehityskeskusteluihin	59
7.3 Kehityskeskusteluiden merkitys oppilaalle ja keskusteluille asetettujen tavoitteiden saavuttaminen	61 61
7.4 Kehityskeskusteluiden haasteet	67
8 KESKUSTELU KEHITTÄÄ	73
LÄHTEET	78
LIITE	86

1 JOHDANTO

”Eräs oppilaani oli pitkään hoitanut kouluasioitaan holtittomasti. Hän unohteli läksyt, kirjat, liput ja laput, viestit koulusta ja kotoa. Hän unohti lukea kokeisiin jne. jne. Olin keskustellut hänen kanssaan tästä moneen otteeseen, mutta mitään positiivista kehitystä ei tapahtunut. Päätin järjestää kehityskeskustelun oppilaan ja vanhempien kanssa. Keskustelussa kävi ilmi, että oppilas oli kertonut yhtä kotona ja toista koulussa, ja vanhemmillä oli aivan erilainen käsitys hänen koulunkäynnistään. Saimme selvitettyä kaikki väärinkäsitykset ja oppilas itse vaikutti huojentuneelta siitä, että hänen ei enää tarvinnut teeskennellä kotona tai koulussa. Sen jälkeen oppilaan ja minun välille tuli paljon avonaisempi suhde. Toki hän on vielä hajamielinen ja unohtelee joskus asioita, mutta hän tietää, että hän voi tulla puhumaan minulle, ja että minä olen vanhempien kanssa yhteydessä heti, jos tilanne alkaa karkaamaan käsistä.” (tutkimuksemme vastannut opettaja)

Kehityskeskustelu on kodin ja koulun yhteistyömuoto, jonka tarkoitus on tukea myönteisessä hengessä oppilaan kehittymistä ja koulunkäyntiä. Noin puoli tuntia kestävään keskusteluun osallistuvat oppilas, hänen huoltajansa sekä opettaja. Saman pöydän ääressä kaikilla osapuolilla on mahdollisuus vaihtaa ajatuksia ja pohtia oppilaan kehitykseen ja koulunkäyntiin liittyviä asioita suunnitelmallisesti eri näkökulmista. Vanhemmille kehityskeskustelu antaa mahdollisuuden saada tietoa koulusta ja samalla vaikuttaa koulun toimintaan ja tavoitteisiin.

Kehityskeskustelu on ajankohtainen koulun arkipäivää koskettava ilmiö. Valtakunnallinen opetussuunnitelma kehottaa kouluja pitämään tiiviimpää yhteyttä kotiin, ja koulut miettivät uusia yhteydenpitomuotoja vanhempainiltojen kalvosulkeisten tilalle. Tällä hetkellä kodit ovatkin kiinnostuneita koulusta enemmän kuin koskaan. Asenneilmasto yhteistyötä ajatellen on kohdallaan sekä kouluissa että kodeissa. Olemme vakuuttuneita siitä, että opettajan työssä tarvitsemme avointa vuorovaikutusta kotien kanssa, jotta voimme tukea oppilai-

den kasvatusta ja kehitystä myönteisellä tavalla. Koimme, että koulutuksemme ei kuitenkaan antanut riittävästi tietoa vanhempien kohtaamisesta ja kehityskeskusteluiden käymisestä. Halusimme parantaa omaa ammattitaitoamme perehtymällä aiheeseen ja saada ammatillista tukea keskusteluita käyneiltä opettajilta.

Tutkimuksemme teoriaosuus tuo tutkimukseemme käsitteellisen viitekehyksen. Teoriaan sisältyy kolme suurta osa-aluetta: oppilasarviointi, kodin ja koulun välinen yhteistyö ja kehityskeskustelut opettajan ammatillisena haasteena. Näiden rajaaminen ja yhteensovittaminen selkeäksi kokonaisuudeksi taustatekijöineen ei ollut helppoa. Toisessa kappaleessa pyrimme selvittämään peruskoulun oppilasarviointiin liittyviä tekijöitä, kuten esimerkiksi arvioinnin tavoitteita ja tehtäviä ja sitä, kuinka kehityskeskustelua käytetään arvioinnin tukena. Arvioinnin ei enää pitäisi olla vain numeroja todistuksessa vaan sen pitäisi tukea oppilaan kasvua ja oppimista kokonaisvaltaisesti. Tähän tavoitteeseen voidaan päästä kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä, jota tarkastelemme teoriaosuuden kolmannessa kappaleessa. Neljännessä kappaleessa tuodaan esille opettajan ammatin eettinen puoli. Opettaja tekee työtä omalla persoonallaan ja hänen asenteensa sekä vuorovaikutustaitonsa vaikuttavat myös kehityskeskustelujen onnistumiseen.

Peruskoulun ala-asteen kehityskeskustelukäytäntöjä ei ole vielä kovinkaan paljon tutkittu. Emme onnistuneet saamaan yhtään juuri tätä aihetta koskevaa pro gradua tai väitöskirjaa käsiimme. Sen sijaan arviointikeskusteluiden käymistä ja varsinkin yhteistyötä kodin ja koulun välillä on muutoin tutkittu laajemminkin.

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää peruskoulun ala-asteiden opettajien kehityskeskustelukäytäntöjä. Halusimme selvittää, kuinka keskusteluja käydään ja kuinka keskustelut tukevat oppilaan kasvua ja oppimista. Halusimme myös tietää niistä haasteista ja ongelmista, jotka liittyvät tutkittavaan ilmiöön.

2 OPPILASARVIOINTI

Arvioinnin osuutta koulun työssä voisi verrata pysähtymiseen aika ajoin metsässä samoillessa. On hyvä silloin tällöin katsoa kartasta, kuinka kaukana määränpää on ja onko kuljettu suunta oikea. Jos kaikki on kunnossa, voimme jatkaa rohkeasti matkaa. Jos taas tuntuu siltä, että suunta on kadotettu ja ollaan eksyksissä, on aivan pakko pysähtyä. Kaikkein parasta on silloin nousta mäelle tai kalliolle ja tähyttää kauemaksi. On siis tarpeellista irrottautua kivisestä ja risukkoisesta polusta. (Venäläinen 1995, 130.)

Professori Jarkko Hautamäen mielestä ei ole sattuma, että arviointi nostaa päätään koulussa juuri nyt. Arvioinnin tarve korostuu siksi, että säätelyä vähennetään, ja kunnat ja koulut saavat yhä enemmän valtaa opetuksen järjestämiseen. Taustalla on kansainvälinen kehitys. Poliittisista ja talouspoliittisista syistä yhtenäistä Eurooppaa pyritään nyt todella rakentamaan. Kansainvälisen työvoiman liikkuvuuden kasvaessa pitää maasta toiseen siirtyvällä olla todellista näyttöä osaamisestaan ja jatko-opintokelpoisuus täytyy voida osoittaa. Oleelliseksi tulee arviointiperusteiden yhtenäistäminen. Kansainvälisen opetuksen vertailun lisäksi on myös maan eri osissa tapahtuvaa opetusta pystyttävä vertailemaan. Kunnat joutuvat nyt yleensäkin miettimään, millä tavalla arvioinnin järjestävät: mitä arvioidaan, milloin arvioidaan, ja kuka arvioinnin suorittaa. (Kieksi 1999, 18.)

2.1 Arviointikäsitteen määrittelyä ja taustaa

Evaluaation suomenkieliseksi vastineeksi on vakiintunut termi arviointi. Arvioinninuudistamistoimikunnan raportissa (1988) arviointi määritellään yhteisnimitykseksi opetusprosessiin kuuluville toimenpiteille, joilla ohjataan ja tarkistetaan opetuksen tavoitteisiin pääsemistä. Suppeimmassa merkityksessä kou-

lutuksellinen arviointi tarkoittaa oppimistulosten arviointia. Moderni näkemys arvioinnista laajentaa sen koskemaan sekä opetusprosessin panoksia, prosessia, tuloksia että myöhempiä koulutuksellisia vaikutuksia. (Kananoja 1999, 63-65.)

Käsitettä arviointi käytetään käyttäytymistieteissä ja kouluväen kielenkäytössä useissa eri merkityksissä. Arviointi voi tarkoittaa

- * jonkin asteikon tai kriteeristön avulla pääteltävää laadun tai määrän erittelyä,
- * systemaattista tai epäsystemaattista tietyn kohteen havainnointia tai
- * arvioinnin luotettavuuden ja pysyvyyden arviointia (meta-arviointia). (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8.)

2.2 Oppilasarvioinnin tavoitteet ja tehtävät

Koululaitos perustelee arviointitoimiaan oppilaan, opettajan, vanhempien ja työnantajan hyvällä. Oppilaan on tärkeä saada palautetta siitä, mitä hänen pitää vielä harjoitella. Oman kehittymisen seuraaminen suuntaa valintoja ja parhaimmillaan kannustaa oppimaan uutta. (Koppinen ym. 1994, 25.)

Arviointi seuraamuksineen merkitsee oppilaan tulevaisuutta ohjailevaa valtaa ja vastuuta. Tämän vuoksi arvioitsijan tulisi tunnistaa arviointinsa tietoiset, rationalisoidut ja alitajuiset perusteet. Jos opettaja pyrkii olemaan selvillä arviointinsa perusteista hän pystyy viestimään ne oppilaille ja heidän huoltajilleen selkeästi. Selkeä tieto oppimisen tavoitteista, opetusjärjestelyistä ja arvioinnista herättää luottamusta ja poistaa epäoikeudenmukaisen kohtelun pelkoa. Parhaimmillaan myös oppilaat ohjautuvat pohtimaan arvioinnin, itsearvioinnin ja ryhmäarvioinnin luonnetta ja perusteita. (Koppinen ym. 1994, 25.)

Arviointi on nähtävä laajasti, koko elämää värittävästä ihmiselämän normaalina virranjakajana. Arviointi luo pohjaa ystävyssuhteille, työtoveruudelle ja yhteis-

elämälle. Koulu sosiaalisesti vaativana paikkana pakottaa jäsenensä arvioimaan, arvottamaan ja arvostelevaan itseään, toimintaansa ja saavutuksia. Tuloksellisessa koulussa arviointi halutaan nähdään kehittäjänä. (Jakku-Sihvonen 1994, 16.)

Arvioinnin tehtävät ovat moniulotteiset ja arviointiin liittyy aina tietty arvosidonnainen painotus. Evaluoinnin erilaiset painotukset ovat parhaimmillaan toisiaan täydentävät eivätkä poissulkevia. Arviointi jaetaan yleensä opiskelua ohjaavaan, kontrolloivaan, valikoivaan, motivoivaan, kehittävään ja ennustavaan tehtävään. Luokittelu on osittain riippuvainen siitä, mistä näkökulmista arvioitavaa ilmiötä tarkastellaan. (Räisänen & Frisk 1996, 16.) Kouluaikaisen arvioinnin tulee tukea ja ohjata oppilasta myönteisellä tavalla, opettaja tarvitsee työssä tueksi ohjaavaa ja ennustavaa aspektia (Kananoja 1999, 66). Arvioinnin kohteena on oppimistulosten lisäksi myös oppilaan työskentely ja koko oppimisprosessi. Myös oppilaan käyttäytymistä pitää voida arvioida.

Nykytavoitteiden mukaisesti evaluoinnin tulisi kattaa päätöksenteon kaikki tasot. Toteutusmalliksi esitetään itsearviointia, jossa kukin hallinnon ja toiminnan taso vastaa itse oman toimintansa evaluoinnista. Koulujen päätäntävällän kasvu on lisännyt tarvetta saada opetussuunnitelmat taas edellyttävät toteutuakseen ja kehittyäkseen koulujen itsearviointia. (Kananoja 1999, 66.)

Oppilaanarviointia voidaan jakaa ”koviin” ja ”pehmeisiin” menetelmiin (Kananoja 1999, 66). Kananojan (1999) mukaan pehmeiden menetelmien tavoitteena on motivoida oppilasta ja ohjata häntä henkilökohtaisten tavoitteiden asettelussa. Niissä painottuu oppijan oma näkökulma, ja tyypillisimmillään arviointi pohjautuu lapsen henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Arviointikeinona opettaja suorittaa havainnointia ja oppilas itsearviointia. Lasten oppimistulokset eivät ole vertailukelpoisia keskenään.

Myös uuden perusopetuslain (1999) mukaan oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. (Perusopetuksen oppilasarvioinnin perusteet 1999.)

Koulun arviointijärjestelmää suunniteltaessa tulisi Korpisen (1987) mukaan tähdätä siihen, että jokaiselle oppilaalle kehittyisi realistinen minäkäsitys ja hyvä itsetunto. Yksilön kannalta koulun arviointitoiminnan perimmäinen tavoite on oppimisen edistäminen. Oppimiseen Korpinen sisällyttää myös minäkäsityksen rakentumisen, sillä oppimiskokemukset ovat minän olennaisia sisältöjä. Arviointijärjestelmän tulee tuottaa palautetta, joka täsmentää yksilön itsetunteusta, vahvistaa hänen itseluottamustaan ja lisää arvostusta. (Korpinen 1987, 53.)

Perusopetuslain (1999) mukaan kouluaikaisen arvioinnin tehtävänä on opintojen ohjaaminen sekä opiskeluun kannustaminen ja päättöarvioinnin perusteella oppilaat valikoituvat jatko-opintoihin. Kouluaikaisen arvioinnin tulee tukea ja ohjata oppilasta myönteisellä tavalla. Arvioinnin tehtävänä on seurata oppilaan kehittymistä ja sosiaalistumista. Samoin tehtäviin kuuluu oppilaan opiskelu- ja työskentelytaitojen kehittymisen sekä oppilaan tiedollisen ja taidollisen kehittymisen arvioiminen. Huoltajat voivat omalta osaltaan tukea oppilaan työn suunnittelua. Arviointi on opettajan, oppilaan ja huoltajien yhteistyötä. Jotta arviointi olisi kannustavaa, oppilaan ja huoltajan tulee saada tietää, miten oppiminen ja kasvu ovat edistyneet asetettujen tavoitteiden suunnassa. (Perusopetuksen oppilasarvioinnin perusteet 1999.)

Reineke (1998) ja Takala (1994) toteavat, että tarvitaan kaikkien osapuolien, oppilaiden, opettajien, vanhempien ja päättäjien voimakasta sitoutumista korkeatasoiseen arviointiin. Vasta silloin voidaan odottaa arvioinnin antavan täyden tuen oppimisen ja kasvun kehittymiselle. Arvioinnin kehittäminen on samalla opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämistä. Reineken mielestä ei kenenkään, sen paremmin oppilaan kuin opettajankaan, pitäisi joutua kärsimään huonosta arvioinnista. Jokaisella on oikeus hyvään arviointiin. (Reineke 1998, 8-9; Takala 1994, 6-7.)

2.3 Kehityskeskustelu arvioinnin tukena

Koulumaailmassa ollaan siirtymässä behavioristisesta opetuksesta yhä enemmän konstruktivistisen opetuskäytännön piiriin. Konstruktivismi perustuu konstruktiviseen tieteenteoriaan ja psykologiaan. Sen mukaan mitä opitaan, riippuu ratkaisevasti oppimisympäristöstä, tiedon luonteesta ja oppilaan aikaisemmista tiedoista. Oppiminen on konstruktivistisen käsityksen mukaan aktiivista tietojen rakentamista ja uudelleen muotoilua. (Hongisto 2000, 88.) Perinteinen yksinomaan suoritusta mittaava arvostelu ei sovi konstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Oppiminen ei ole pelkästään yksilöllinen suorite, eikä sitä tule arvioida pelkästään suoritteen näkökulmasta. (Vähämöttönen 1999, 60 – 61.)

Vähämöttösen ajatukset tukevat hyvin kehityskeskustelun tarpeellisuutta kouluelämässä, sillä hänen mukaansa konstruktiviseen oppimiskäsitykseen perustuva oppiminen vaatii tuekseen motivoivaa prosessiarviointia. Arviointi ei voi olla vain yksilöllistä arviointia, vaan sen tulee ulottua myös oppimistilanteen tarkasteluun ja sisältää myös yhteisöllisen arvioinnin elementtejä. Oppimisen ja arvioinnin on kyettävä siis jatkuvaan keskinäiseen dialogiin. Tämä edellyttää, että myös oppijat ja arvioijat käyvät jatkuvaa dialogia. Keskustelussa molemmilla osapuolilla on oma äänensä ja yhteistoiminnassa kunnioitetaan toisen osapuolen erilaisuutta. (Vähämöttönen 1999, 70-71.) Konstruktivistinen näkökulma tarkoittaa, että ymmärrämme oman versiomme tapahtumasta tai tilanteesta olevan vain yhden monesta erilaisesta mahdollisesta versiosta. Kehityskeskustelun tarkoituksena onkin juuri erilaisten mahdollisuuksien hakeminen ja eri vaihtoehtojen kokeilu. Keskustelun vetäjän tehtäviin ei kuulu arvioida, onko oppilaan kertomus oikea vai virheellinen, vaan hänen täytyy osoittaa luottamusta toisen haluun ja kykyyn ottaa itse vastuu tilanteestaan sekä taitoon keksiä ongelmiinsa omia ratkaisuja. (Ahlbom 2000, 153.)

Korkeakouluneuvoston arviointiraportissa painotetaan opettajankoulutuksen kehittämisalueena oppilaanohjaukseen ja opinto-ohjaukseen liittyviä valmiuk-

sia. Myös oppilaan ja hänen huoltajansa kohtaamisen taitoa ja vuorovaikutusvalmiuksia halutaan korostaa. (Jussila & Saari 1999, 7.)

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteiden (1999) mukaan opintojen edistymisestä ja työskentelystä sekä käyttäytymisestä on annettava riittävän usein tietoa oppilaalle ja hänen huoltajalleen. Tietoja voidaan antaa todistuksissa, vapaamuotoisten tiedotteiden avulla ja suullisesti. Huoltajan ja oppilaan kanssa voidaan käydä yhteisiä arviointikeskusteluja ja järjestää muita oppilastai ryhmäkohtaisia tapaamisia, joissa annetaan ja saadaan informaatiota oppilaan kehityksestä ja koulumenestyksestä. Arviointikeskustelu on kasvatuksellinen vuorovaikutustilanne, jossa myös oppilaalla on mahdollisuus osallistua omaa opiskeluaan ja oppimistaan koskevaan arviointiin ja päätöksentekoon. Lukuvuoden aikana oppilaalle tulee luoda tilanteita, joissa hän voi arvioida itseään ja joissa hänelle voidaan antaa palautetta hänen tekemästään arvioinnista. Arviointikeskustelu on yksi keino, jolla oppilaan itsearviointikykyä voidaan kehittää. Arviointitapahtuma tulee olla ohjaava ja kannustava, jolloin se vahvistaa oppilaan pätevyyden tunnetta ja innostaa häntä yrittämään hyvää suoritusta myös vastaisuudessa. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 10-12.)

Arviointikeskustelua jalostuneempi malli on kehityskeskustelu. Tässä mallissa opettaja on sitoutunut jatkuvaan keskusteluun oppilaan ja hänen vanhempiensä kanssa. Oppimisen etenemistä arvioidaan yhdessä sekä asetetaan yhteisiä kehittymistavoitteita. Kodit ovat aiempaa kiinnostuneempia koulun toiminnasta, juuri sen vuoksi opettajan henkilökohtaiset ohjaus- ja keskustelutaidot ovat tulleet tärkeiksi. Uusittu koululainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet ovat avanneet tien opettajan ja oppilaan, kodin ja koulun väliselle entistä laadukkaammalle vuoropuhelulle. (Vuorinen 2000, 7.)

Kehityskeskustelu palvelee prosessiarviointia ja mahdollistaa opettajan ja kodin kehittymisen oppilaan opiskelun tukijana. Konkreettinen ja säännöllinen yhteistoiminta edesauttaa myös kaikkia osapuolia tiedostamaan paremmin, mitä konkreettisia keinoja ja resursseja voidaan käyttää. (Hongisto 2000, 94.)

Todistuksilla ja tiedotteilla voidaan kertoa, miten koulussa menee, mutta ne eivät anna välineitä itsearvioinnin kehittämiseen tai siihen, että koti voisi entistä paremmin tukea lapsen koulunkäyntiä. Tähän tarkoitukseen tarvitaan keskusteluja. Keskustelujen ei tule suuntautua vain arviointiin vaan niiden perimmäinen tarkoitus on auttaa oppilasta opinnoissaan eteenpäin nykytilan arvioinnin pohjalta. Näin ollen keskustelut ovat kehityskeskusteluja eivätkä pelkästään arviointikeskusteluja. Arviointi on yksi puoli keskustelua ja luo perustan asioiden käsittelylle. (Hongisto 2000, 93.)

Mitään varsinaista ohjeistoa ei ole siihen, miten opettaja voisi tehokkaasti ja tyydyttävästi hoitaa kodin ja koulun yhteistyötä. Kehityskeskustelujen avulla saadaan tähän tavoitteellisuutta, ohjeistoa ja toivottavasti koulutustakin ajan mittaan. Kehityskeskustelujen avulla vanhemmille avautuu uudenlainen ikkuna lapsen koulumaailmaan ja voi tulla sekä opettajan että oppilaan kannalta suotuisia ja antoisia yhteistyömuoto. (Tuisku 2000, 44.)

Kehityskeskustelua ei voida käydä ilman oppilasta. Oppilaan läsnäollessa keskustelulle tulee aivan erityinen luonne. Keskustelun tulee olla vilpitöntä, ei kaudistelevaa eikä aliarvioivaa. Yhteistyön sujumisen tärkein ehto on, että kontaktit ovat riittävän säännöllisiä. Aloite tulee koulun taholta. Lisäksi tulisi huolehtia siitä, että opettajat voivat käydä kehityskeskusteluja kunkin oppilaan kanssa. Se edellyttää koulukohtaisia toimenpiteitä kehityskeskustelujen käynnistämiseksi, selvää panostamista oppilaiden kokonaisvaltaiseen edistymiseen. Tarvitaan kiinnostusta, innostusta ja tietoa kehityskeskustelun ideasta, käytännöllisestä järjestelystä, toteuttamisesta ja keskustelun dynamiikasta. Kukin koulu voi luoda oman mallinsa näkemystensä ja tavoitteidensa pohjalta. (Tuisku 2000, 44.)

Yhteyden saaminen oppilaaseen ja hänen vanhempansa vaatii ammatillista taitoa ja hyvää luottamusta omiin kykyihin. Aluksi saattaa jokainen tapaamiskerta tuntua raskaalta, mutta muutaman kerran jälkeen keskusteluihin harjaantuu ja voi ottaa pari kolme tapaamista samana päivänä. Tapaamisten kesto voi olla 30-45 minuuttia, ja niiden väliin on hyvä jättää aikaa opettajan

omaa reflektointia ja muistiinpanoja varten. Kehityskeskusteluun valmistautuessa opettaja voi miettiä, mikä on keskustelun tavoite, mihin siinä voidaan päästä. Yleistavoite on edesauttaa oppilaan tiedollista ja sosiaalista kehitystä. Kunkin keskustelukerran tavoitetta voi pohtia erikseen. Se voi olla yksittäinen asia tai laaja kokonaistavoite, aina tilanteen mukaan. Keskustelua kannattaa käydä selkeän määrätietoisesti. Opettajan tulee valmistautua ottamaan esille, mitä koulun ja opetuksen näkökulmasta on tärkeää painottaa, valaista ja osoittaa jokaisella keskustelukerralla. (Tuisku 2000, 44-47.)

Yhteiskunnan kehittyessä myös kouluarviointi kehittyy ja hakee uusia muotoja. Kehityskeskustelut ovat varmaankin syntyneet vastaamaan uuden arviointitavan vaatimuksiin. Arviointitehtävän lisäksi keskusteluista on muodostumassa tärkeä osa kodin ja koulun yhteistyötä.

3 YHTEISTYÖ KODIN JA KOULUN VÄLILLÄ

Työmme alussa olemme tuoneet esille sen, kuinka kehityskeskustelun pitäisi olla olennainen osa koulun arviointia. Jatkossa haluamme tuoda esille myös sen seikan, että koulu tarvitsee vanhempia avukseen selvitäkseen niistä haasteista, joita tämän päivän yhteiskunta kouluille asettaa.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö ei ole mikään uusi keksintö. On muistettava, että koulun perustaminen saattoi aikaisemmin olla koko kyläyhteisön yhteinen suurponnistus. Koulujen perustamisen jälkeen koulut saivat kuitenkin elää omaa elämäänsä ja yhteistyötä sivuttiin lähinnä juhlapuheissa. (Vuorinen 2000, 21-22.) Uusi perusopetuslaki (1998) on tuomassa tähän muutosta. Uusi laki kehottaa kouluja yhteistyöhön kotien kanssa.

Koululainsäädäntö- ja opetussuunnitelmauudistus tarjoaa kouluille entistä paremmat mahdollisuudet koulun kehittämiseen. Opetussuunnitelmallisen vastuun siirtyminen kouluille osuu aikaan, jolloin monet koulun ongelmat ovat kärjistyneet yhteiskunnallisten resurssien vähentyessä ja perheiden ongelmien lisääntyessä. Paine koulun kehittämiseen kasvatuksellisempaan suuntaan lisääntyy samaan aikaan, kun koululle tuloksellisuuden nimissä asetetaan yhä suurempia odotuksia oppilaiden tiedollisen pätevyyden lisäämiseksi. Opetus- ja kasvatustehtävässään onnistuakseen koulu tarvitsee yhteistyökumppaniin oppilaiden vanhemmat. Koulun yhteisöllisyys mahdollistaa kasvatustuun jakamisen koulun ja kodin kesken. (Kauppinen & Koivu 2000, 247.)

Yhteistyö ei kuitenkaan suju ”kuin nappia painamalla”. Tämän ovat todennet myös eurooppalaiset vanhempainjärjestöt, jotka kattojärjestönsä European Parents' Associationin johdolla haluavat antaa oman koulutusohjelmansa avulla vanhemmille tietoja ja taitoja, jotta nämä voisivat osallistua ja vaikuttaa entistä tiiviimmin lastensa koulutukseen. EPA:n projektin (aloitettiin vuonna 1997) tulokset ovat osoittaneet, että vanhempien kokemukset vaihtelevat maittain reip-

paanlaisesti. Esimerkiksi Italiassa koulutukseen osallistuttiin erittäin innokkaasti. Britannialaiset puolestaan törmäsivät ”lasiovisyndroomaan”, koulu näytti olevan avoin vanhempien aloitteille, mutta todellisuudessa niitä ei viety eteenpäin. Yhteistä kaikille oli kuitenkin se, että sekä opettajat että vanhemmat arkailevat toisiaan. Suomen Vanhempainliiton puheenjohtajan Hannele Niemen mielestä kodin ja koulun välille pitäisi rakentaa kommunikaatiovalmius. Kun vanhempien, opettajien ja oppilaan välinen yhteistyö on saumatonta, opiskelun suunnitteleminen käy helposti. Kun koulu ja koti puhaltavat yhteen hiileen, tulos näkyy lapsen koulusaavutuksissa. Se on Niemen mukaan todistettu lukuisissa eri tutkimuksissa. (Turun sanomat 19.9.1999.)

Koulun yhteisöllisyyden lisääntyessä myös vanhempien ja opettajan välinen yhteistyö lisääntyy ja monipuolistuu. Yhteistyön keskeisen osapuolen, oppilaan, osallistumista tulisi lisätä ja hyödyntää enemmän kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa. (Kauppinen & Koivu 2000, 240.) Yhteistyön onnistuminen edellyttää molemminpuolista tuntemusta sekä ennakkoluulotonta yhteydenottoa tarvittaessa. Koulun tulee olla selvillä kodin toivomuksista ja odotuksista sekä oppilaan kotitaustasta. (Sourander 1991, 2.)

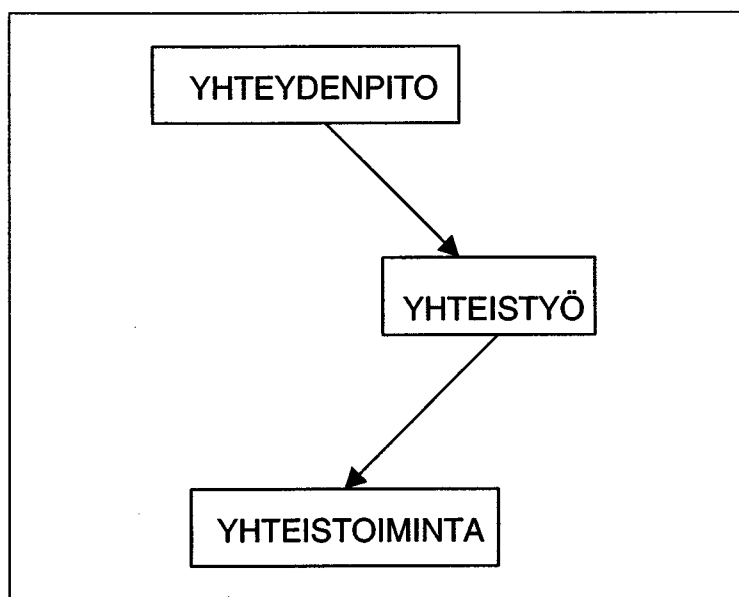
3.1 Yhteistyön tavoitteet ja eri muodot

Yhteistyön tavoitteena on lapsen huomioonottaminen kokonaisvaltaisesti sekä kasvattamisessa ja opettamassa olevien työn tukeminen. Yhteistyön kehittyminen voi tapahtua 1) emotionaalisten, 2) kognitiivisten tavoitteiden sekä 3) yhteistyön toimivuustavoitteiden kautta. Emotionaalisia tavoitteita ovat monipuolinen tutustuminen, luottamuksen herättäminen ja kokemusten vaihtaminen. Kognitiiviset tavoitteet keskittyvät tiedon välitykseen huoltajille. Toimivuustavoitteisiin päästääkseen on yhteistyön sujuminen oltava niin hyvällä tasolla, että pystytään yhdessä selvittellä lapsen koulunkäyntiin liittyviä pieniä tai suuria vaikeuksia (Sourander 1991, 2-3.)

Eri yhteistyömuodot ovat keinoja yhteistyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Yhteistyömuotojen esittelyn lähtökohdaksi voidaan ottaa se millaisiin

tavoitteisiin kyseessä olevilla yhteistyömuodolla pyritään. Sourander on ryhmitellyt toimintamuodot edellämainittujen periaatteiden mukaisesti seuraavasti:

- 1) Koulukohtaiset tilaisuudet, joiden tavoitteena on antaa koko koulua koskevaa informaatiota sekä edesauttaa yhteishengen, koulun imagon kehittymistä.
- 2) Luokkakohtaiset tilaisuudet esim. luokkajuhlat, vanhempien kokoukset, keskustelutilaisuudet, henkilökohtaiset neuvottelut, jonka tavoitteena voi olla lapsen kehitystä koskevan tiedon vaihto tai opettajan ja vanhempien henkilökohtainen tutustuminen.
- 3) Kuuntelupäivät ts. opetustuokion seuraaminen, joiden tavoitteena on tutustuttaa huoltajat koulun tavoitteisiin ja työtapoihin sekä antaa vanhemmille tilaisuus eläytyä opettajan ja oppilaan rooleihin.
- 4) Kirjallisen tiedotustoiminnan tavoitteena on tiedottaa kaikille vanhemmille koulun jokapäiväisistä rutiineista. (Sourander 1991, 3.)



Kuvio 1. Kodin ja koulun yhteistyön tasoja (Vuorinen 2000, 22.)

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä voidaan tehdä monella tasolla (kuvio 1.). Vaatimattomin yhteistyömuoto on yhteydenpito kotiin tarvittaessa. Tällöin kotiin ollaan yleensä yhteydessä silloin, kun koulussa on sattunut jotakin ikävää

esim. jatkuvat poissaolot ja myöhästely. Tämä yhteistyömuoto voi edesauttaa kodin kielteistä asennoitumista koulua kohtaan. Yhteistyötä voidaan puhua, kun opettajat ja vanhemmat voivat tehdä jotain yhdessä. Uutena haasteena on löytää ne toimintamuodot ja -tavat, joiden avulla koulun ja kodin välinen vuorovaikutus voisi syventyä yhteistoiminnan alueelle. Yksi mahdollinen toimintamalli on oppilaan, vanhempien ja opettajien keskenään käymät kehityskeskustelut. (Vuorinen 2000, 21-22.)

3.2 Yhteistyön merkitys vanhemmille

Korpisen ja Husson (1991) mukaan perinteinen yhteistyö tavoittaa parhaiten hyvin koulutetut vanhemmat. Perinteiset yhteistyömuodot – koulun juhlat ja vanhempien illat ovat säilyttäneet suosionsa erityisesti maaseudulla. Henkilökohtaiset tapaamiset ovat lisääntyneet ja niiden tarve koetaan suurena erityisesti kaupunkiympäristössä. Vanhempien yhteistyöhalukkuus on selvästi lisääntynyt: 70% vanhemmista on valmis käyttämään yhteydenpitoon tunnin verran kuukaudessa. Yli kolmannes olisi halukas osallistumaan koulun kerhotoimintaan yhdessä lapsensa kanssa. Vanhempien rooli yhteistyössä on melko passiivinen ja perinteinen: vanhempien asiantuntemusta koulun opetus ja kasvatustyössä hyödynnetään harvoin. Kansainväliset vertailut ovat osoittaneet, että suomalainen koulu voisi paljon tehokkaammin hyödyntää oppilaiden vanhempien asiantuntemusta ja aktiivisuutta kasvatusta ja opetustyössä. (Korpinen & Husso 1991, 1-2.)

Kodin ja koulun välinen yhteistyö koetaan tutkimusten mukaan vanhempien taholta tärkeäksi ja hyödylliseksi (esim. Korpinen & Lång 1979, 62; Aho 1980, 27; Soininen 1986, 67; Sermilä 1991, 97; ja Syrjälä, Annala & Willman 1997, 33-34). Opettajan vanhemmille järjestämiä henkilökohtaisia keskusteluja arvostetaan ja niitä toivotaan järjestettävän (esim. Aho 1980, 31; Soininen 1986, 76; Syrjälä, Annala & Willman 1997, 33-34). Eniten vanhemmat ovat kiinnostuneita lapsensa käyttäytymisestä ja siitä, mitä vaikeuksia hänellä on eri oppiaineissa. Kolmantena kiinnostuksen kohteena tulee vasta oppiainekohtainen

edistyminen. Vanhemmat olivat vähiten kiinnostuneita lastensa menestymisestä muihin oppilaisiin verrattuina. (Korpinen 1977, 34; Aho 1980, 27.)

Koivumäen ja Pekkalan (1980, 15-26) kodin ja koulun yhteistyötutkimuksessa vanhemmat ilmaisivat mielipiteensä henkilökohtaisesta keskustelusta. Keskusteluun käytetty 15 minuutin aika todettiin liian lyhyeksi. Keskustelun ilmapiiri oli avoin, myönteinen ja asiallinen. Yleensä vanhempien mielestä oli ollut helppo puhua lähes kaikista asioista. Henkilökohtaisen tapaamisen jälkeen oli todettu olevan myös helpompi ottaa yhteyttä opettajaan. Myös Karhun ja Keisalan (1993, 72-82) pro gradu –tutkimuksessa puolet vanhemmista kokivat arviointikeskustelun myönteiseksi. He kuvailivat sitä sanoilla miellyttävä, tarpeellinen, sanallista tietotetta täydentävä ja antoisa. Vanhemmista 75 % katsoi saavansa tarpeeksi tietoa lapsensa koulunkäynnistä.

Johansson ja Wahlberg Orving (1993, 81-82) ovat tutkimuksessaan Ruotsissa kysyneet kuinka usein vanhemmat ja opettajat haluaisivat käydä kehityskeskusteluja ja 60 % vastasivat, että kaksi kertaa lukukaudessa on sopiva määrä. 90 % vanhemmista ja opettajista kokivat keskustelut tarkoituksenmukaisina ja mielekkäinä. Mielenkiintoinen vanhempien asennetta kuvaava on myös Korpinen, R., Korpinen, E. ja Husson (1980, 17-18) yhteistyötutkimuksessa saatu tieto, että noin 60 % vanhemmista ajattelee henkilökohtaisen tapaamisen aloitteen tekijänä voivan olla joko opettaja tai vanhempi. Mutta mikä on käytäntö? Kuinka usein käytännössä aloitteentekijänä on vanhempi?

Vanhempien yhteistyöhalukkuuden ja aktiivisuuden lisääntyminen tulee tiedostaa koulun taholla, tarjota sille sopivat puitteet ja hyödyntää sitä. (Kauppinen & Koivu 2000, 241.)

3.3 Yhteistyön merkitys opettajalle

Kuten edellä todettiin vanhemmilla olisi valmiutta aktiivista roolia korostavien yhteistyömuotojen toteuttamiseen. Sitä vastoin koulun taholta tehdyt aloitteet

vapaamuotoisemman toiminnan järjestämiseksi ovat vähäisempiä. Opettajilta puuttuu kokemusta kodin ja koulun yhteistyöstä luokan tasolla. (Kananoja 1993, 51.) Niemen mukaan (1995, 211) opettajia pitäisi jo koulutusvaiheessa valmentaa tekemään yhteistyötä vanhempien kanssa. Kananoja (1993, 75-76) haluaisi opettajankoulutuksen lisäävän ainesta, joka lisäisi opettajien valmiuksia kohdata vanhempia, jotka elävät vaikeissa kriisitilanteissa ja psyykkisesti häiriintyneitä vanhempia, jonka käsitykset vanhemmuudesta ja lapsen tarpeista on riittämätön. Opettaja saattaa törmätä työkentällä tilanteisiin, joissa vanhemmat haluavat tukea lapsensa lisäksi myös itselleen. Myös korkeakouluneuvoston arviointiraportissa (Jussila & Saari 1999, 40) halutaan korostaa opettajankoulutuksen kehittämisalueena oppilaan ja hänen huoltajansa kohtaamisen taitoa ja vuorovaikutusvalmiuksia. Opettajien peruskoulutukseen tarvittaisiin opintojaksoja, joissa opiskelijat voisivat opiskella konsultatiivisia työtapoja.

Koulunsa aloittava lapsi ei ole ”tabula rasa”, joka passiivisesti sisäistäisi koulun normit ja arvot. Hän on jo ennen kouluikää sisäistänyt asuinympäristönsä ja kotitaustansa arvomaailman. Opettajan tulisi olla tietoinen kodin kasvatusilmastosta tulkitakseen oikein lapsen käyttäytymistä ja voidakseen parhaalla mahdollisella tavalla sopeuttaa häntä luokan sosiaaliseen yhteisöön. (Kananoja 1993, 73-74.)

Opettajat ajattelevat helposti, että koulussa tapahtuva opetus on sitä todellista opetusta ja se mikä tapahtuu kotona on jotain muuta. Opettajien olisi opittava luottamaan vanhempien kasvatusnäkemysiin ja taitoihin, koska kuitenkin molemmat tahot koti ja koulu ovat yhdessä vastuussa lapsen kasvatuksesta. Heillä molemmilla on sama päämäärä – lapsen etu. (Stacey 1991, 77-78.)

Kehityskeskustelutoimintaan tulee alkuvaiheessa ottaa mukaan vain niitä opettajia, jotka todella tahtovat avata portteja kodin suuntaan. Suurta vastuutomuutta kodin ja koulun yhteistyön kehittämistä kohtaan edustavat päätökset velvoittaa kaikki opettajat käymään kehityskeskusteluja. Koulu- tai kuntatasolla kehityskeskustelun ottaminen opetussuunnitelmaan vaatii aina syvällistä ja pit-

käaikaista valmistelua. Mitä suurempia yksiköitä on ilmoitettu mukaan uudistusten kokeilemiseen, sitä todennäköisemmin mukana on ollut sellaisia yksiköitä tai yksilöitä, jotka eivät ole kiinnostuneita toimintansa muuttamisesta tai jotka suorastaan vastustavat muutoksia. (Sahlberg 1997,216.) Kehityskeskustelujen järjestäminen onnistuu paremmin sellaisissa kouluissa, joissa opettajien kesken vallitsee hyvä henki ja oppimiselle myönteinen ilmapiiri (Vuorinen 2000, 24).

3.4 Yhteistyön merkitys oppilaalle

Kauppinen ja Koivun tutkimuksen (2000, 239) mukaan 70 % vanhemmista pitää tärkeänä sitä, että oppilaat osallistuvat keskusteluihin opettajan ja vanhempien kanssa. Kuitenkin vain 20% vanhemmista ilmoitti oppilaan osallistuneen keskusteluihin. Yhteistyön keskeinen osapuoli on kuitenkin oppilas ja hänen osallistumisestaan tulisi lisätä ja hyödyntää enemmän kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa.

Lapsen on sitä helpompi kokea opettaja itselleen tärkeäksi, mitä enemmän opettajan arvot, asenteet ja uskomukset sekä lapsesta tehdyt havainnot ovat samankaltaisia kuin lapsen vanhempien. (Korpinen 1996, 28.) Korpinen tutkimuksen mukaan vanhempien ja opettajan välinen yhteistyö näyttää erityisesti vahvistavan lapsen itsetuntoa.

Raportoidut kokeilut ovat todistaneet, että yhteistyön paraneminen näkyi opettajan työn tehostuessa erityisesti heikkojen ja koulussa keskinkertaisesti menestyvien poikaoppilaiden oppimistulosten paranemisena ja heikosti menestyvien tyttöjen itseluottamuksen lisääntymisenä. Yhteistyön avulla oppilaiden turvallisuuden tunne kasvoi. (Korpinen & Husso 1991, 1-2.)

Selvimmän palautteen osaamisesta lapselle antaa koulu. Eri tutkimuksissa on todettu lapsen alkavan arvioida uudella tavalla ja kriittisesti käytöstään sillä hetkellä kun hän aloittaa koulun. Aikaisempi valmius olla tyytyväinen ja ihastu-

nut omiin aikaansaannoksiin vähitellen katoaa. Itsetunnon ja koulumenestyksen välillä on vuorovaikutus. Koululla on suuret mahdollisuudet, yhteistyössä vanhempien kanssa, tukea lapsen itsetuntoa ja lisätä hänen uskoaan omiin kykyihin. (Keltikangas-Järvinen 1998, 179-181.)

Kun vanhemmat ja opettaja toimivat yhteistyössä he pystyvät paremmin tukemaan lapsen kasvua. Samalla he oppivat näkemään lapsen vahvuudet ja kehitettävät alueet. Opettaja saa tietoa siitä, millainen lapsi on kotiympäristössä ja vanhemmat siitä, kuinka lapsi toimii suuremmassa ryhmässä. Yhteistyön avulla molempien osapuolten tietoisuus lapsen kyvyistä paranee ja tämä vaikuttaa positiivisesti lapsen kehitykseen. (Stacey 1991, 78.)

Kehityskeskustelussa voidaan tukea oppilaan itsetunnon kehittymistä. Kehityskeskusteluiden avulla voidaan myös estää tai ainakin heikentää riippuvuusorientaation tai defensiivisyyden kehittymistä. Koulussa on myös yhä enemmän oppilaita, joiden ”opiskelumethodina” on ns. välttämiskäyttäytyminen. Tällainen oppilas pyrkii selviytymään mahdollisimman vähällä ja hän on usein alisuoriutuja eikä ole motivoitunut opiskeluun. Tähän käyttäytymiseen voidaan päästä vaikuttamaan myös kehityskeskustelujen avulla. Oppilaalle on myös erittäin tärkeää tulla tietoiseksi erilaisista opiskelutyyleistä ja käydä luottamuksellista vuoropuhelua opiskeluun vaikuttavista tekijöistä. Näin oppilas oppii käsittelemään myös opiskeluun liittyviä vaikeuksia ja keksimään keinoja voittaa ne. (Hongisto 2000,106-107.)

3.5 Yhteistyön esteet

Kehittyvässä yhteiskunnassa mielekkäiden yhteistyömuotojen etsiminen on tarpeen. On tärkeää tiedostaa kouluyhteistyön esteet ja pyrkiä niiden poistamiseen. Soininen (1986, 53-55) on jaotellut kouluyhteistyön esteet käytännön esteisiin, asenteellisiin esteisiin, motivaatioon ja tiedonvälitykseen sekä yleisiin yhteiskunnallisiin syihin liittyviin esteisiin.

Käytännön esteet voidaan jakaa ulkoisiin ja sisäisiin. Ulkoisia esteitä ovat esimerkiksi vanhempien työssäkäyntiin liittyvät asiat, kuten työajat, jotka estävät päiväsaikaan tapahtuvat yhteydenotot. Ulkoisiin tekijöihin luetaan myös aika, joka on rajallinen eikä riitä kaikkeen. Yksilö joutuu valitsemaan eri toimintojen välillä. Yleensä valinta tapahtuu sen mukaan, mitä pitää tärkeänä ja hyödyllisenä. Sisäisiä esteitä ovat esimerkiksi kodin elämäntilanne, jossa vanhemmilla ei riitä voimia osallistumiseen ja kiinnostumiseen. Vanhemmat voivat tuntea pelkoa, että myös heitä arvostellaan opettajan tai muiden vanhempien taholta. Reck-Hogin (1990, 167) mukaan vanhemmat pelkäävät ilmaista itseään ja heidän mielestään opettajat puhuvat vaikeaa kieltä, sellaista mitä vanhemmat eivät ymmärrä. Vanhemmat pelkäävät käsitellä koulun ongelmia ja koulun puutteiden kritisointi voisi vaikuttaa kielteisesti omaan lapseen. Opettajat reagoivat liian herkästi kritiikkiin.

Asenteellisia esteitä tuovat mukanaan vanhempien aikaisemmat kokemukset. Valitettavan usein koulusta otetaan yhteyttä vain negatiivisten asioiden merkeissä. Myös vanhempien oman kouluajan kokemukset vaikuttavat. Useasti yhteistyön esteitä tuovat virheelliset, puutteelliset ja ennakkoluuloiset käsitykset. (Reck-Hog 1990, 168.)

Motivaation puutetta tuo se tunne, että tällainen yhteistyö ei ole tarpeen. Joko toteuttamismuodot tai se, ettei ole edes kokemusta yhteistyöstä voi vähentää motivaatiota. Stacey'n (1991, 76) mukaan vanhemmat haluaisivat suurempaa tietoa siitä, kuinka he voivat lapsiaan kotona auttaa koulutyön tekemisessä, mutta opettajat eivät ole valmiita antamaan suoria neuvoja, koska he pelkäävät vanhempien painostavan lasta liikaa.

Aikaisemmin saatettiin syyttää puutteellisesta tiedonvälityksestä, että opettajan ja vanhempien tavoitettavuus puhelimitse on vaikeaa, mutta nyt kun elämme kännyköiden aikakautta, olemme lähes jokainen vain soiton päässä. On vain halusta ja asenteesta kiinni miten me haluamme tehdä yhteistyötä. Kirjallinen tiedote tavoittaa sellaisiakin vanhempia, joilla on korkea kynnys ottaa itse yhteyttä opettajaan.

Yleisiin yhteiskunnallisiin syihin luetaan esim. runsas muuttoliike, joka estää juurtumista ja estää pitkäaikaisemman opettaja-oppilas-vanhempi-suhteen muodostumisen (Soininen 1986, 53-55). Viimemainittuihin yhteiskunnallisiin syihin tulee mielestämme myös liittää opettajien puolelta tapahtuva vaihtuvuus. Opettajien vaihtuvuuden vähentämiseen pystyttäisiin vaikuttamaan koulun sisäisillä opettajajärjestelyillä, joissa tuettaisiin opettajan mahdollisuutta jatkaa saman luokan ohjaamista useamman vuoden peräkkäin.

Myös koulu yhteistyö- ja kerhotoimikunta edellyttää, että koulusta jaetaan vanhemmille opiskelua ja muuta koulun toimintaa koskevaa tietoa. Koulu yhteistyön esteiden poistamiskeinoiksi toimikunta määrittelee molemminpuolisen tiedonvälityksen lisäämisen, pelkojen ja ennakkoluulojen vähentämisen, vanhempien kasvatusvarmuuden lisäämisen, motivaation lisäämisen, ”meidän koulu” -hengen luomisen, lapsen näkemisen yhteisön jäsenenä, koulun avoimuuden lisäämisen ja työaikojen yhteensovittamisen. Vanhemmat ovat koulu yhteistyössä tasaveroinen yhteistyöosapuoli, mutta jotta he pystyisivät toimimaan tasa-arvoisina, he tarvitsevat tietoa koulusta. (Eloranta 2000, 68.) Koulu yhteistyö tarjoaa mielestämme myös luontevan tavan vanhemmille päästä keskusteluun toisten vanhempien kanssa lapsia koskevista asioista.

Stacey (1991, 2) myöntää ettei yhteistyön kehittäminen ole aina helppoa, se vie aikaa. Erehdyksiä sattuu ja me teemme virheitä. Mutta kun pystymme ylitämään yhteistyön esteet me voimme löytää sen yhteistyövoiman jonka avulla voimme toimia lapsen parhaaksi.

3.6 Systeemiteoreettinen lähestymistapa yhteistyöhön

Systeemiteoreettinen näkökulma lapsen kehittymiseen toteaa, että lapsen ideaalinen kehittyminen on mahdollista vain eri systeemien välisen vuorovaikutuksen avulla. Systeemiteoreettinen ajattelu on ekologisen lähestymistavan tapaan lähtöisin luonnontieteistä. Gregory Bateson alkoi soveltaa systeemiteoreettista ajattelua myös sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin. Systeemiteoret-

tinen näkemys katsoo organisaation, joksi koulukin voidaan lukea, olevan useista osasysteemeistä koostunut järjestelmä: systeemi. Osasysteemit ovat vuorovaikutuksessa toistensa ja ympäristönsä kanssa ja pyrkivät luonnontieteellisen alkuperänsä mukaisesti sisäiseen ja ulkoiseen tasapainoon. Systeemiteoreettisen koulun kehittämisajattelun mukaan koulun osasysteemejä ovat esimerkiksi koulun hallinto, opetustoiminta, oppilashuolto, luokat, opettajakunta ja muu henkilökunta. Osasysteemit ovat riippuvaisia toisistaan eikä niitä voida irrottaa kokonaisuudesta. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 95, 103, 262.)

Sosiaaliseen kanssakäymiseen systeemistä näkemystä sovellettaessa kiinnitetään huomiota vuorovaikutuksen eli viestinnän laatuun ja määrään. Kehittämiskeinoja olisi siis erityisesti tiedonkulun parantaminen. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 96, 103) Sosiaaliset systeemit katsotaan olevan siis riippuvaisia informaatiosta. Batesonin ajatusten mukaan vaikuttaminen ryhmissä on kaksisuuntaista ja vastavuoroista. (Naukkariinen 1990, 272) Systeemiteoreettinen ajattelu lukee vanhemmat koulun osajärjestelmäksi, mutta nykyisellään he ovat kuitenkin vielä liian vähäisesti kokonaissysteemiin kiinnittyneinä. Systeemiteoreettisen ajattelun mukaisesti kodin ja koulun vuorovaikutussuhteeseen ja sen vastavuoroisuuteen tulisi kiinnittää huomiota. Vastavuoroisessa kommunikoinnissa systeemiteoreettisen ajattelun mukaisesti näkökulmat eivät ole kilpailevia vaan keskeistä on toisen ajatusmaailmojen ymmärtäminen ja merkitysten rakentaminen yhdessä (Kankaanranta 1990, 230).

Systeemiteoreettisella ajattelulla on annettavaa perinteiselle opettaja – vanhempi suhteelle. Systeemiteoreettinen kehittäminen ei lähde menneiden miettimisestä luokitteluun ja leimaamaan vaan haluaa edetä nykyhetken tilanteesta tulevaisuuteen suuntaavilla ratkaisuvaihtoehdoilla miettimällä niitä yhdessä kaikkien näkökulmat huomioiden (Naukkariinen 1990, 272).

Batesonin ajattelun mukaan ei ole olemassa objektiivista totuutta vaan todellisuus on aina havaintojen tekijän ja havaittavan kohteen vuorovaikutuksessa (Naukkariinen 1990, 272). Tältä pohjalta ajatellen kehityskeskusteluissa tulisi

huomioida kaikkien näkökulmat, opettajan, lapsen ja vanhemman, ja vuorovaikutussuhteessa tulisi osapuolten kohdata toisensa tasavertaisina kasvattajina. Vuorovaikutuksen kaksisuuntaisuus tuo keskusteluun omalta osaltaan tasiarvoa.

4 KEHITYSKESKUSTELUT OPETTAJAN AMMATILLISENA HAASTEENA

Mielestämme ei riitä, että kehityskeskustelut mielletään osaksi arviointia eikä riitä edes se, että vanhemmat ja oppilas ovat keskusteluissa läsnä. Kaiken tämän lisäksi keskusteluissa on oltava ammattitaitoinen opettaja, jonka vuorovaikutustaidot, arvot ja asenteet voivat myönteisellä tavalla kehittää keskustelua eteenpäin.

Vapauden ja yksilöllisyyden huumassa ovat vuorovaikutustaidot ja sosiaaliset taidot jääneet suomalaisessa yhteiskunnassa lähes jalkoihin. Meillä ihannoidaan ronskia ja ”välitöntä” käytöstä, jossa lähtökohtana on itsekeskeisyys. Liian usein virheellisesti ajatellaan, että perinteiseen, toisen huomioon ottavaan käytökseen liittyy jotakin lapsekasta ja vanhoillista. Vaikka ensisijainen kasvatusturvastuu on kodeilla, on tässä suhteessa koulujen ja oppilaitosten kaikilla asteilla nostettava aktiivisuutta. (Luukkainen 1998, 21.)

Yksilöt tuovat vuorovaikutussuhteeseen mukaan sekä senhetkisen että aikaisemman kokemusmaailmansa ja niiden muovaaman käsityksen itsestään suhteessa toisiin ihmisiin. Sosiaalinen vuorovaikutus on prosessi, jossa ihmiset vaikuttavat toisiinsa ajatuksia, tunteita ja reaktioita vaihtamalla. Vuorovaikutus mitä todennäköisimmin säilyy ja lujittuu, jos osapuolet saavat jotain mitä tarvitsevat tai tahtovat eli kun vuorovaikutuspyrkimystä näin vahvistetaan. (Lambert & Lambert 1967, 114, 133.) Ihmisten välisessä kanssakäymisessä tehokas viestintä riippuu siitä, miten hyvin vuorovaikutustilanteen osapuolet havaitsevat toistensa tavoitteet ja miten he tulkitsevat toistensa viestejä (Salo-Lee, Malmberg & Halinoja 1996, 22).

Kehityskeskustelussa opettaja on tilanteessa ammattinsa puolesta ja vanhempi oppilaan huoltajana. Oppilas on asemassa, jossa hän kohtaa kaksi kasvatustajansa. (Syrjäläinen 1990, 82.) Mitä enemmän opettajan ja vanhem-

man/oppilaan välillä on systemaattista vuorovaikutusta, sitä myönteisempi asenne on yhteistyötä kohtaan, sitä halukkaampia kiinteään vuorovaikutukseen ollaan. Koulu yhteistyöhön liittyvässä vuorovaikutuksessa tulisi pitää mielessä sen merkityksellisyys kaikille osapuolille, jotta sen tavoitteet tulisi saavutettua ja luotua myönteistä asennetta. (Eloranta 2000, 76.)

4.1 Opettajan asenteet

Tutkimuksemme kohteena olevaan ilmiöön vaikuttavat opettajien asenteet monen tekijän kautta. Ne vaikuttavat yhteistyöhön, vuorovaikutukseen, uudistuvaan arviointiin, suhtautumiseen ja uuden roolin hyväksymiseen.

Asenteet eroavat arvoista siinä, että arvot ovat ympäristöstä opittuja melko pysyviä valintataipumuksia. Asenne merkitsee aina taipumusta reagoida hyväksyvästi tai hylkäävästi johonkin kohteeseen: esineeseen, henkilöön tai asianteeseen. Asenteet ovat pintapuolisempia ja helpommin muuttuvia kuin arvot. Jokaisella uskomuksella on, kognitiivinen, affektiivinen ja käytökseen liittyvä komponenttinsa. Yksilön asenteet toimivat eräänlaisena aikaa säästävänä viitekehystenä, jonka avulla suoritetaan yksinkertaisia arvioita, järjestellään tietoa, hahmotetaan maailmaa ja jotka saattaa muuttua uuden todistusaineiston myötä. (Talib 1999, 65.)

Asenteet ovat yksilön arvioita jostakin kohteesta, josta yksilöllä on tietoa. Asenteen kohde voi olla mikä tahansa. Arviot voivat olla mitä tahansa arviointeja, myönteinen - kielteinen, hyvä - paha, välillä. Tietoa yksilöllä on oltava kohteesta sen verran, että hän voi ajatella sitä mielessään. (Deaux, Dane & Wrightsman 1993, 144.)

Asenteiden muodostamiseen on monia reittejä. Erityisesti niiden syntymiseen vaikuttavat aikaisemmat kokemukset. Yksilö voi myös oppia asenteita muilta ihmisiltä jäljittelemällä, sosiaalisesti oppimalla. Varsinkin yksilölle tärkeiden ihmisten, kuten vanhempien ja vertaisryhmien asenteilla on merkitystä. Myös

tiedotusvälineet synnyttävät ja vahvistavat asenteita. On osoitettu, että pelkkä jonkin asian ”tuttuus” saa meidät myös pitämään vähitellen siitä. (Deaux, Dane & Wrightsman 1993, 147 – 150; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 188 – 189.)

Kehityskeskustelutaitojen opiskelussa ja omaksumisessa asenteen merkitystä ei voi liiaksi korostaa. Vuorovaikutustaitojen teorian oppii kirjoista, ja harjoittelemalla meistä kehittyy hyvä keskustelija, mutta oikeaa asennetta ei voi opettaa. Jokaisen opettajan vastuulla on hänen oma suhtautumisensa. (Vuorinen 2000, 40.)

Asenteet muodostuvat kolmesta peruskomponentista: ajatuksista, tunteista ja toiminnasta. Asenteiden muodostamista voidaan tarkastella Festingerin (1957) esittämän kognitiivisen dissonanssin eli ristiriidan teorian näkökulmasta (Deci 1975, 161). Se lähtee ajatuksesta, että peruskomponenttien välinen ristiriitainen suhde on yksilölle epämukava tila. Jos ristiriita syntyy, yksilö pyrkii pääsemään siitä eroon muuttamalla muita asenteen komponentteja yhdenmukaisiksi muuttuneen komponentin kanssa. Kognitiivinen dissonanssiteoria korostaa ihmistä olentona, joka pyrkii löytämään perustelut toimintoilleen ja valinnoilleen. Yksilö muuttaa asenteitaan toimintansa mukaisiksi silloin, kun toiminnalle ei ole muuta riittävää perustelua. (Deaux, Dane & Wrightsman 1993, 167 – 170; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 159 – 160.)

Asenteiden peruskomponenteista varmimmin muihin komponentteihin vaikuttaa toiminnallinen komponentti. Jos yksilö osallistuu johonkin toimintaan, hän hyvin todennäköisesti muuttaa myös ajatuksiaan ja tunteitaan sitä kohtaan. Tutkimusten mukaan (esim. Aho 1980, 35) vanhemmat asennoituvat koulu-yhteistyöhön myönteisesti, mutta se ei vielä pelkästään saa heitä sitoutumaan todelliseen yhteistyöhön. Mutta osallistuminen yhteistyöhön todennäköisesti tuo mukanaan myönteisen asennoitumisen ja vahvistaa tarvetta olla mukana toiminnassa. Tutkimusten mukaan voidaan myös ajatella koulu-yhteistyössä tiedottamisella olevan tärkeän merkityksen todellisen osallistumisen aikaansaamiseksi.

Ellmin ja Joseffsonin (1995) mukaan jokaisessa kommunikaatiotilanteessa on edellytykset vuorovaikutussuhteen suotuisalle kehitymiselle. Aito kommunikaatiotilanne pitää sisällään aina informaation vaihtoa ja rakentuu vastavuoroisuusperiaatteelle. Jokainen kommunikaatiotilanne sisältää kaksi erilaista aspektia, sisällön ja vuorovaikutussuhteen. Nämä kaksi tekijää ovat aina mukana. Joko sisältö on etualalla ja vuorovaikutussuhde taka-alalla tai päinvastoin. (Vuorinen 2000, 40.)

Jokainen kommunikaatiotilanne pitää sisällään sanoman, jota välitetään. Sanoma voi olla avoin tai suljettu, sanoin tai elein kerrottu. Kommunikaatiotilanteessa osapuolet ovat aina vuorovaikutuksessa keskenään. Keskustelua voi leimata vastavuoroisuus, turvallisuus, luottamus, mutta sille voi olla tyypillistä myös tasapainottomuus, epäily ja puuttuva luottamus. Sitä voi leimata aito sitoutuminen tai sitten pelkkä pinnallisuus. (Vuorinen 2000, 40.)

Kun vuorovaikutussuhteessa on olemassa vastavuoroisuus ja luottamus, voi osapuolten kesken syntyä tilanne, jossa sisältö tulee kommunikaatiotilanteessa etualalle, eli kommunikaatio muuttuu merkitykselliseksi. Oikea asenne yhteistyöhön on yhtä tärkeä kuin hiottu ja harjoiteltu keskustelumetodi. (Vuorinen 2000, 41.)

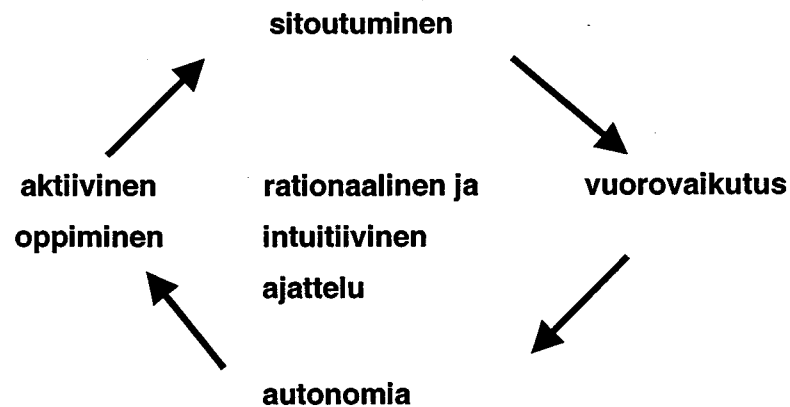
Ellmin ja Josefssonin (1995) mukaan opettajalla on oltava aito kiinnostus oppilasta kohtaan ja luottamus ihmisen kehittymiseen ja muuttumiseen, jotta kehityskeskustelu onnistuisi. Opettajan on uskallettava panna itsensä alttiiksi prosessille, jonka lopputulosta hän ei voi kontrolloida, keskustelussa opettaja ei ole tiedon lähettäjä ja muut vastaanottajia. Kehityskeskustelu rakentuu aidolle vastavuoroisuudelle, jossa kaikki osallistujat ovat "asiantuntijoita", opettaja oppimisen, vanhemmat vanhemmuuden ja lapset oppilaan olemisen. Mikään näistä näkökulmista ei yksikään ole oikein tai tärkein. Keskustelutaitojen avulla opettaja luo kontaktin ihmiseen ja välttää virheitä keskustelutilanteessa, mutta oikean asenteen puuttumista ei korvaa mikään. (Vuorinen 2000, 41.)

4.2 Opettajan ammatillinen kasvu

Opettajan ammatilliseen kasvuun kuuluu opettajan työn perusarvojen pohdinta sekä pyrkimys tämän arvopohjan ja ammatillisten käytänteiden yhteensovittamiseen. Suomessa Hannele Niemi (1989) on tarkastellut opettajan ammatillisuutta eettisen ammatillisuuden viitekehyksessä. Ammatillisen kasvun tavoitteena nähdään reflektointi ammattikäytäntö jokaisella alueella, mikä korostaa samalla opettajan ammatin eettistä luonnetta. Jatkuvan oppimisen, metakognitiivisten taitojen, kollegiaalisen yhteistyön, eettisyyden ja yhteiskunnallisen osallistumisen teemat liittyvät opettajana kasvun ns. uusprofessionaaliseen ajatteluun. (Isosomppi 2000, 14.)

Professionaalinen opettaja sitoutuu kantamaan vastuuta paitsi omasta luokastaan myös koulun, oman ammattinsa ja yhteiskunnan kehittämisestä. Opettajan työn pohjaksi ei riitä vain opetustekninen taitaminen, vaan opettajan työn eettinen luonne edellyttää huomattavasti laajempaa näkemystä ja vastuunottoa kasvatuksen alalla. Professionaalisen opettajan toimintaa ja ajattelua luonnehtivat valmius ohjata omaa kehitystä, muutosvalmius ja tulevaisuussuuntautuneisuus. Ammatillista asennoitumista leimaavat tietoisuus omista vaikutusmahdollisuuksista ja vaikutuskeinojen yhteisöllinen etsintä. (Niemi 1995 b, 35-43.)

Niemi ja Kohonen (1995) esittävät syklisen mallin opettajana kehitymisestä uuden professionaalisen ammattikäsitteen valossa. Nämä peruskäsitteet ovat sitoutuminen, autonomia, vuorovaikutus ja aktiivinen oppiminen sekä rationaalinen ja intuitiivinen ajattelu. Opettajan ammatillisen kehittymisen elementit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja myös riippuvaisia toisistaan. Samalla ne ovat komplementaarisia, toisiaan täydentäviä. (Isosomppi 2000, 16.)



Kuvio 2 Uusprofessionalismin komplementaariset peruskäsitteet
(Niemi 1995)

Sitoutuminen (kuvio 2) merkitsee oman ammatin arvostusta ja uskoa siihen, että voi työllään vaikuttaa oppilaiden elämään ja saada aikaan positiivista muutosta. Sitoutuminen merkitsee oman henkilökohtaisen panoksen antamista tehtävässään. Tähän liittyy myös opettajan itsetutkiskelu ja itsearviointi. Sitoutumiseen liittyy myös riskien ja epävarmuuden kohtaamista, koska ratkaisut ovat tilannekohtaisia ja koska usko tehtävän tärkeyteen saa myös etsimään uusia innovatiivisia vaihtoehtoja parempien kasvumahdollisuuksien toteuttamiseksi. (Isosomppi 2000, 16; Niemi 1995, 35-43.)

Yhteistyö ja vuorovaikutus (kuvio 2) Opettajat eivät voi eristäytyä yhteiskunnasta, vaan tehtävän toteuttaminen edellyttää vuorovaikutusta ja yhteistyötä useiden eri yhteistyökumppanien kanssa. Uuden aktiivisen professionaalisen ammattikäsitteen valossa opettajilta edellytetään aktiivista mukanaoloa kasvatusta ja koulua koskevassa päätöksenteossa. (Isosomppi 2000,16; Niemi 1995, 35-43.)

Autonomia (kuvio 2) merkitsee itsenäisyyttä, mutta ei eristäytymistä tai riippumattomuutta. Autonomia ei myöskään ole vain itsensä toteuttamista, vaan

siihen kytkeytyy kiinteästi opettajan ammatin eettinen vastuu. Autonomiaan liittyy ajatus, että on olemassa erilaisia vaihtoehtoja ja näistä vaihtoehdoista voidaan valita. Opettajien tehtävä on edistää oppilaiden mahdollisuuksia autonomiaan. Samalla autonomia koskee heidän omaa ammattiaan. (Isosomppi 2000, 17; Niemi 1995, 35-43.)

Aktiivinen oppiminen (kuvio 2) Tiedonhankinnan strategiat kuten aktiivinen tiedonhankinta, tiedon prosessointi, omien tavoitteiden asettaminen ja niiden saavuttamisen kontrolli ovat keskeisiä aktiivisen oppimisen ominaisuuksia. Ne ovat myös välttämättömiä informaatioteknologisessa yhteiskunnassa, jossa oppimisympäristöjen laatu riippuu paljon omista metakognitiivisista taidoista. Aktiivinen oppiminen koskee opettajan ammatissa sekä oppilaita että opettajia. Opettaja on oppija kuten hänen oppilaansakin. (Isosomppi 2000,17; Niemi 1995, 35-43.)

Kasvatus on koulun ja kodin yhteistyötä, jolloin oppilaan vanhempien, lasten kasvattajien arvot, näkemykset ja odotukset ovat mukana myös koulun kasvatustilanteissa. Eettiset kysymykset koskettavat näin myös kodin ja koulun yhteistyötä. Kehityskeskustelu tällaisena yhteistyömuotona on osa koulun opetus- ja kasvatustoimintaa. Kehityskeskusteluun liittyy sille ominaisia eettisiä painotuksia mutta samalla se on nähtävä osana laajempaa, koko kouluyhteisön toiminnan kattavaa eettisen toiminnan kontekstia. Ne eettiset lainalaisuudet ja tekijät, jotka koskevat kouluyhteisöä ja opettajuutta yleensä, liittyvät tavalla tai toisella myös koulun ja kodin yhteistyömuotoihin. (Valtanen 2000, 135.)

4.3 Ekologinen näkökulma kehityskeskusteluun

Luonnontieteistä peräisin olevaan ekologista lähestymistapaa on sovellettu sosiologiaan, psykologiaan ja myöhemmin myös kasvatustieteisiin. Sosiologisessa ekologiassa kiinnostuksen kohteena ovat olleet yksilöistä koostuvan ryhmän ja ympäristön osien vuorovaikutussuhteet, psykologisessa ekologiassa

taas kiinnostuksen kohteena on yksilön vuorovaikutus ympäristönsä kanssa. Kasvatustieteelliselle tutkimukselle ekologisella lähestymistavalla oletetaan olevan sovellusarvoa siksi, että se ottaa kokonaisvaltaisesti huomioon lapsen kasvuun ja oppimiseen yhteydessä olevat osatekijät, lapsen koko elämänpiirin. (Kankaanranta 1998, 7-9.)

Ekologisen näkökulman mukaan kasvatusta ei rajata käsittämään vain joitakin tiettyjä toimenpiteitä vaan siihen sisällytetään kaikki tarkoituksellisesti ja tarkoituksettomasti välittyneet vaikutteet (Pulkkinen 1984, 251).

Lapsen kasvu ja kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksessa perheen ja muun ympäristön kanssa. Bronfenbrenner määrittelee kehityksen henkilön karttuvaksi käsitykseksi ekologisesta ympäristöstään ja suhteestaan siihen sekä hänen lisääntyväksi kyvykseen havaita, ylläpitää ja muuttaa sen ominaisuuksia. Bronfenbrenner kuvaa lapsen kehitysympäristöä eli ekologiaa neljän systeemin käsitteellä. Ensimmäinen systeemin eli järjestelmän taso on mikrosysteemi, joka tarkoittaa lapsen välitöntä lähiympäristöä, esim. perhettä tai päivähoitopaikkaa. Toinen taso on mesosysteemi, joka käsittää ne lähiympäristöt, joiden jäsenyyteen lapsi kodin lisäksi kuuluu, päivähoitopaikka, pihapiiri, koulu jne, ja niiden väliset keskinäiset suhteet. Mikro- ja mesojärjestelmissä yksilö on itse läsnä ja voi näin olla suorassa vuorovaikutuksessa. Kolmas taso on eksosysteemi, jonka kanssa lapsi ei välittömästi joudu vuorovaikutukseen, mutta joka vaikuttaa hänen lähiympäristöönsä, kuten esim. vanhempien työ. Neljäs taso on makrosysteemi, joka tarkoittaa yhteiskunnallisia laitoksia, esim. päivähoito- tai koulutusjärjestelmää, ja niitä koskevaa lainsäädäntöä. Makrosysteemi koostuu esim. tiettyyn kulttuuriin tai sosiaaliseen rakenteeseen liittyvistä tyyleistä, ideologeista, uskomuksista, resursseista ja sosiaalisista kanssakäymisen muodoista. Ekologiselle näkökulmalle on keskeistä nähdä yksilön kehitys yksilön ja ympäristön välisenä etenevänä prosessina koko elämänkaaren ajan. Se myös olettaa vuorovaikutusta olevan sekä pääalueiden välillä että myös näiden sisällä. Kehitys tapahtuu lähinnä yksilön lähimmässä ympäristössä, mikrojärjestelmässä. (Bronfenbrenner 1997, 264-267; Pulkkinen 1984, 251-253.)

Ekologisen näkökulman mukaan lapsen kokonaisvaltaisen kasvun kannalta yhteistyö eri kehien välillä on oleellista, koska tällä vuorovaikutuksella on mahdollisuus luoda looginen kasvuympäristö lapselle. Myös useimmat oppimiseen liittyvät teoriat kertovat lapsen kasvun ja kehittymisen tapahtuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Tähän perustuen voidaan kehityskeskustelu tapahtuman nähdä yhtenä vuorovaikutustilanteena eri järjestelmien välillä, jossa lapsi on kaiken lähtökohtana ja päämääränä.

*Lasta ei kasvateta siksi,
että hän olisi mahdollisimman
mukava ja vaivaton meille,
vaan siksi,
että hän terveenä ja väkevänä
voisi täyttää tulevan paikkansa
ja löytää itsensä!
(Maria Jotuni)*

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa ei ole mukana oppilaita tai oppilaiden vanhempia, joten tutkimusongelmiimme haemme vastauksia opettajien kokemusten ja mielipiteiden perusteella. Näiden tutkimusongelmien kautta pyrimme myös löytämään vastauksia, joiden avulla voisimme itse kehittyä opettajina ja kasvattajina.

1. Mitkä ovat koulujen ja opettajien käytännöt kehityskeskustelujen suhteen?
2. Mitä kehityskeskustelut merkitsevät opettajalle?
3. Miten kehityskeskusteluille asetetut tavoitteet toteutuvat oppilaan kohdalla?
4. Millaisia haasteita kehityskeskusteluiden käymiseen liittyy?

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Kvantitatiivinen tutkimusote nojautuu positivismiin ja pyrkii kvantifioimaan tutkittavat ilmiöt. Kvantifioituja muuttujia voidaan siten käsitellä erilaisin tilastomatematisin menetelmin. Kvantitatiivinen tutkimus pyrkii objektiivisuuteen ja siihen liitetään myös luotettavuuden voimakas korostaminen. Kvalitatiivinen tutkimusote on puolestaan taustafilosofialtaan hermeneuttinen. Tässä lähestymistavassa tulkinnalla ja ymmärryksellä on keskeinen sija. Se kumman tutkimusotteen tutkija valitsee tutkimukseensa riippuu muun muassa siitä, millainen luonne tutkimuksen kohteella on. (Soininen 1995, 34-35.)

Niin kvalitatiivisessa kuin kvantitatiivisessakin tutkimuksessa tutkija voi olla etäällä tutkittavasta lähteestä tai lähellä heitä. Kvalitatiivinen tutkimus ei siis välttämättä merkitse läheistä kontaktia tutkittaviin, vaikka niin usein ehkä esitetään. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 190.)

Tutkimuksessamme on sekä kvantitatiivisen - että kvalitatiivisen tutkimuksen piirteitä. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus voidaan nähdä toisiaan täydentävinä suuntauksina eikä niitä käytännössä voidakaan tarkkarajaisesti erottaa toisistaan. (Hirsjärvi ym. 1997, 133.)

Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma. Tieteellinen tutkiminen on ihmisen erityinen tapa ymmärtää maailmaansa ja siten se on osa ihmisen maailmansuhdetta. ”Tämän perusteella se, mitä valitsemme tutkittavaksi, ja se, miten ymmärrämme tutkimuksemme lopputuloksen, liittyy aina suoranaisesti omaan elämäämme. Näin on erityisesti ihmistä koskevissa tutkimuksissa. Tästä seuraa, että tutkimustyön pitäisi olla selkeästi ymmärretty elämismaailman osa ja tutkimuksessa esille tulevien piirteiden on järkevällä tavalla asetettava siihen merkitysten todellisuuteen, jossa ihminen elää.” (Varto 1992, 16-17.)

6.1 Tutkimusmenetelmän valinta

Tutkimuskohde on tutkijalle ilmiö. Ilmiö on se merkitys, joka tutkimuskohde on tutkijalle. Erityisesti fenomenologiassa on kiinnitetty huomiota siihen, kuinka ilmiöiden merkitykset voivat antaa tietoa muustakin, kuin ihmisten tavasta nähdä asiat. Fenomenologiassa on pyritty erottamaan toisistaan se, mikä ilmiössä on tutkijan tietämisen vaikutusta ja se, mikä puolestaan on tutkittavaan ilmiöön aidosti liittyvää. (Varto 1992, 85-86.)

Grönforsin mukaan fenomenologiassa korostetaan yksilön omakohtaisia kokemuksia yhteisön jäsenenä. Useimmat kulttuuriimme liittyvät ajatukset ja toiminnot tulevat ymmärretyksi vain ihmisten elämäkokemusten kautta. Fenomenologiassa yhteisöllä on myös kollektiivinen ymmärrys asioista. (Grönfors 1982, 21.)

Fenomenologiassa tutkija on valmis tutkimaan ilmiötä ennakkoluulottomasti vailla lukkoonlyötyjä teorioita tai käsityksiä. Tästä ennakkoluulottomasta havainnoimisesta pyritään pääsemään ilmiön merkityksen tutkimiseen. (Varto 1992, 86.)

Fenomenologisessa menetelmässä lähdetään yksittäisistä ilmiöistä, jotka tutkija on saanut aineistona, joko välillisesti (testein ymv.) tai välittömästi (käytännössä). Tämä yksittäisten ilmiöiden tutkiminen sisältää oivaltavan havainnoimisen, tämän erittelemisen ja näiden kuvaamisen. Oivaltavassa havainnoinnissa tarkoitus on tarkastella tutkimusta avoimesti ilman ennakoasetuksia. Tämän jälkeen ilmiötä voidaan kuvailla. Kuvailemisen perusteella päätetään, millainen yleistäminen on mahdollista ja millainen yleinen kuuluu tähän ilmiöön. (Varto 1992, 86-87.)

Tutkijan on tarpeen tutkia kuinka ilmiö ilmenee ja kuinka tutkittava ilmiö rakentuu merkityssuhteisiin tutkijan tietoisuudessa. Itse ilmiöön on mentävä niin syväälle, että sieltä voi nähdä sellaisia rakenteita ja merkityskokonaisuuksia, jotka

aidosti liittyvät erittelyn antamaan tietoon kooten sitä tai selvittämällä siinä olevat epävarmat kohdat. (Varto 1992, 88-90.)

Fenomenologisen tutkimusotteen rinnalla tutkimuksessamme kulkee käsitteellisinduktiivinen tiedonmalli. Käsitteellisinduktiivisen tiedonmallin lähtökohtana on, että tutkija kohtaa ilmiön, josta hänellä ei ole kovin paljon aikaisempaa tietoa (Eneroth 1984, 51).

Hermeneuttinen tutkimusotteessa hyväksytään tutkijan persoonan vaikutukset tutkimusaineiston tulkinnassa. Tutkija voi asettaa kysymyksiä, tematisoida, ymmärtää –ja tulkita tutkimuskohdetta vain oman kokemuksen varassa, sillä ymmärryksellä, joka hänellä on. (Varto 1992, 63.)

Hermeneuttisessa kehässä pyritään saavuttamaan tutkimuskohteen mieli irrottautumalla tutkijan omista piirteistä kohti tutkimuskohteen mieltä. Tutkimuskohteen täydelliseen ymmärtämiseen ei kuitenkaan pyritä, koska toisen täydellinen ymmärtäminen ei ole mahdollista. (Varto 1992, 58,69.)

Hermeneutiikan mukaan jokainen uusi lukutapa vie lähemmäksi tutkimuskohteen mieltä, avaa kohdetta sen olennaisen todellistumisen suuntaan ja kerii auki koko ajan minua itseäni, syventää itseymmärrystäni. Tutkimuksemme yksi tarkoitus olikin kasvaa itse ihmisenä ja opettajana. (Varto 1992, 69.)

Kasvatustieteellisen, psykologisen ja sosiologisen tutkimuksen keskeisimmät aineiston keruussa käytetyt menetelmät ovat kysely, haastattelu ja havainnointi. Modernin sosiaalitutkimuksen ehkä yleisin tiedonkeräysmenetelmä on ns. Survey-tutkimus. (Hämäläinen 1983, 111; Uusitalo 1991, 90.)

Survey-menetelmillä tarkoitetaan etukäteen strukturoitua aineiston keruuta kyselylomakkeiden avulla. Kysymys ei ole pelkästään aineistonkeruusta, vaan on kehitetty monipuolinen välineistö myös kerättyjen tietojen analyysiin. Survey-tutkimusten yhteydessä voidaan puhua pitkän ajan kuluessa syntyneistä kokemuksista ja käytänteistä. Menetelmä on tehokas ja taloudellinen varsinkin

silloin, kun kyseessä on suuremman joukon toiminnasta, asenteista tai mielipiteistä tiedon kerääminen. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 118-120.)

Survey - tutkimusta voidaan käyttää vastaajien tietojen, mielipiteiden, asenteiden, arvojen ja ideologioiden selvittämiseen. Asiaa voidaan tarkastella asiantuntijan periaatteen kannalta. Jos emme tiedä vastausta johonkin ongelmaan, miksi emme kysyisi sitä parhaalta asiantuntijalta. (Uusitalo 1991, 92.) Survey otteen valintaa perustelemme edellisen lauseen perusteella, sillä opettajilla voi olla kehityskeskusteluista sanottavaa omien kokemustensa perusteella ja heillä on myös taustalla koulutuksen tuoma ammattitaito. Tällä tavalla saimme myös kattavamman tutkimusaineiston. Survey - tutkimus on luokiteltu tilastolliseksi ja määrälliseksi tutkimukseksi. Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet tuomaan laadullista tutkimusotetta mukaan kyselylomakkeiden laadinnassa ja tulosten analysoinnissa.

6.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu

6.2.1 Kohdejoukon valinta

Tutkimuksemme kohdejoukko muodostui Kokkolan, Kälviän ja Himangan opettajista. Valitsimme tämän alueen tutkimuskohteeksemme, koska olimme kiinnostuneita siitä, mitkä ovat oman asuinalueemme käytännöt kehityskeskustelujen suhteen. Kokkolan opettajat tuovat tutkimukseen kaupunkien näkökulmaa ja Himangan ja Kälviän opettajat maaseudun näkökulmaa.

6.2.2 Kyselylomakkeen laadinta

Kyselylomakkeen käyttö aineistonkeruumenetelmänä voidaan nähdä ongelmallisena, sillä lisäkysymysten esittäminen ja kysymysten tarkentaminen on lähes mahdotonta. Tämän vuoksi kyselylomakkeen laadintaan on paneuduttava erityisellä huolellisuudella.

Olimme tutustuneet kehityskeskusteluun liittyvään kirjallisuuteen ja teoriataustaan ennen kuin aloitimme kyselylomakkeen laatimisen. Tukeuduimme teoriaan ongelmanasettelussa ja sitä kautta pystyimme arvioimaan asioiden tärkeyttä ja sitä, mitä kyselylomakkeessa pitäisi opettajilta kysellä. Myös Alkula, Pöntinen ja Ylöstalo (1994, 130-131) painottavat, että tutkijan on tukeuduttava tutkimusasetelmaan ja ongelman aseteluun, koska vain sitä kautta voidaan arvioida asioiden tärkeyttä. Kyselylomake ei ole sattumanvarainen kysymyskoelma vaan harkittu ja jäsenelty kokonaisuus. Alkulan ym. (1994, 120) mukaan survey - tutkimuksen tekeminen edellyttää, että tutkijat kykenevät etukäteen tekemään ymmärrettäviä ja vakiomuotoisia kysymyksiä. Tästä seuraa survey-tutkimukselle ominainen piirre, että valmiiden vastausvaihtoehtojen tekeminen vaatii tutkittavien asioiden luokittelua ja käsitteellistä kategorisointia etukäteen. Tämä on mahdollista, jos tutkijoiden mielikuvat tutkittavista asioista ovat kiteytyneet ja on olemassa jäsenyneitä käsitteitä.

Useimmiten on tapana jakaa kysymykset kahteen perustyyppiin, monivalintakysymyksiin, joihin on laadittu valmiit rengastettavat vastausvaihtoehdot ja avoimiin kysymyksiin, joihin vastaus kirjoitetaan sille varattuun tilaan. (Alkula ym. 1994, 132-133.) Monivalintakysymysten avulla pyrimme saamaan täsmällisempää tosiasiatietoa ilmiöstä. Avoimien kysymysten tavoitteena oli saada tutkimushenkilöiltä mahdollisimman aitoa, omista ajatuksista ja kokemuksista lähtevää tietoa. Näissä kysymyksissä tutkittavien oli mahdollista tuoda esille myös omia mielipiteitään. Hirsjärvi ym. (1997, 197) mukaan avoimien kysymysten suosijat perustelevat valintaansa sillä, että avoimet kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden sanoa, mitä hänellä on todella mielessään, kun taas monivalintatyyppiset kysymykset kahlitsevat vastaajan valmiiksi rakennettuihin vaihtoehtoihin.

Lomakkeita esitestasimme kolmella opettajalla. Yhdellä näistä opettajista oli kehityskeskusteluista paljon kokemusta, toinen opettaja oli aiheesta melko kiinnostunut, mutta kokemusta ei vielä ollut paljoakaan. Kolmas opettaja taas ei ollut kehityskeskusteluista kovinkaan kiinnostunut. Näin saimme mielestämme jo valmiiksi hieman viitettä siitä, kuinka opettajat voisivat kyselylo-

makkeisiimme vastata. Esitestaukseen osallistuvien opettajien kommenttien ja vastausten perusteella teimme lomakkeeseemme vielä muutamia muutoksia. Huomasimme, että avoimet kysymykset olivat erittäin tarpeellisia laajemman ja syvällisemmän aineiston saamiseksi. (Liite 1)

6.2.3 Aineiston keruu

Valmiit kyselylomakkeet pyrimme toimittamaan kouluille henkilökohtaisesti. Useimmissa Kokkolan ja Kälviän kouluissa pystyimme antamaan lomakkeet suoraan opettajille ja samalla pystyimme esittelemään lomaketta ja tutkimustamme mahdollisille vastaajille. Informoidussa kyselyssä tutkija jakaa lomakkeet itse ja tutkittavat palauttavat sen postitse tai muulla sovitulla tavalla. (Uusitalo 1996, 91.) Postitse lähetimme lomakkeet Himangan kouluille ja Kälviän sivukylien kouluille. Vastausaikaa annoimme kaksi viikkoa. Tutkimuslomakkeita oli yhteensä 112. Saimme takaisin lomakkeita 72. Vastausprosentti oli siis noin 81%. Parhaiten saimme lomakkeita takaisin niistä kouluista, joihin olimme toimittaneet lomakkeet henkilökohtaisesti ja joista myös kahden viikon kuluttua haimme lomakkeet itse.

6.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

Aloitimme aineiston käsittelyn siten, että luimme saadut kyselylomakkeet useita kertoja läpi. Useiden lukukertojen jälkeen karsimme ne vastauslomakkeet pois, joista saatoimme lukemalla havaita, että vastaaja ei ollut paneutunut kyselylomakkeen vastaamiseen. Heidän vastauksensa olivat lyhyitä yksisanaisia vastauksia ja/tai kyselylomakkeesta löytyi paljon vastaamattomia kysymyksiä ja/tai vastaaja oli suhtautunut kyselyyn ”huumori mielessä”. Loppujen lopuksi tutkimukseemme valikoitui 39 opettajaa, joilla oli paljon annettavaa ja sanottavaa ilmiöstä tutkijoille. Heillä oli kokemusta keskustelujen käymisestä käytännössä ja sen vuoksi heille on muodostunut myös näkemyksiä, jotka eivät pelkästään perustu teoretietoon. Huomioitavaa on myös se, että emme missään vaiheessa käyttäneet karsinnassa sitä periaatetta, että kielteiset kan-

nanotot olisivat jääneet otannasta pois. Karsituissa 33 lomakkeessa ei tullut aiheen ja ilmiön kannalta uutta välttämätöntä tietoa. Mielestämme valitut 39 lomaketta oli riittävä määrä kattamaan tutkimusongelmamme.

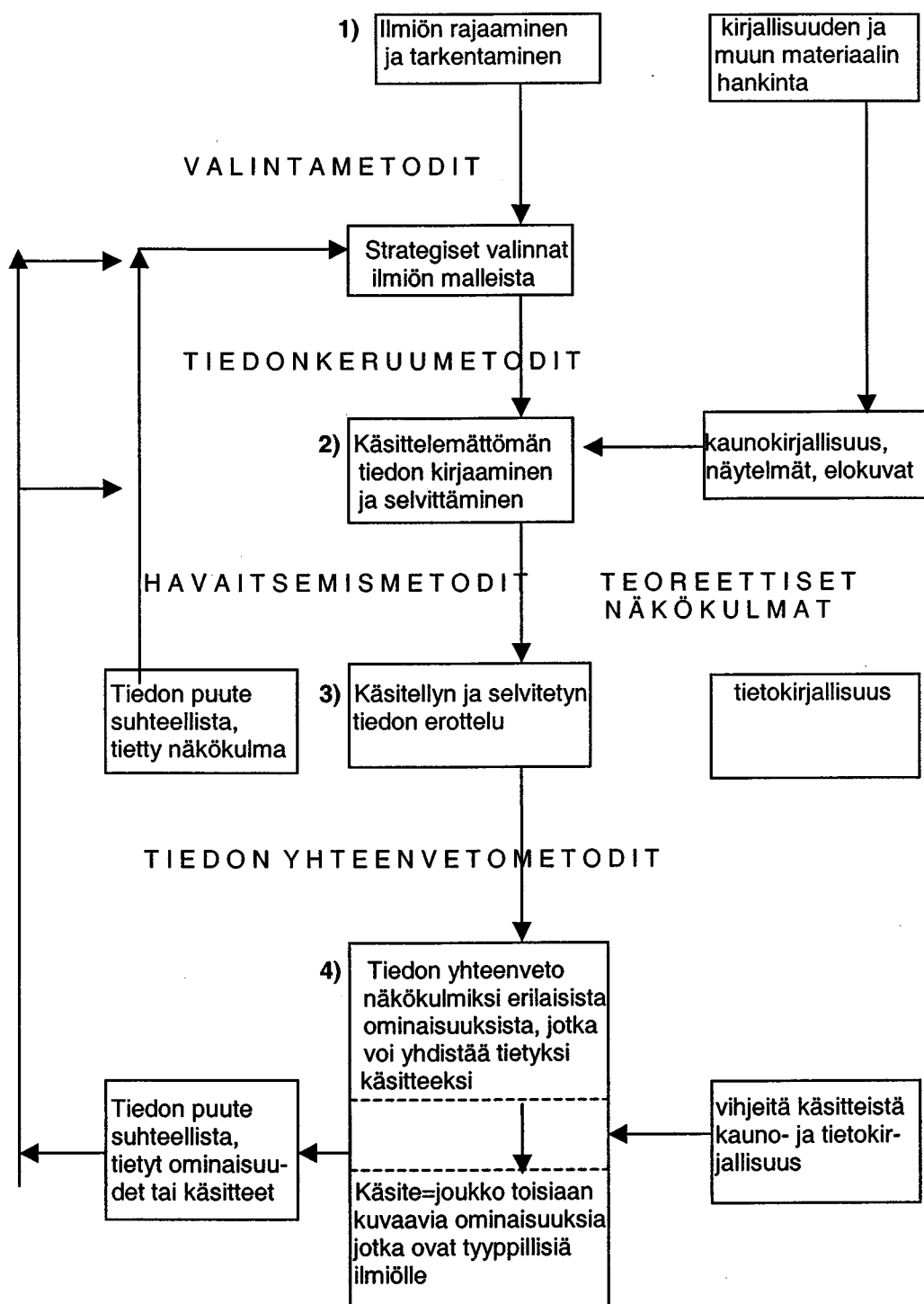
Aineiston määrä on kvalitatiivisessa tutkimuksessa pitkälle tutkimuskohtainen. Vastauksia tarvitaan juuri sen verran kuin on aiheen kannalta välttämätön. Tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä tutkimuskohteesta on mahdollisuus saada. (Eskola & Suoranta 1998, 63.)

Apuna avoimien kysymysten analysoinnissa pyrimme käyttämään Enerothin käsitteellisinduktiivista tiedonmallia. Kehityskeskustelu oli meille ilmiönä jo jonkin verran tuttu, mutta halusimme rajata ja tarkentaa sitä kirjallisuuden ja muun materiaalin avulla. Useiden lukukertojen jälkeen vastauksista nousi esille ilmiöstä uuttakin tietoa, jota emme aikaisemmin olleet osanneet ajatella (Kuvio 3, kohta 1). Alasuutarikin (1999) mainitsee, että aineiston tulkitseminen on kuin arvoituksen ratkaisemista. Aineistosta saattaa nousta esille asioita ja ilmiöitä, joita tutkija ei ole etukäteen ajatellut. (Alasuutari 1999, 44.)

Pyrimme Enerothin mallin mukaisesti kirjaamaan avoimet kysymykset kysymys kerrallaan eli pyrimme kirjaamaan ja selvittämään käsittelemättömän tiedon. Juuri tässä vaiheessa karsimme pois ne tutkimuslomakkeet, jotka eivät tuoneet tutkijoille ilmiöstä tarpeellista tietoa (Kuvio 3, kohta 2). Kirjoitettua aineiston kertaalleen, aloitimme sen työstämisen toiseen kertaan. Pyrimme erottelemaan käsitellyn ja selvitetyn tiedon. Yritimme löytää kysymyslomakkeiden vastauksista yhteisiä teemoja. Tässä vaiheessa tarkensimme myös tutkimusongelmamme uudelleen. Apuna käytimme edelleen kirjallisuutta, jota meillä oli kehityskeskusteluista ja vanhempienvarteista. Huomasimme tässä vaiheessa myös erityisesti opettajien vuorovaikutustaitojen tarpeellisuuden ja lisäsimme teoriataustaan siitä tietoa (kuvio 3, kohta 3). Teemoittelun jälkeen pystyimme tekemään tiedon yhteenvetoa tutkimusongelma kerrallaan (kuvio 3, kohta 4). Avoimien kysymysten rinnalla käsitelimme strukturoituja kysymyksiä SPSS tilasto-ohjelmiston avulla. Strukturoidut kysymykset auttoivat luomaan aineistosta aluksi yleiskuvaa erilaisten jakaumien ja taulukointien tarkastelun avulla.

Taulukoinnit muotoutuivat nykyiseen muotoonsa useiden käsittelykertojen jälkeen. Vähitellen opimme yhdistämään strukturoitujen kysymysten tietoa yksinkertaisempaan taulukkomuotoon ja pystyimme tulkitsemaan kuvioita luontevammin.

Pyrimme kokoamaan jokaisesta tutkimusongelmasta tärkeimmät esille tulevat tulokset ja teimme niistä yhteenvedot. Tärkeä osa tutkimuksen analysointia oli suorat viittaukset opettajien puheeseen. Tärkeintähän on, että tässä tutkimuksessa opettajien ääni tulee kuulluksi.



Kuvio 3. Käsitteellisinduktiivinen tiedonmalli (Eneroth 1989, 58.)

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kvantitatiivisista ja kvalitatiivisista menetelmistä käydyissä keskusteluissa on esiintynyt vastakkainasettelua tutkimuksen arvioinnista ja tulosten luotettavuuskysymyksistä. Kvalitatiivisia menetelmiä käyttäviä tutkijoita ja kvalitatiivisia tutkimuksia on kritisoitu luotettavuuskriteereiden hämäryydestä. Ymmärtämättömyyttä on lisännyt se, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi erottaa toisistaan yhtä jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Erityisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja näin ottamaan yhtä aikaa kantaa sekä analyysiin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. Kvalitatiivisessa analyysissä tutkijan apuna eivät ole muuta kuin omat tai tutkijakollegan ennako-oletukset, arkielämän peukalosäännöt ja enemmän tai vähemmän vahva teoreettinen oppineisuus. (Eskola & Suoranta 1998, 209.)

Tutkimustulosten luotettavuudessa on kiinnitettävä huomiota siihen, miten luotettavia ovat saadut tulokset, eli miten hyvin tulokset vastaavat todellisuutta, ja siihen saadaanko tutkimuksessa käytetyllä menetelmällä todella vastaukset tutkimusongelmiin. Kumpikin näkökohta on ongelmallinen ihmistieteissä. Tutkimustuloksien käyttökelpoisuus määräytyy niiden luotettavuudesta, yleistettävyyden laajuudesta ja merkityksestä ihmisten todellisuudessa. Nämä ovat kietoutuneet toisiinsa monilla eri tavoilla eri aikoina. Itsestään selvänä on pidetty vaatimusta, että kaikkien mittausten ja testien käytön tulee soveltua johonkin käytännöllisesti merkittävään tarkoitukseen. (Erätuuli, Leino & Yliluoma 1994, 98.)

Tutkimuksessamme on käytetty kyselylomaketta ja kyselytutkimuksen etuna pidetään yleensä sitä, että niiden avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto. Ihmiset ovat tottuneet täyttämään kyselylomakkeita, koska ne ovat laajamittaisessa käytössä yhteiskunnassamme. Vaarana on kuitenkin se, että aineistosta voi muodostua pinnallinen, jos vastaajat eivät suhtaudu kyselyyn tarvittavalla vakavuudella. (Uusitalo 1996, 91; Hirsjärvi ym. 1997, 191.) Grönfors (1985)

toteaa, että survey - tutkimusta käyttäen on varsin vaikea päästä käsiteltäväs-
sä aiheessa pintaa syvemmälle. Tämän hän perustelee ajatuksella, että survey
lomakkeet voivat olla taitavasti ja huolellisesti laadittuja, mutta siitä huolimatta
tutkijan on lähes mahdotonta kontrolloida vastausten antamaa tietoa ja vastaa-
jien viitekehystä. (Grönfors 1985, 12-13.) Omassa survey tutkimuksessamme
on vastaajille annettu kuitenkin mahdollisuus tuoda omia ajatuksiaan ja käsi-
tyksiään esille avoimien kysymysten avulla. Avoimet kysymykset antavat tutki-
jalle mahdollisuuden tunnistaa motivaatioon liittyviä seikkoja ja vastaajan viite-
kehysiä. Niiden avulla voidaan osoittaa myös vastaajan tietämys aiheesta ja
asiaan liittyvien tunteiden voimakkuus. (Foddy 1995, 128.) Survey - tutkimusta
käytetään yleisesti vastaajien tietojen, mielipiteiden, asenteiden, arvojen ja
ideologioiden selvittämiseen. Surveyn avulla voidaan selvittää, miten asiat
vastaajien mielestä ovat. Saatuja tuloksia ei kuitenkaan tule irrottaa tutkimus-
instrumentista eli kysymystavasta. Tulokset eivät ole mielivaltaisi, mutta ne on
tutkittava aina kysymyksenasettelua vasten. (Uusitalo 1996, 93.)

Mittauksen reliabiliteetti tarkoittaa mittaustuloksen toistettavuutta, ei sattuman-
varaisuutta. Kyseessä on siis tutkimustulosten pysyvyys. Aineiston tulkinnan
sanotaan olevan reliaabeli silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Ulkoisen
reliabiliteetin kannalta tutkimuksen tarkka raportointi on tärkeää. (Grönfors
1982, 175-176.) Reliaabeliutta heikentää satunnaisvirheet, jotka voivat syntyä
monesta eri syystä esim. kysely ja haastattelututkimuksessa vastaaja voi
muistaa väärin, ymmärtää kysymyksen toisin, kuin tutkija on ajatellut tai hän
saattaa merkitä vastauksen väärin, tutkijan tallennettaessa vastauksia tietoko-
neen muistiin saattaa tapahtua virheitä. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 95;
Uusitalo 1996, 84.) Koska meitä tutkijoita on kaksi, pystyimme paremmin hu-
mioimaan virhelyöntejä. Kun jaoimme suurimman osan kyselylomakkeista itse,
pystyimme samalla tarpeen vaatiessa selventämään tutkimustamme haluk-
kaille. Aihe on myös ajankohtainen, joten se voi vaikuttaa positiivisella tavalla
vastaajien innokkuuteen. Tutkimusten pysyvyyteen pyrimme vaikuttamaan
myös monipuolisella kysymysten asettelulla.

Validiteetilla tarkoitetaan mittauksen pätevyyttä eli mittarin kykyä mitata niitä ominaisuuksia, mitä on tarkoituskin mitata. Kun teoreettinen ja operationaalinen määritelmä ovat yhtäpitävät, on validiteetti täydellinen. (Uusitalo 1996, 85.) Tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa voidaan se jakaa kahteen osaluokkaan: sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa mittaustuloksen edustettavuutta eli miten tutkittu aineisto suhteutuu perusjoukkoon. (Erätuuli, Leino & Yliluoma 1994, 98-99.) Tässä tutkimuksessa ei pyritä maanlaajuisiin yleistyksiin, joten ulkoista luotettavuutta ei tietoisesti haeta. Aineiston sisäinen luotettavuus liittyy siihen, miten luotettavasti ja oikein saadaan tietoa tutkittavista, jotka sisältyvät tutkimuksen otokseen (Valkonen 1981, 77). Tutkimuksemme sisäistä luotettavuutta lisäsi se, että henkilöt saivat vastata kyselyyn nimettömästi. Näin he ehkä vapaammin ilmaisivat mielipiteitään vaikeistakin asioista, esimerkiksi oman työn arvostuksen puutteesta.

Käsiteellisinduktiivisessa tiedonmallissa ei mitata tuloksia eli ei haeta validiteettia ilmiölle. Se on oikeastaan havainnointimetodi ja näin ollen ei ole mitattavissa olevia ongelmia, mutta luultavasti useita havaitsemisongelmia. Tämän vuoksi ei ilmene reliabiliteettiongelmaa. Oikeastaan on toivottavaa, että reliabiliteetti on alhainen, toisin sanoen uudelleen käytettävissä oleva metodi antaa uutta tietoa. Uusi tutkija voi havaita tietoa kerätessään aivan eri laatuja samasta ilmiöstä, kun mitä toinen tutkija tekee käyttäessään samaa metodologiaa. Eneroth toteaa, että tämä on lähinnä etu, koska se tuo kehitystä ja rikastuttaa lopullista ilmiötä. (Eneroth 1984, 58-61.)

7 TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Koulujen ja opettajien käytännöt kehityskeskustelujen suhteen

Teoriataustassamme toimme esille sen, että kukin koulu voi luoda oman mallinsa kehityskeskustelulle näkemystensä ja tavoitteidensa pohjalta. (Tuisku, 2000, 44.) Seuraavaksi haluamme tuoda esille sen, millaisia kehityskeskustelukäytäntöjä kouluille ja opettajille on alkanut muodostua.

7.1.1 Keskusteluiden käymisestä päättäminen

Tutkimuksen perusteella yleisin käytäntö tutkituissa kouluissa on se, että opettajat saavat itse päättää haluavatko he käydä kehityskeskusteluja. Noin puolet vastaajista ilmoitti, että kehityskeskusteluja veloitetaan käymään koululautakunnan ja arviointityöryhmän toimesta. Myös valtakunnallinen opetussuunnitelma mainitaan. Osan opettajien mielestä opetussuunnitelma ja laki velvoittavat keskusteluihin ja osa opettajista kertoo opetussuunnitelman kehottavan keskustelujen käymiseen. Rehtorit kannattavat kehityskeskustelujen käyntiä ja rohkaisevat koulujensa opettajia tähän käytäntöön. Useat vastaajat kertovat, että yhteisissä opettajienkokouksissa on päätetty, että keskusteluja käydään.

”Opettajat itse saavat päättää haluavatko käydä keskusteluja”

”Kehityskeskustelun taustalla ovat tietenkin perusopetuslain ja -asetuksen säädökset velvoitteineen”.

”Ops:in ja arvioinnin uudistuksen myötä se kuuluu arviointityöhön ja viimekädessä siitä päättää rehtori.

”Laki määrää”

”Aikaisemmin opettaja itse nyt se on koululaissa asetettu, mikäli muistan oikein”.

”Koululautakunta on antanut suosituksen, että kaikissa kouluissa tulisi käydä kehityskeskusteluja, mutta tuskin se on mahdollista, koska opettajat eivät saa siitä palkkaa.

7.1.2 Keskusteluihin osallistuvat henkilöt

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien keskustelukäytännöt vaihtelevat. Kehityskeskustelu ei vielä ole ehkä tällä nimekkeellä tavoittanut koulumaailmaa. Silti keskusteluja käydään. Osa opettajista käyttää keskusteluista nimitystä vanhempainvartti ja näissä keskusteluissa oppilas on harvoin läsnä. Emme kuitenkaan halunneet jättää näitä opettajia pois tutkimuksestamme, koska heidän kertomastaan aineistosta nousee esille tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Osa opettajista kertoi käyvänsä keskusteluja oppilaiden kanssa erikseen. Nämä keskustelut saattavat olla tavoitteellisia, mutta ne voivat olla myös kouluun arkeen liittyviä keskusteluja esim. riitojen selvittelyjä. Kaikista näistä keskusteluista ei ehkä voida käyttää nimitystä kehityskeskustelu.

Taulukko 2. Kehityskeskustelut, joissa on opettajan lisäksi mukana sekä oppilas että vanhempi/vanhemmat.

	Frekvenssi	%
kyllä	27	69,2
ei	12	30,8
Yhteensä	39	100,0

Opettajista 69.2% ilmoitti käyvänsä keskusteluja, joissa oppilas ja vanhemmat ovat mukana. Teoriataustaan peilaten voidaan todeta, että oppilaan tulisi olla kehityskeskusteluissa keskeisessä roolissa.

Taulukko 3. Työvuosien vaikutus siihen, onko oppilas mukana keskusteluissa.

				Yhteensä
		kyllä	ei	
työvuodet	1-5 vuotta	4 50,0%	4 50,0%	8 100,0%
	6-10 vuotta	2 33,3%	4 66,7%	6 100,0%
	11-15 vuotta	4 66,7%	2 33,3%	6 100,0%
	16-20 vuotta	1 50,0%	1 50,0%	2 100,0%
	21-25 vuotta	6 100,0%		6 100,0%
	26-30 vuotta	7 100,0%		7 100,0%
	31-35 vuotta	2 100,0%		2 100,0%
	36-40 vuotta	1 50,0%	1 50,0%	2 100,0%
	Yhteensä	27 69,2%	12 30,8%	39 100,0%

Oletimme, että vastavalmistuneet koulun penkiltä saapuneet opettajat olisivat olleet niitä, jotka ottavat keskusteluihin oppilaan mukaan. Tutkimukseemme vastanneiden opettajien perusteella näyttää kuitenkin siltä, että kauemmin työtä tehneet opettajat ovat valmiimpia keskustelemaan vanhempien ja oppilaiden kanssa yhdessä (taulukko 3). Vanhempien opettajien työkokemus voi ollakin tässä asiassa merkittävässä asemassa. Tutkimuksen teoriataustaan peilaten voidaan todeta keskusteluiden olevan melko vaativia ja valmiudet näiden käymiseen voi ehkä löytyä vasta työkokemuksen kautta. Tutkimusotoksemme pienuuden vuoksi emme kuitenkaan voi tehdä laajoja johtopäätöksiä.

Taulukko 4. Oppilas ja vanhemmat mukana keskusteluissa suhteessa opettajan opettamaan luokka-asteeseen.

		kyllä	ei	Yhteensä
opetettava luokka	luokat 1-2	10 62,5%	6 37,5%	16 100,0%
	luokat 3-4	8 72,7%	3 27,3%	11 100,0%
	luokat 5-6	7 70,0%	3 30,0%	10 100,0%
	erityisopetus	2 100,0%		2 100,0%
Yhteensä		27 69,2%	12 30,8%	39 100,0%

Tutkimuksemme perusteella näyttää siltä, että ylemmillä luokilla oppilaat otetaan keskusteluun mukaan hiukan paremmin kuin alemmilla luokilla. Opettajat voivat kokea alemmilla luokilla oppilaiden mukana olon vaikeaksi. Ainakin omien keskustelukokemuksiemme perusteella nuorempi oppilas ei osallistu aktiivisesti keskusteluun ja kun oppilas ei ole mukana keskusteluissa vanhemmat pystyvät vapaammin kysellä lapsensa koulumenestyksestä. Vanhemmilla on usein huoli lapsensa edistymisestä koulussa varsinkin ensimmäisinä kouluvuosina. Erityisoppilaiden taustalta voi löytyä monia vaikeita koulupäätöksiä ja ratkaisuja, siksi onkin ilahduttavaa, että molemmilla erityisopettajilla oppilaat ovat mukana keskusteluissa.

7.1.3 Kehityskeskusteluiden käymisen säännöllisyys

Taulukko 5. Opettajien käymät kehityskeskustelut

	Frekvenssi	%
kerran vuodessa	13	33,3
kaksi kertaa vuodessa	22	56,4
useammin	4	10,3
Yhteensä	39	100,0

Tutkimukseen vastanneiden opettajien keskuudessa keskustelut ovat vakiinnuttaneet paikkansa ja niitä käydään säännöllisesti. Tutkimuksessamme käy ilmi, että 56.4% vastaajista käy keskusteluja kaksi kertaa vuodessa ja 10.3% vastaajista ilmoitti käyvänsä keskusteluja useammin kuin kaksi kertaa vuodessa. Kerran vuodessa keskusteluja käy 33.3% vastaajista. Tämän perusteella voidaan päätellä, että tutkimuksen opettajat ovat melko sitoutuneita käymään keskusteluja.

7.1.4 Keskusteluihin valmistautuminen

Opettajat valmistautuvat kehityskeskusteluihin monin eri tavoin. Suurin osa tutkimukseen vastanneista opettajista laati keskustelurungon etukäteen ja teki itselleen muistiinpanoja keskustelun tueksi. Opettajat miettivät asioita, joista he haluavat keskustella kaikkien vanhempien ja oppilaiden kanssa ja he miettivät myös jokaista lasta koskevia henkilökohtaisia asioita. Osa opettajista valmistautui keskusteluihin tutkimalla oppilaiden tuotoksia. Jotkut opettajat ottivat tuotoksia mukaan myös kehityskeskustelutilanteeseen. Yhteistyö muiden opettajien kanssa oli vähäisempää. Muutamat opettajat ilmoittivat, että he kyselivät tuntiopettajilta lapsen edistymistä kyseisessä aineessa. Harva opettaja valmistautui keskusteluihin lähettämällä etukäteen täytettäviä kyselylomakkeita kotiin tai oppilaille itselleen.

”Valmistautuminen riippuu oppilaasta. Niensä tsekkaan testit ym. tulokset, tehtävät ja tuotokset, joiden pohjalta lähdetään keskustelemaan.”

”Mietin etukäteen keskustelurungon, jonka mukaan pyrin keskustelemaan.”

”Tutkin oppilaan opintokirjaa ja teen jotain merkintöjä sosiaalisesta ja henkisestä kehityksestä, ja tarkistan koetulokset. Kerään itseni henkisesti, jotta osaisin kuunnella ja keskittyä jokaiseen lapseen maksimaalisesti.”

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että ainakin nämä opettajat valmistautuvat keskusteluihin melko huolellisesti ja huolellista valmistautumista he

painottavat myös tutkimuslomakkeen viimeisen kysymyksen vastauksissa. Opettajien mukaan huolellinen valmistautuminen takaa sen, että keskusteluis-
sa tulevat esille kaikki ne asiat, joita opettajat pitävät keskustelujen kannalta
tärkeinä. Huolellinen valmistautuminen tarkoittaa useiden opettajien mielestä
myös sitä, että opettaja on henkisesti valmistautunut kohtaamaan vanhemmat
ja lapset ja pystyvät selviytymään vaikeistakin keskustelutilanteista. Erityisesti
opettajat tuovat esille sen, että kehityskeskustelu ei saa olla oppilasta
”latistava” tilaisuus. Tärkeää on, että opettaja on valmistautunut tuomaan esille
jokaisen oppilaan vahvat puolet!

*” Mieti keskustelurunko! Ota aina positiivisia asioita keskusteluun. Tarvitaan 10 posi-
tiivista asiaa yhdelle negatiiviselle. Opi kuuntelemaan ja asettamaan oikeat kysymyk-
set. Kaikissa meissä on hyvät ja heikot puolet.”*

*” Valmistaudu keskusteluun! Tuo oppilaan henkilökohtaisia taitoja positiivisesti esil-
le.”*

*” Mieti etukäteen, mistä aiot keskustella - keskustelurunko! Mieti myös, miksi ylipää-
tänsä haluat pitää kehityskeskusteluja - tavoitteet. Varaa aikaa riittävästi. Anna tilaa
myös vanhemmille ja heidän esiin nostamille asioille.”*

7.1.5 Opettajien saama koulutus kehityskeskusteluiden käymi- seen

Oikeastaan kukaan ei ollut saanut varsinaista koulutusta kehityskeskustelujen
käymiseen. Vain muutamat mainitsivat sen, että omassa opettajankoulutuk-
sessa asiaa olisi sivuttu. Lähinnä ” koulutus” on ollut sitä, että opettajat ilmoit-
tivat lukeneensa alaan liittyvää kirjallisuutta ja ilmoittivat keskustelleensa ke-
hityskeskustelusta kollegojen kanssa. Yksitoista vastaajista kertoi parhaana
opettajana olevan työelämä itse. Vain kaksi kertoi harjoitelleensa vuorovaiku-
tustaitoja kursseilla. Tämän perusteella voidaan päätellä, että ainakin tämä
opettajaryhmä olisi tarvinnut lisäkoulutusta asiasta.

”En ole saanut mitään koulutusta. Se olisi kyllä tarpeen, jos sitä joku järjestäisi”.

”Okf:stä hirui niukat perustiedot. Olen lueskellut kirjallisuutta ja ammattilehtiä. Parasta koulutusta on kuitenkin ollut se, että kantapään kautta on homman ydin ruvennut hahmottumaan”.

”En ole saanut minkäänlaista koulutusta, olen keskustellut muiden opettajien kanssa ja saanut ideoita ja neuvoja heiltä”

Yhteenvetoa

Opettajat saavat vielä melko vapaasti päättää kehityskeskustelujen käymisestä. Kuitenkin useat rehtorit ja koululautakunnat kannattavat keskustelujen käymistä. Kaikilla opettajilla ei vielä ollut käytäntönä se, että oppilas olisi keskusteluissa mukana, mutta käytännöt ovat muuttumassa. Jotkut opettajat kertoivat aikovansa ottaa lapsen mukaan keskusteluihin jatkossa. Lapsen kotiin jättämistä voidaan perustella ehkä sillä, että silloin voidaan keskustella hankalemmissakin asioista. Lapsen kehityksen kannalta on kuitenkin olennaista, että hänellä on pääsy niihin sanoihin, joilla hänestä puhutaan. Miksi emme antaisi lapselle mahdollisuutta vaikuttaa omiin asioihinsa?

Opettajien vastauksista pystyimme päättelemään sen, että he valmistautuivat keskusteluihin hyvin. Se, mitä olisi valmistautumisessa voitu parantaa olivat varmasti erilaiset lomakkeet, joiden avulla oppilas olisi voinut etukäteen miettiä, kuinka hänen koulunkäyntinsä sujuu. Näiden lomakkeiden avulla opettajat voisivat kehittää oppilaan itsearviointitaitoja ja niiden mukaan voi itse kehityskeskustelutilannekin edetä.

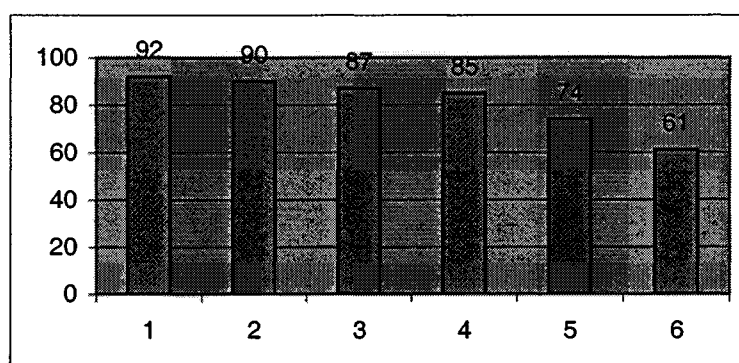
Opettajat kertoivat saaneensa vain vähäistä koulutusta kehityskeskustelujen käymiseen. Meidän mielestämme opettajankoulutuslaitosten olisi syytä tarkistaa onko tämä todellinen tilanne koko maata ajatellen. On ammattitaidon kannalta tärkeää, että opettajat saavat koulutuksessaan hyvät perustiedot keskustelujen käymiseen, huomaavat niiden tavoitteellisen merkityksen ja har-

jaantuvat vuorovaikutussuhteissaan ja ovat valmiimpia kohtaamaan vanhemmat. Emme usko, että tarkoituksena on oppia kaikkea kantapään kautta.

7.2 Kehityskeskustelut opettajan näkökulmasta

Opettajan kannalta on tärkeää, että hän voi kehityskeskusteluiden avulla saada riittävästi tietoa oppilaan kehityksestä. Teoriataustan mukaan opettajan suhtautuminen ja asenteet vaikuttavat kehityskeskusteluiden onnistumiseen. Halusimme selvittää mitä tietoa opettajat kokevat saavansa kehityskeskusteluiden kautta ja mitkä ovat heidän tämänhetkiset asenteensa keskusteluiden käymiseen.

7.2.1 Kehityskeskusteluista saatava oppilasta koskeva tieto



1. Oppilaiden kyky tulla toimeen luokkat. kanssa	4. Oppilaan aloitteellisuus ja sitoutuminen koulutyöhön
2. Oppilaiden viihtyvyys koulussa	
3. Oppilaiden vastuu omista opinnoista	5. Oppilaan kyky arvioida omaa oppimista
	6. Oppilaan kommunikaatiotaidot ja avoimuus

Kuvio 4. Kehityskeskusteluissa käsitellyt aiheet

Suurena yllätyksenä ei tule se, että suurimmassa osassa keskusteluissa puhututtaa oppilaiden kyky tulla toimeen luokkatovereiden kanssa. Vanhemmat ovat varmasti kiinnostuneita tästä tiedosta, mutta myös opettajat saavat vanhemmilta tietoa siitä, kuinka hyvin oppilaat tulevat toimeen luokkakavereidensa kanssa vapaa-ajalla. Valtakunnallisessa keskustelussa onkin useisiin otteisiin keskusteltu koulukiusaamisesta. Osa opettajista muistuttaa siitä, että rauhallisessa keskustelutilanteessa on hyvä ottaa jokaisen oppilaan kanssa esille se, kuinka turvalliseksi oppilas tuntee olonsa koulumaailmassa.

Oppilaiden kouluviihtyvyys tulee hyvin esille suurimmassa osassa vastauksista. Opettajat saavat todennäköisesti tietoa vanhemmilta siitä, mitä lapset kotona kertovat omasta koulunkäynnistään ja siihen liittyvistä asioista. Kehityskeskusteluissa, joissa oppilas on mukana on opettajan helppo kysyä kouluviihtyvyydestä suoraan oppilaalta ja saada asiasta sitä kautta uutta tietoa.

Yli 80 % opettajista on käsitellyt lukuvuoden aikana kehityskeskusteluissa sitä, kuinka oppilaat ottavat vastuuta omista opinnoistaan. Vanhemmilta opettajat saavat varmaankin hyvää tietoa siitä kuinka vastuullisesti oppilas tekee koulutehtäviä kotona ja kuinka itsenäisesti hän pystyy työskentelemään koulutehtävien parissa. Tähän läheisesti liittyy myös oppilaan aloitteellisuus ja sitoutuminen koulutyöhönsä. Tätä asiaa 85% opettajista on käsitellyt lukuvuoden aikana.

Kehityskeskusteluun liittyy läheisesti arviointi, mutta kaikki opettajat eivät ole tätä aihetta keskusteluissa käsitelleet. Kehityskeskustelussa olisi kuitenkin rauhallinen hetki keskustella oppilaan kanssa hänen omasta itsearviointistaan. Samalla opettaja saisi kuvan siitä kuinka realistisesti oppilas osaa arvioida omaa oppimistaan. Arvioinnin avulla voidaan asettaa uusia tavoitteita koulunkäyntiin ja sitä kautta oppilaan työskentelyyn voisi tulla lisää suunnitelmallisuutta. Toisaalta tähän tulokseen vaikuttaa myös se, että kaikilla opettajilla oppilaat eivät olleet mukana keskusteluissa, joten heidän on hyvin vaikea arvioida kuinka keskustelut voivat vaikuttaa oppilaiden itsearviointitaitojen paraneamiseen.

Kaikista vähiten tietoa opettajat ovat halunneet saada oppilaiden kommunikaatiotaidoista ja avoimuudesta. Asiasta oli kiinnostunut kuitenkin 61% opettajista. Emme tiedä ajattelevatko opettajat siten, että kodit eivät tuo tähän asiaan uutta tietoa vaan he näkevät tilanteen selvästi jo kouluelämässä vai eivätkö vanhemmat ole kiinnostuneita tästä tiedosta?

Suurin osa opettajista on nähnyt tärkeänä käsitellä kodin ja koulun välisiä yhteisiä kasvatuseriaatteita. Jos opettajilla ei olisi tietoa kodin kasvatuskäytännöistä ei yhteisten periaatteiden toteutuminen käytännössä onnistuisi. Samalla sekä vanhemmat että opettaja ovat yhdessä voineet perustella omia kasvatuseriaallejaan ja tätä kautta yhteiset kasvatuskäytännöt ovat voineet toteutua Tärkeänä tietona pidämme sitä, että kehityskeskustelujen kautta opettajien mukaan saa tietoa siitä, millaisia rajoja lapsi tarvitsee. Turvalliset rajat tuovat luottamusta opettajien ja oppilaiden välille. Osa opettajista kertoi myös vastauksissaan siitä, kuinka he saavat tietoa vanhempien ja lapsen välisestä suhteesta. Toisilla vanhemmilla on hyvin myönteinen kuva lapsen koulunkäynnistä, vaikka opettaja näkeekin asian ihan toisin. Osa opettajista kertoi myös päinvastaisista tapauksista. Vanhemmat ovat vähätelleet tai aliarvioineet lapsensa osaamista.

”...Ovella pois lähtiessään äiti kertoi isän vähättelevästä suhtautumisesta hiukan hitaasti kehittyneeseen poikaansa. Onneksi keskustelu oli viimeinen joten aikaa oli. Hiljainen ja arka äiti sai rauhassa kertoa huolensa pojan suhteen...”

Luokassani on venäläinen poika, jonka kanssa on ollut koko ajan ongelmia. Keskustelu äidin kanssa (vaikkakin tulkin välityksellä) antoi minulle tarpeellista taustatietoa pojan elämästä ja elämäntilanteesta. Lisäksi saatoin havaita äidin epävarmuuden kasvattajana, äiti myönsikin ettei hän saa otetta poikaan vaan tämä tekee niin kuin tahtoo...”

Opettajien mukaan he oppivat tuntemaan lapsen paremmin, kun he tapaavat vanhemmat. Samalla oppilaantuntemus lisääntyy ja opettaja ymmärtää oppilaan käyttäytymistä ja toimintaa eri tilanteissa paremmin.

” Keskusteluissa saa taustatietoa tai syitä selville, miksi esim. lapsi käyttäytyy häiritsevästi.”

” Olen pitänyt tähän asti vanhempainvartteja, joissa mukana on ollut vain vanhemmat. Hyötyä on vaikea arvioida sinänsä. Luulen kuitenkin, että hyöty kohdistuu vanhemmille & lapselle. Vanhemmat tietävät missä mennään & samalla saan hyödyllistä tietoa lapsesta. Tietoa auttaa opea mm. YMMÄRTÄMÄÄN lasta.

Se tieto mitä opettaja kehityskeskusteluissa oppilailta ja vanhemmilta saavat koituu loppujen lopuksi oppilaan eduksi. Kolmannen tutkimusongelmamme tulososassa paneudumme tarkemmin siihen, kuinka oppilas hyötyy kehityskeskusteluista.

7.2.2 Opettajien suhtautuminen kehityskeskusteluihin

Aineistosta nousee esille voimakkaasti se, että opettajat suhtautuvat kehityskeskusteluihin myönteisesti. Tyytymättömät opettajat eivät välttämättä ole vastanneet koko kyselyyn, koska asia ei heitä kiinnosta. Vastanneiden opettajien keskuudessa tyytymättömyyttä aiheuttaa ainoastaan se, että työnantaja ei tunnu arvostavan kehityskeskusteluja, koska siitä ei makseta palkkaa.

” Itse en enää aio käydä keskusteluja muuta kuin kouluaikana. Eli järjestäkää aika koulutuntien ajalle. Vasta sitten ylimääräisenä aikana, kun työnantaja suostuu sen erikseen korvaamaan. Kaiken saa kohta tehdä talkoilla. Vertaa palkka”.

” Kannattaa odottaa palkkauskehitystä”.

” Keskustelut ovat hyödyllisiä puolin ja toisin vaikka se on rankkaa ja vie aikaa, eikä saa palkkaa, jos on ilta-aikoja.

Opettajien mielestä kehityskeskusteluissa keskustellaan pääosin tärkeistä asioista. Vanhempien kanssa asioista voi puhua suoraan, mutta hienotunteisesti. Useat ovat kokeneet sen, että vanhemmista saa tukea omaa työtä ajatellen. Muutamat opettajat tuovat esille sen, että keskustelut ovat henkisesti raskaita,

työläitä ja aikaa vieviä. Keskusteluissa yritetään parhaansa, mutta voimavarat ovat rajalliset, kaikkea ei voi muuttaa. Opettajien joustokyky ei aina tahdo riittää kaikkeen ylimääräiseen. Tutkimukseen vastanneiden opettajien mielestä kehityskeskustelut vievät paljon aikaa. Viisitoista minuuttia tuntuu olevan liian lyhyt keskustelu-aika. Kolmekymmentä minuuttia on heidän kokemuksensa mukaan kohtuullisen sopiva. Joidenkin persoonaan tuntuu sopivan lyhyempi ja ytimekäs keskustelu ja toiset taas kaipaavat pitempiä keskustelu-aikoja. Aineistosta nousee esiin kuitenkin voimakkaana mielipiteenä se, että näiden opettajien kokemusten perusteella kehityskeskusteluja kannattaa ehdottomasti käydä.

” Vaikka keskustelu on joskus raskasta niin ajan myötä keskustelut vaikuttavat positiivisesti koko koulun ilmapiiriin. Oppilaat keskittyvät paremmin koulunkäyntiin, koulun me henki paranee, tavoitteellisuus paranee ja kuitenkin kaikki kukat saavat kukkia omilla eväillään”.

” En voisi kuvitellakaan enää olla pitämättä kehityskeskusteluja. Ne ovat olennainen osa koulu- ja kasvatustyötä yhdessä kodin ja koulun kanssa”.

Yhteenvetoa

Opettajat kertoivat saavansa yleistä tietoa oppilaiden taustasta ja sen mukaan opettajat pystyivät ymmärtämään ja tukemaan lapsen koulunkäyntiä paremmin. Opettajien kertomuksen mukaan vanhemmilla tuntui olevan arvokasta tietoa annettavana omasta lapsestaan. Tätä tietoa opettajan olisi osattava arvostaa ja hyödyntää. Lapsen ja vanhempien kanssa keskusteltaessa nousee esille myös tietoa siitä, kuinka lapsi yleensä viihtyy koulussa ja kuinka oppilas tulee toimeen luokkatovereidensa kanssa. Näissä keskusteluissa tulevat esille oppilaiden erilaiset tuntemukset, joista opettaja ei ehkä tavallisen koulupäivän aikana saa riittävästi tietoa.

Valitettavasti palkkakehitys ei kulje samaa tahtia kuin opettajien työmäärä. Palkkakehityksen perässä laahaaminen voi vaikeuttaa monien uusien tuulien

asettumista kouluelämään. Opettajat eivät enää välttämättä ole halukkaita tekemään ylimääräisiä töitä koulupäivän päätteeksi, koska kokevat työmäärän jo nyt riittävän raskaaksi. Kehityskeskustelut vievät paljon opettajien aikaa koulupäivien päätteeksi ja tästä ajasta opettajille ei makseta palkkaa. Tämä voi aiheuttaa vastustusta koko kehityskeskusteluajatusta vastaan vaikka opettajat periaatteessa ajatusta kannattaisivatkin. Myös tässä tutkimuksessa tuli esille se, että opettajat ovat pettyneitä siitä, että työnantaja ei tunnu arvostavan kehityskeskusteluja, koska ei ole valmis tätä opettajille korvaamaan.

7.3 Kehityskeskusteluiden merkitys oppilaalle ja keskusteluille asetettujen tavoitteiden saavuttaminen

Parhaimmillaan keskustelut ovat kyselyyn vastanneiden opettajien mielestä todella antoisia kaikille osapuolille niin opettajalle, oppilaalle kuin vanhemmillekin. Osa opettajista muistuttaa siitä, että oppilas on keskustelun keskipiste, koska hänen parhaakseen keskustelut ovat tarkoitettu. Aineistosta nousee selkeästi esille se, kuinka kehityskeskusteluissa kodin ja koulun välillä voidaan yhteistyön avulla toimia oppilaan parhaaksi. Kehityskeskustelujen avulla koti ja koulu löytävät yhteisen kasvatustien ja oppilas huomaa, että vanhemmat ja opettaja ovat samaa mieltä asioista ja toimivat hänen parastaan ajatellen.

Muutamassa vastauksessa tulee esille oppilaan ongelmakäyttäytyminen luokassa. Näihin ongelmiin pystyttiin puuttumaan kehityskeskustelujen avulla. Koti ja koulu pystyivät sopimaan yhteisen kasvatustien ja tätä kautta oppilaan ongelmiin pystyttiin puuttumaan. Tutkimuksen opettajat toivat useissa tapauksissa esille sen, että yhteisellä kasvatustien avulla pystytään positiivisesti vaikuttamaan moniin oppilaiden ongelmiin.

” Kun on löytynyt yhteinen kasvatustien esim. kielenkäyttö. Kotona ”rangaistaan”, nuhdellaan samoin kuin koulussa kiro sanoista, rumista sanoista. Turhat jälki-istunnot ovat jääneet pois.”

”Yksi oppilaistani ei totellut koulun sääntöjä. Kyselin kodin kasvatustyylejä ja minä kerroin koulun sääntöjä. Vanhemmat huomasivat, että kasvatustimetodit ovat ristiriitaisia. Asiallisesti keskusteltua, vanhemmat lupasivat, että lapselle tulevat yhtenäiset komennot kotona. ”Kurikin” on rakkautta, selvisi. Poika oli paikalla. Muutaman lukukauden kuluttua asia oli korjaantunut. Pidimme yhteyttä vanhempien kanssa.”

Opettajat kuvailevat monta tapausta, joista voi selkeästi tehdä sen päätelmän, että kehityskeskustelujen avulla voidaan vaikuttaa oppilaan itsetuntoon. Oppilaan itsetunnon parannuttua hänen oppimistuloksetkin näyttävät paranevan samassa suhteessa. Samalla myös tutkimukseen osallistuneet opettajat itse joutuvat tarkastamaan omia ennakkokäsityksiään ja asenteitaan. Onneksi saimme huomata, että niitäkin opettajia löytyy, jotka osaavat myöntää tekevänsä virheitä, koska niitä tässä ammatissa varmasti tekee. Tärkeintähän kuitenkin on, että ammattitaitoinen opettaja osaa ottaa oppia omista virheistään.

”Muutaman oppilaan matematiikan oppiminen on huomattavasti parantunut, kun keskusteluissa korostettiin riittävän harjoittelun merkitystä. Sitä kautta oppilaan tulokset ja innostuneisuus matematiikkaa kohtaan parani. Oppilaan ”matematiikkapää” ei ollutkaan niin heikko kuin oletin”.

”Tutustuminen vanhempiin ja oppilaan taustatekijöihin on tärkeää. Vanhemmat saavat mahdollisuuden keskustella asioista. Oppilas voi esittää omia näkemyksiään. Oppilaan itsetunto paranee, kun hän huomaa olevansa tärkeä”.

Tutkimuksessamme käy ilmi, että näiden opettajien käymissä kehityskeskusteluissa voitiin ratkaista monia käytännön ongelmia, kuten luku-, matematiikan- ja englanninkielenläksyjen tekemättä jättämisiä, oppilaiden huolimattomuus omien koulutavaroiden huolehtimisessa ja eri oppiaineisiin liittyviä ongelmia. Tutkimuksemme perusteella näyttää siltä, että kun ollaan yhteisesti käsitelty asioita kehityskeskusteluissa ja on päätetty toimia tietyllä tavalla niin oppilaiden ja vanhempien on helpompi sitoutua asiaan.

”Oppilas oli ollut huono lukija ja mietimme yhdessä vanhempien kanssa keinoja, miten saisimme lapsen/oppilaan innostumaan lukemisesta ja parantamaan lukutaitoaan.”

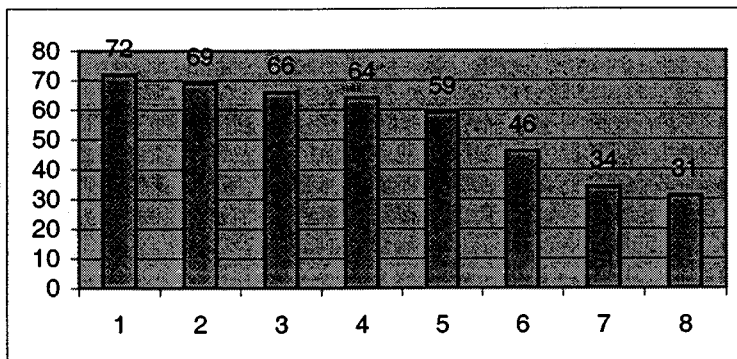
Vanhemmat olivat sitä mieltä, että minulta tullut harjoitusohjelma tulisi tehtyä paremmin kuin vain vanhempien kehoitus lukemaan kirjoja. Näin päätimme, että minä luetutan oppilasta kerran viikossa tukiopetuksessa ja laadin kotiin "lukupäiväkirjan", johon vanhemmat kuittasivat aina, kun lukuhomma oli hoidettu. Kahden kuukauden kuluttua vaihdoimme kuulumisia ja totesimme, että oppilas oli edistynyt ja innostunut muistakin koulutehtävistä lukutaidon parantumisen myötä."

Opettajien mukaan keskustelujen avulla on voitu tehdä onnistuneita ratkaisuja oppilaan tukitoimien järjestämiseksi. Keskusteluissa on heti voitu jutella asiasta oppilaan kanssa yhdessä niin hänenkin on ollut helppo ymmärtää, miksi näitä toimenpiteitä tarvitaan. Ymmärrämme sen, että oppilas voi kokea olonsa turvattomaksi, jos hänelle jää epäselväksi toimenpiteiden syy. Oppilas voi alkaa syytellä itseään ja tätä kautta joudutaan taas itsetunto-ongelmien pariin.

"Luokalle tuli uusi oppilas rinnakkaisluokalta. Hän vaihtoi luokkaa, koska ei kestänyt villin luokan painetta olla sekä kiusaaja että kiusattu. Myös ex-luokan ope jäi äitiyslomalle ja poika oli aina kokenut sijaiset hankaliksi (itkeskelyä ym.). Luokanvaihtoa perusteltiin hänelle mm. sillä, että ope pysyy pitkän aikaa saman ja kiusaaminen loppuu. Keskusteluhetki oli avoin ja mukava, pojan molemmat vanhemmat (sekä hän itse) olivat paikalla. Poika tuli hieman jännittyneenä keskusteluun, mutta lähti sieltä silmät loistaen. Sekä vanhemmat että minä koimme tehneemme oikean ratkaisun. Pojan kanssa menee nykyäänkin hienosti."

Monellakaan opettajalla ei ole aikaa kuunnella yksittäistä oppilasta riittävästi koulupäivän aikana. Aika kuluu tiiviisti opetettavien asioiden parissa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan kehityskeskusteluissa on kuitenkin aikaa kuunnella vain yhtä oppilasta ja hän on sillä hetkellä vanhempien ja opettajien jakamattoman huomion keskipisteenä. Uskomme, että tämä voi olla osaltaan syynä siihen, että opettajat kertovat tapauksista, joissa lapsi on paljon avoimempi ja valmiimpi keskustelemaan omista asioistaan kehityskeskustelujen aikana kuin yleensä. Kyllä lapsikin osaa huomioida sen, milloin häntä todella aidosti kuunnellaan.

Kehityskeskustelulle on asetettu tavoitteita. Kysyimme opettajilta, kuinka heidän mielestään näitä tavoitteita voidaan kehityskeskustelujen avulla saavuttaa.



1 Oppilas ottaa vastuuta päätetyistä asioista	5 Oppilaan itsetunto paranee
2 Kehityskeskustelu motivoi oppilasta	6 Oppilas arvioi omaa työskentelyään
3 Oppilaiden tavoitteellisuus lisääntyy	7 Oppilaan oma-aloitteisuus lisääntyy
4 Oppilaan käyttäytyminen muuttuu positiivisesti	8 Oppilaan suunnitelmallisuus lisääntyy

Kuvio 5. Kehityskeskusteluille asetettujen tavoitteiden saavuttaminen.

Kyselyyn vastanneiden opettajien mielestä oppilaat ottavat hyvin vastuuta kehityskeskusteluissa päätetyistä asioista. Avoimista kysymyksistä nousi kuitenkin esille se, että muutaman opettajan mielestä oppilaat yrittävät tehdä parhaansa viikon tai pari keskusteluiden jälkeen, mutta sen jälkeen asiat unohtuvat. Vaikka saatu tulos 72% on rohkaiseva voidaan tästä päätellä, että oppilaita on muistutettava päätetyistä asioista muulloinkin kuin kehityskeskusteluiden aikana.

Oppilaiden ottaminen mukaan keskusteluihin on tärkeää, koska 69% opettajista on sitä mieltä, että kehityskeskustelu motivoi oppilasta. Uskomme, että motivoivana tekijänä on se, että oppilas pääsee osallistumaan omista asioista päättämiseen. Myös vanhempien osoittama mielenkiinto koulua kohtaan saattaa parantaa motivaatiota.

Ainakin 66% vastaajista on sitä mieltä, että kehityskeskusteluiden avulla voidaan parantaa oppilaiden tavoitteellisuutta. Tavoitteiden asettelussa on varmaankin lähdettävä etenemään pienin askelin. Olemme itse huomanneet omassa työssämme, kuinka vaikeaa oppilaiden kanssa on asettaa tavoitteita. Etenkin pienempien oppilaiden kanssa tavoitteiden on oltava hyvin konkreettisia. Tämä tutkimustulos kuitenkin rohkaisee meitä siihen, että oppilaiden kanssa tavoitteiden asetteluun kannattaa pyrkiä ja siinä voidaan jopa onnistua.

Opettajista 64% on sitä mieltä, että kehityskeskusteluiden avulla voidaan parantaa oppilaiden käyttäytymistä positiivisesti. Olisimme odottaneet, että tulos olisi ollut vieläkin rohkaisevampi, koska avoimissa kysymyksissä opettajat toivat useita kertoja esille sen, että ongelmatilanteisiin oli pystytty puuttumaan kehityskeskusteluiden avulla. Tulos 64% kertoo ehkä siitä, että käyttäytymisongelmia ei voida ”poistaa” pelkästään keskusteluiden avulla vaan sen tueksi tarvitaan muitakin toimenpiteitä.

Myös avoimien kysymysten kautta nousee esille se, että kehityskeskusteluiden avulla voidaan vaikuttaa oppilaan itsetuntoon positiivisesti. Tavoitteita kysyttäessä 59% opettajista oli sitä mieltä, että itsetunto paranee keskusteluiden avulla. Aineistosta nousee esille se, että aina ei voi onnistua täydellisesti jokaisen oppilaan kanssa. Kaikkea ei voi aina muuttaa eikä siihen ole aina tarvetta eikä oikeuttakaan.

Vastaajista 46% oli sitä mieltä, että oppilas arvioi omaa työskentelyään paremmin, kun kehityskeskusteluita on käyty. Kun kehityskeskusteluja käydään säännöllisesti oppilas varmaankin oppii arvioimaan itseään paremmin. Olemme huomanneet työssämme, että jopa kuudesluokkalaisten oppilaan on vaikea arvioida itseään, itsearviointitaitoja onkin harjoiteltava. Uskomme, että kun koulujen käytännöt kehityskeskustelujen suhteen vakiintuvat ja oppilas on mukana keskusteluissa säännöllisemmin, niin tämän vastauksen prosenttiluku voi tulevaisuudessa olla korkeampi.

Ainoastaan 34% kyselyyn vastanneista opettajista oli sitä mieltä, että kehityskeskusteluiden avulla voitaisiin lisätä oppilaiden oma-aloitteisuutta. Mielestämme oma-aloitteisuuteen vaikuttaa lapsen luonne ja persoonallisuus. Toiset ovat luonnostaan epävarmempia ja kaipaavat enemmän opettajan tukea. Toisaalta mietimme sitä, tukeeko nykyajan koulu riittävästi oppilaan oma-aloitteisuuden lisääntymistä? Antavatko opettajat oppilaille tähän mahdollisuutta?

Oppilaan suunnitelmallisuuteen voidaan opettajien mielestä vaikuttaa kysytyistä tavoitteista kaikista vähiten. Ainoastaan 31% vastaajista oli sitä mieltä, että oppilaiden suunnitelmallisuus paranee kehityskeskusteluiden avulla. Toisaalta voidaan miettiä sitä, antaako koulu oppilaille mahdollisuuden kehittää tätä taitoa. Antavatko opettajat oppilaiden osallistua esim. viikkosuunnitelman laatimiseen? Kuinka usein oppilaille annetaan valinnanmahdollisuuksia tuntiöskentelynsä toteuttamiseksi? Selvää ainakin tämän tutkimustuloksen perusteella on se, että pelkästään kehityskeskusteluiden avulla oppilaan suunnitelmallisuuden lisääntymiseen ei voida vaikuttaa.

Yhteenvetoa

Kehityskeskusteluissa pääosaa pitäisi edustaa oppilaan. Halusimmekin tietää kuinka oppilas näistä keskusteluista hyötyy. Itsetunto on kytkeytynyt koko oppilaan kuvaan itsestään. Jos hän kokee jatkuvia huonommuuden tunteita koulussa, vaikuttaa se väistämättä negatiivisesti oppilaan itsetuntoon. Kun oppilaan ongelmia ratkotaan positiivisessa hengessä ja löydetään yhteiset kasvatuskäytännöt, hyötyy oppilas keskusteluista monin tavoin. Hänen itsetuntonsa paranee ja sitä kautta myös monet muut kouluun liittyvät ongelmat pystytään ratkomaan. Kehityskeskusteluiden avulla on myös voitu tehdä onnistuneita ratkaisuja oppilaan tukitoimien järjestämiseksi.

Näiden tulosten perusteella voidaan päätellä, että oppilaat todellakin hyötyvät kehityskeskustelujen käymisestä. Kehityskeskusteluissa oppilas voidaan huomioida yksilöllisesti, mutta varmasti kehityskeskusteluissa voitaisiin paremmin

paneutua jokaisen lapsen yksilöllisten tavoitteiden asettamiseen ja niihin tietoiseen pyrkimiseen. Onnistuessaan yhteisen keskustelun pitäisi lisätä oppilaan vastuuta, tavoitteellisuutta, itsearviointikykyä ja koulumotivaatiota. Myös oppilaan aktiivinen kyky ohjata omaa elämäänsä voi parantua.

7.4 Kehityskeskusteluiden haasteet

Ohjeeksi uudelle opettajalle, joka haluaisi käydä kehityskeskusteluja, muuttamat opettajat halusivat tuoda esille molemminpuolisen luottamuksen. Salassapitovelvollisuuden on toimittava täydellisesti. Vanhempien luottamuksen saavuttaminen ei kuitenkaan aina ole kovinkaan helppoa. Jotkut kertoivat tapauksista, joissa vanhemmat voivat jopa valehdella kotiolojaan. Tämä osaltaan kertoo opettajan ja vanhemman välisestä epäluottamuksesta. Luottamuksen on oltava kunnossa, jotta vaikeistakin asioista voitaisiin keskustella. Meidän mielestämme on pidettävä kuitenkin mielessä se, että kaikki vanhemmat eivät halua puhua yksityisasiastaan avoimesti ja silti luottavat täysin opettajan ammattitaitoon. Jotkut opettajat toivatkin hienosti esille sen, että opettajan ei tarvitsekaan tietää kaikista perheen asioista. Opettaja tarvitsee vain sen tiedon, jonka avulla hän voi toimia koulussa lapsen parhaaksi.

”Vaikeistakin asioista voidaan keskustella, jos kaikkien osapuolten välinen luottamus on ok.”

”Jos luottamus vanhempien kanssa toimii, tarvittavat asiat voidaan keskustella.”

”Ole oma itsesi ja täysin vilpitön. Salassapitovelvollisuuden täytyy toimia kaikkien osalta 100%:sti.”

”Luo tilanne luottamukselliseksi ja avoimeksi. Se helpottaa, kun yrittää itse olla mahdollisimman avoin eikä piilotella omia asioitaan.”

Tutkimuksen mukaan yhteistyön esteenä voi olla se, että vanhemmat ja opettaja eivät löydä yhteistä keskusteluaikaa. Vanhemmat eivät pääse helposti keskustelemaan iltapäivisin, mikä taas opettajille tuntuisi olevan paras keskusteluaika. Yksi opettaja kertoi, että vanhemmat ärtyvät, jos joutuvat käyttämään keskusteluihin pekkaspäiviä tai järjestelemään työvuoroja. Myös kaksi opettajaa ilmoitti ärtyneisyytensä siitä, että keskusteluja olisi käytävä ”omalla ajalla”. Toinen heistä oli tehnyt ratkaisun käydä keskusteluja vain kouluaikana. Kuitenkaan aineistosta ei noussut suuremmin esille yhteisen keskusteluajan löytyminen. Ainakin näiden koulujen opettajat ovat ilmeisesti saaneet tämän asian sujumaan suhteellisen hyvin.

Joidenkin vanhempien kanssa ei tahdo keskustelulle sovittu aika riittää. Keskustelu saattaa ajautua asioiden ”viereen” ja joskus opettajan on vaikea puuttua asiaan ja johtaa keskustelu jälleen oikeille raiteille. Kuitenkin myös vaikeita asioita käsiteltäessä aikaa kuluu. Asiat on kuitenkin saatava käsitellä valmiiksi rauhassa. Meidän mielestämme tämä opettajien näkemys tukee sitä, että ei ole hyvä varata samalle illalle liian monta keskusteluaikaa. Eikä varmasti ole järkevää pitää liian tiukkaa aikataulua, koska keskustelut yleensä opettajien mukaan venyvät pitemmiksi kuin oli ajateltu.

”Välillä on vaikea pitää aikataulusta kiinni. Jos asia on vaikea, täytyy se pystyä puhua loppuun saakka.”

”...Aina on liian vähän aikaa...”

”...Neensä aika loppuu kesken...”

Oppilaan vaikeuksista ja ongelmista on useiden opettajien mukaan vaikea keskustella vanhempien kanssa. Useat opettajat miettivät tarkasti etukäteen, miten aikovat negatiiviset asiat esittää vanhemmille ja mitä suunnitelmia heillä on jatkoa ajatellen. Opettajat ovat valmistautuneet puolustamaan itseään ja omia käsityksiään voimakkaastikin, jos asia sitä vaatii. On varauduttava siihen, että asiattomia haukkumisia vanhempien taholta saattaa tapahtua. Negatiivista

palautetta on otettava vastaan, jos se on asiallista kritiikkiä, mutta asiattomuuksia ei tarvitse kuunnella. Opettajien on opittava pääsemään syytösten ja haukkumisten yli, mutta useat opettajat kuitenkin kertoivat, että tällaiset kokemukset pyörivät mielessä useiden päivien ajan.

”Joku vanhempi on purkanut ilmeisesti jotain omaa pahaa oloaan minuun, ja ottanut jonkun tekemäni asian kaukaa esille. Hyvin yllättäen tullut syytösten ja arvostelun ryöppy tuntui tosi raskaalta. Otti monta tuntia aikaa selvittää asia itsensä kanssa. Ja puntaroida oliko syytökset aiheellisia vai ei. Useamman päivän oli asia mielessä. Oikeastaan siihen asti kunnes tapasin äidin muissa merkeissä, ja hän oli taas normaalin myönteisen tuntuinen.

Opettajat tiedostavat sen, että epämiellyttävät asiat on kerrottava ymmärrettävällä tavalla ja niin etteivät vanhemmat ja oppilas loukkaannu. Negatiivisten asioiden kertominen tulisi tapahtua myönteisellä tavalla. Kun asioista puhutaan rehellisesti, voidaan sitä kautta miettiä niitä keinoja, joiden avulla ongelmia pystyttäisiin ratkomaan.

”Hienotunteisuutta tarvitaan, mutta myös päättäväisyyttä ja asiantuntemusta”

Tukitoimista tiedottaminen voi aiheuttaa vastarintaa. Keskustelun ei kuitenkaan saisi antaa pyöriä vain negatiivisten asioiden ympärillä on tuotava esille myös lasten vahvuudet ja hyvät puolet. Jotkut vanhemmat näkevät lapsensa hyvät ja heikot puolet. Kuitenkaan vanhemmat eivät aina suostu ottamaan vastaan kritiikkiä, kun on kyse omasta lapsesta. Opettajat ovat kokeneet ongelmaksi sen, että koska keskustelut ovat vapaaehtoisia eivät kaikki vanhemmat saavu keskusteluihin. Keskusteluista pois jääneet vanhemmat ja oppilaat ovat juuri ne, joita opettaja olisi keskusteluihin kaikista eniten kaivannut. Opettajat kaipaavat keskusteluihin enemmän myös isiä. Heidän mielestään oppilaiden kannalta olisi parempi, jos molemmat vanhemmat olisivat mukana keskusteluissa.

” Aluksi minun oli vaikea sanoa suoraan negatiivisia asioita. Kaunistelin asioita ja sitten olin itselleni vihainen, kun olin niin tehnyt. Olen systemaattisesti opetellut sanomaan asiat suoraan kuitenkin loukkaamatta ketään.”

” Ota aina positiivisia asioita keskusteluun. ” Tarvitaan kymmenen positiivista asiaa yhdelle negatiiviselle”.

Yksi opettaja kertoi että, kun puhutaan vanhempien kanssa vaikeista asioista ”pohjamutia myöten” saattavat tunteet nousta pintaan etenkin vanhempien välillä. Tällaiseen tilanteeseen ei voi etukäteen varautua siksi näihin on vaikea suhtautua, kun ne sattuvat kohdalle. Joillakin opettajilla on huoli siitä, kuinka vanhemmat saisi paremmin jaksamaan kantaa huolta perheestään.

Joskus on vaikea saada keskustelua ”avautumaan” keskusteluksi. Vanhemmat voivat odottaa opettajan puhuvan ja kertovan, ja vanhemmat vain kuuntelevat. Opettajat toisaalta kaipaavat aloitteellisia vanhempia. Yleensä vanhemmat ovat hyvin motivoituneita keskustelemaan lapsestaan.

Opettajan on opittava kuuntelemaan, mitä vanhemmilla on sanottavana. Tilanne on luotava ennakkoluulottoman ja rennon oloiseksi niin ettei vanhempien tarvitse jännittää tilannetta. Opettaja ei saa olla liian tiukasti kiinni omissa keskustelurungoissaan vaan hänen on muistettava antaa tilaa vanhempien esille nostamille asioille.

” Ajoittain dominoin itse liikaa. Minun tulisi oppia kuuntelemaan vanhempia.”

”Yleensä keskustelut ovat myönteisiä ja ilmapiiri on hyvä. Ongelmatilanteissakin on molemminpuolinen halu ymmärtää ja toimia lapsen parhaaksi.”

Kaikkien kohdalla ei tieto aina tavoita vanhempia. Vaikka yhteistyötä luvataan se ei aina toteudu toivotulla tavalla.

”Jotkut vanhemmat eivät selvästikään ole avoimia. Tämä vie pohjaa luottamukselliselta vuorovaikutukselta.”

Varmaankin opettajan olisi tällaisessa tilanteessa muistettava, että vanhemmilla on erilaisia koulukokemuksia. Joskus opettajilta vaaditaan ”terapeuttista otetta” niiden vanhempien kohdalla, joiden koulukokemukset ovat olleet hyvin kielteisiä. Taustalla voi olla myös se, että näillä vanhemmilla on heikot keskustelutaidot tai heidän perheessään on erilainen keskustelukulttuuri.

Yhteenvetoa

Kaikki keskustelut eivät aina suju suunnitelmien mukaisesti. Opettajat joutuvat vastaanottamaan joskus rajujakin hyökkäyksiä ja syytöksiä itseään vastaan. Aiheettomatkin syytökset vaikuttavat joskus opettajien henkiseen tasapainoon ja askarruttavat pitkään mieltä. Opettajalla pitäisi olla hyvä itsetunto ja ammatillinen pätevyys niin, että hän pystyisi pääsemään näiden syytösten yli. Opettajat tarvitsisivat joskus työnohjausta joissa voisivat purkaa näitäkin tuntemuksia ja saada kollegiaalista tukea. Opettajat painottavat voimakkaasti sitä, että yhden negatiivisen asian esille tuomisen rinnalla pitäisi olla kymmenen positiivista asiaa. Opettajat pelkäävät tuoda negatiivisia asioita esille ehkä juuri näiden vanhempien hyökkäysten pelossa. Toki positiivisia asioita on tuotava esille ja niitä varmasti löytyy jokaisesta lapsesta, mutta emme tiedä onko järkevää väkisin miettiä listaa positiivisista asioista vain sen vuoksi että voitaisiin siinä sivussa tuoda esille yksi lapsen koulunkäyntiin liittyvä ongelma. Kehityskeskusteluissa luottamuksen on oltava hyvä. Jos vanhemmat pystyvät luottamaan opettajan vaitioloon uskaltavat he paremmin tuoda esille vaikeitakin asioita.

Tutkimuksesta nousi esille se, että opettajien on opittava kuuntelemaan, mitä vanhemmilla ja oppilailla on sanottavana. Kehityskeskustelun onnistuminen riippuu myös vuorovaikutuksen toimimisesta. Kun mukana on vanhempien, lapsen ja opettajan kolme näkökulmaa, tarvitaan aitoa vastavuoroisuutta. Mikään näistä näkökulmista ei varmastikaan yksinään ole oikein tai tärkein. Jokaisen pitäisi osallistua keskusteluun tasapuolisesti ja kaikkien pitäisi saada tuoda esille oma näkökulmansa. Kehityskeskustelut ovat tärkeitä pienemmille oppilaille, mutta myös murrosikään ehtineen oppilaan kanssa voidaan kehityskeskustelujen avulla saada säilymään hyvä puheyhteys. Olemme nimittäin

huomioineet omassa työssämme, että murrosikäiset eivät enää kovin avoimesti tuokaan esille omia ajatuksiaan ja mielipiteitään tavallisina koulupäivinä. Kehityskeskustelun onnistuminen edellyttää myönteistä ilmapiiriä. Sitä voitaisiin parantaa esimerkiksi viemällä keskustelu johonkin erilliseen tilaan, jonka puitteet ovat kodinomaisemmat kuin tavallinen koululuokka pulpettirivistöineen.

8 KESKUSTELU KEHITTÄÄ

Tutkimuksemme tarkoitus oli tutkia asuinalueemme opettajien käytäntöjä ja kokemuksia kehityskeskusteluista. Pyrimme selvittämään kuinka oppilas hyötyy keskusteluista ja mitä haasteita kehityskeskusteluiden käymiseen liittyy. Fenomenologisen tutkimusotteen valitsemista voimme perustella juuri tällä opettajien kokemusten tutkimisella. Fenomenologiassa korostetaan yksilön omakohtaisia kokemuksia yhteisön jäsenenä (Grönfors 1982, 21). Pyrimme myös ennakkoluulottomaan tutkimusotteeseen ja ymmärsimme sen ettemme voi täydellisesti ymmärtää opettajien vastauksia. Hermeneutiikan mukaan toisen täydellinen ymmärtäminen ei ole edes mahdollista (Varto 1992, 69). Halusimme saada tutkimuksemme kautta uutta tietoa, jota voimme hyödyntää omassa työssämme ja parhaita tiedon antajia ovat mielestämme opettajat itse – kehityskeskustelujen käymisen ammattilaiset.

Tutkimuksemme sijoittuu jonkinlaiseen murrosvaiheeseen. Uskomme, että kun tutkimus tehtäisiin uudelleen muutaman vuoden kuluttua, voisi kehityskeskustelu sekä käytäntönä että nimikkeenä olla vakiinnuttanut asemansa koulumaailmassa. Opettajat tuntuvat tiedostavan jo sen, että oppilaan mukana olo keskusteluissa vanhempien kanssa on hyvä asia. Osa opettajista ilmoitti ottavansa oppilaan mukaan keskusteluun jatkossa, vaikka ei vielä tässä vaiheessa ole sitä tehnytään.

Koulumaailmassa arvioinnista on muodostunut jo trendiaihe. Siitä keskustellaan opettajanhuoneessa joka päivä ja koulujen opetussuunnitelmiin tehdään jatkuvasti lisäyksiä arvioinnin toteuttamisesta. Tuntuu siltä, että osalla opettajista koko arvioinnista puhuminenkin alkaa jo nostattaa karvat pystyyn. Ehkäpä tässä vaiheessa olisikin jo päästävä sanoista tekoihin. Mielestämme arvioinnin tärkein tehtävä on tukea lapsen oppimista ja antaa lapselle selkeää tietoa siitä kuinka oppiminen sujuu, mutta se ei saisi latistaa oppilaan itsetuntoa.

Kehityskeskustelun pitäisi olla luonnollinen osa arviointia. Silti tutkimuksemme osallistuneet opettajat toivat hyvin vähän vastauksissaan esille oppilaan itsearviointia tai sen mahdollista kehittämistä. Keskusteluiden ei tulisi kuitenkaan suuntautua pelkästään arviointiin vaan niiden perimmäinen tarkoitus on auttaa oppilasta opinnoissaan eteenpäin nykytilan arvion pohjalta (Hongisto 2000, 93).

Lapsen kasvatuksessa on johdonmukaisuus merkityksellistä. Jotta johdonmukaisuuteen päästäisiin edellyttää se eri kasvattajaryhmien yhteistyötä. Kodilla ja koululla tulee olla tietoa toistensa tavoitteista ja menetelmistä. Ekologisen kasvatuskäsitteiden mukaan on tärkeää, että lapsen kannalta tärkein: mikrosysteemi pitää kiinteää yhteyttä keskenään (Bronfenbrenner 1997, 264). Opettajien kannattaa hyödyntää vanhempien asiantuntemusta juuri heidän oman lapsensa kohdalla ja vanhemmilla on oikeus saada kaikki mahdollinen tieto lapsensa kehittymisestä ja oppimisesta. Tutkimuksemme perusteella voidaan päätellä, että kehityskeskustelut tuovat mukanaan sitoutumista asioihin ja yhteenkuuluvuuden tunnetta, ehkäisevät ongelmatilanteiden syntymistä tai ainakin auttavat niiden käsittelyssä.

Systeemiteoreettisen ajattelun mukaisesti kodin ja koulun vuorovaikutussuhteeseen tulisi kiinnittää huomiota. Vastavuoroisessa kommunikoinnissa systeemiteoreettisen ajattelun mukaisesti näkökulmat eivät ole kilpailevia vaan keskeistä on toisen ajatusmaailmojen ymmärtäminen ja merkitysten rakentaminen yhdessä. (Kankaanranta 1990, 230.) Ekologinen- ja systeemiteoreettinen näkökulma kasvatukseen tukevat toinen toisiaan ja tuovat mielestämme esille sen, että yhteistyötä kodin ja koulun välillä ei voida tehdä ilman luonnollista ja avointa vuorovaikutussuhdetta.

Opettaja vaikuttaa vuorovaikutussuhteen onnistumiseen omilla arvoillaan ja asenteillaan. Opettajahan tekee työtä pitkälti omalla persoonallaan. Tutkimuksen perusteella huomasimme, että opettajien on harjoitettava kuuntelemisen taitoa ja vanhempien ja oppilaan aitoa kohtaamista. Heidän on ansaittava oppilaiden ja vanhempien luottamus, jotta yhteistyön toimiminen olisi mahdollista.

Opettajat yrittävät valmistautua keskusteluihin huolella, mutta heidän on vaurauduttava myös ennalta arvaamattomiin syytöksiin ja hyökkäyksiin. Sen vuoksi opettajalla tulisi olla hyvä itsetunto ja ammatillinen pätevyys, jotta syytöstenkin kautta voitaisiin löytää oleellinen palaute ja päästä rakentavaan yhteistyöhön. Positiivinen palaute antaa voimia opettajalle ja sen avulla hän jaksaa kehittää omaa työtään. Tällä hetkellä näyttää siltä, että tutkimuksen opettajat ovat sitoutuneita kehityskeskusteluiden käymiseen ja kokevat kehityskeskustelut niin tarpeellisiksi, että ovat valmiita käymään niitä ilman palkkaa.

Tutkimusprosessin alkuvaiheessa meissä herätti epävarmuutta ja hämmennystä se, että kirjallisuuden mukaan kyselyn pohjalta toteutettu kvalitatiivinen tutkimus ei olisi mahdollinen. Kysely liitettiin aina kvantitatiiviseen tutkimukseen ja sen analysoimiseen suositeltiin tilastollisia menetelmiä. Mielestämme kyselyn muoto on kuitenkin oleellinen. Kyselymme useat avoimet kysymykset antoivat opettajille mahdollisuuden tuoda ajatuksiaan syvällisemmin esille. Jos olisimme yrittäneet pakolla lokeroida kaikki opettajien vastaukset tilastollisiin menetelmin, olisi tutkimuksemme kokonaiskuva siitä kärsinyt. Pystyimme hyödyntämään paremmin opettajien vastauksia tuomalla niitä näytteiksi tekstin yhteyteen. Näin pyrimme lisäämään tutkimuksen elävyyttä ja myös sen luotettavuutta.

Analyysivaiheen tarkempi etukäteisnäkemys olisi auttanut meitä kyselylomakkeen laadinnassa. Pienillä korjauksilla olisimme saaneet siitä vieläkin toimivamman. Se olisi auttanut myös tutkimusongelmien laatimisessa. Jouduimme tarkentamaan tutkimusongelmiamme useita kertoja ennen kuin ne vastasivat saamaamme aineistoa mielestämme järkevällä tavalla.

Aineiston jakaumien ja taulukointien tekeminen ei aina sujunut toivotulla tehokkuudella. Jouduimme käyttämään paljon SPSS-ohjelmiston ohjekirjoja. Oli vaikeaa miettiä, mikä taulukko kuvaisi parhaiten tutkittavaa ongelmaa ja joskus tuntui siltä, että yhden kuvion muokkaaminen vei kohtuuttoman paljon aikaa ja voimavaroja. Tässä kaikessa olemme vielä tutkijoina täysin lapsen kengissä, mutta siitäkin huolimatta pystyimme kokemaan monta onnistumisen elämystä.

Etenkin avointen kysymysten analysoinnin koimme erityisen kiinnostavaksi. Niiden kautta pystyimme mielestämme paremmin saavuttamaan vastaajan ajatusmaailman. Vaikka tekstimme tulososassa kerromme opettajien ajatuksia yleisesti, toivomme tutkimuksen lukijoiden huomioivan sen, että tutkimustuloksiamme ei voida yleistää. Joitakin varovaisia yleistyksiä ja arvailuja olemme jonkin verran tehneet. Tutkimusongelmiimme onnistuimme saamaan vastaukset mielestämme kohtuullisesti.

Tämän tutkimuksen myötä olemme tulleet siihen tulokseen, että keskustelut ovat todella hyvä ja konkreettinen yhteistyömuoto kodin ja koulun välillä. Keskustelujen käyminen on raskasta ja vaativaa, mutta samalla antoisaa. Olemme mielestämme tämän tutkimuksen jälkeen paljon valmiimpia tapaamaan vanhemmat ja otamme keskusteluihin oppilaan mukaan. Työssämme tulee ehkä vastaan samanlaisia ongelmia kuin tutkimuksen opettajillakin, mutta nyt olemme paremmin valmistautuneita näiden ongelmien kohtaamiseen. Tiedämme millaisia taitoja meidän on kehitettävä itsessämme, jotta olemme valmiimpia kuuntelemaan mitä oppilaille ja vanhemmilla on meille sanottavana. Haluamme jatkossa keskustella opettajainhuoneessa kehityskeskustelujen tärkeydestä ja haluaisimme herättää pohdintaa siitä, mitä meidän opettajien tulisi kehityskeskusteluissa käsitellä. Koulun sisäisellä yhteistyöllä voitaisiin kehityskeskustelukäytäntöjäkin kehittää eteenpäin.

Jotta kehityskeskustelun ilmiöstä voitaisiin saada kattava kokonaiskuva tulisi tutkimuksessa kuulua myös vanhempien ja oppilaan ääni. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia kohtaavatko opettajien käsitykset kehityskeskustelusta oppilaiden ja vanhempien käsitykset. Opettajien syvähaastattelu voisi tuoda myös uutta näkökulmaa. Mielenkiintoista olisi myös saada tietää vaihtelevatko käytännöt ja kokemukset eri puolilla Suomea. Laajempaa tutkimusta voisi tehdä pitkittäistutkimuksen avulla. Voitaisiin esimerkiksi tutkia oppilaiden itsearviointitaitojen paranemisesta kehityskeskustelujen avulla. Itse kehityskeskustelutilannetta emme lähtisi analysoimaan. Silloin välitön ilmapiiri ja luottamus oppilaan, vanhempien sekä opettajan välillä voisi kärsiä ja tutkimuksen luotettavuus ei silloin olisi paras mahdollinen

Peruskoulua on usein moitittu siitä, että se ei kehity. Opettajat vastustavat muutoksia ja kouluopetus sujuu paikoin melkein pä samoin kuin viisikymmentä vuotta sitten. Olemme miettineet sitä, mistä tämä muutosvastarinta johtuu. Mielestämme osasyynä on se, että opettajan työ on vaativaa ja tavallinen arkipäivä tuntisuunnitelmineen ja oppilaan kohtaamisineen vie paljon voimavaroja. Opettajat eivät välttämättä jaksa yksin kehittää koulua ja mielestämme onkin menty väärään suuntaan siinä, että kunnille ja kouluille annetaan liikaa vastuuta opetussuunnitelmien tekemisessä ja esimerkiksi tutkimukseemme kuuluvan yhteistyön kehittämisessä. Toki liikkumavaraa omien ideoiden esille tuomiseen on jätettävä, mutta pelkät opetushallituksen suositukset eivät aina riitä. Joskus tarvittaisiin konkreettisempia ohjeistuksia, jotka osaltaan helpottaisivat opettajien työtä ja auttaisivat pääsemään uudistuksissa paremmin alkuun. Kehitystä ei tapahdu, jos jokainen tekee työtään yksin suljettujen ovien takana. Opettajankoulutuslaitoksilla olisi hyvät mahdollisuudet osaltaan olla herättelemässä keskustelua myös valtakunnallisella tasolla. Toivomme, että kehityskeskustelujen käyminen ei jää muutosvastarinnan jalkoihin vaan opettajat jaksavat käydä niitä jatkossakin sillä tämän tutkimuksen perusteella voimme todeta: Keskustelu kehittää!

*"Juuri sitä on kasvu:
Ihminen tekee sellaista,
Mitä ei ole tehnyt ennen,
Joskus asioita, joita ei
ole edes uneksunut
voivansa tehdä."*

(Newman & Berkowitz)

LÄHTEET

Adelswärd, V., Evaldsson, A.-C. & Reimers, E. 1997. Samtal mellan hem och skola . Lund: Studentlitteratur.

Ahlbom, A. 2000. Teoriat ja käsitteet ammattimaisen keskustelijan työvälineinä. Teoksessa Vuorinen J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä : PS-kustannus, 151-161.

Aho, S. 1980. Vanhempien asennoituminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä tehostetun yhteistyön vaikutus oppilaiden työrauhahäiriöihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: 71.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY.

Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa Vasta R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Puijo, 221-280.

Deaux, K., Dane, F.C. & Wrightsman, L.S. 1993. Social Psychology in the 90`s. 6th Edition. Pacific Grove, California: Brooks/Cole.

Deci, E.L. 1975. Intrinsic Motivation. New York: Plenum Press.

Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa Vuorinen J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus, 64-85.

Eneroth, B. 1984. Hur mäter man vackert? Grundbok i kvalitativ metod. Göteborg: Natur och kultur.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Erätuuli, M., Leino, J. & Yliluoma, P. 1994. Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2. painos. Juva: WSOY.

Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 3 painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa Vuorinen J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus, 88-107.

Hämäläinen, J. 1983. Strukturoidut ja strukturoimattomat menetelmät vanhemmuuden tutkimisessa. Teoksessa: Hirsjärvi, S. (toim.) Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisista lähtökohdista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia B3, 107-120.

Isosomppi, L. 2000. Pitkäkestoinen työharjoittelu luokanopettajien koulutusohjelmassa. Koulutuskokeilun dokumentointi ja arviointi. Jyväskylän yliopisto. Gummerus. Chydenius- Instituutin tutkimuksia 1.

Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) 1994. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Arviointi ja seuranta 2. Helsinki: Opetushallitus.

Johansson, G. & Wahlberg Orving, K. 1993. Samarbete mellan hem och skola. Erfarenheter från elevens, föräldrarnas och lärarens arbete. Umeå Universitet. Pedagogiska institutionen. Akademiska avhandlingar vid pedagogiska institutioner, 34.

Jussila, J. & Saari, S. (toim.) 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistossa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11.

Kananoja, S. 1993. Luokan heterogeenisuus opettajien kokemana. Tapaustutkimus pääkaupunkiseudun kahdesta ensimmäisestä luokasta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 165.

Kananoja, S. 1999. Arviointi lapsen kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 202.

Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot silta-
na päiväkodista kouluun. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Karhu, K. & Keisala, M. 1993. Jyväskylän normaalikoulun ala-asteen oppilasarviointi huoltajien kokemana. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Kauppinen, T. & Koivu, A. 2000. Tavoittaako koulun yhteisöllisyys oppilaiden vanhemmat. Kasvatus 31, 3, 237-248.

Keltikangas-Järvinen, L. 1998. Hyvä itsetunto. Kahdeksas painos. Juva: WSOY.

Kieksi, M.-L. 1999. Yhtenevä Eurooppa lisää arviointia. *Opettaja*, 94, 48, 18-20.

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

Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. *Opetus 2000*. Porvoo: WSOY.

Korpinen, E. 1977. Oppilaiden huoltajien käsityksiä sanallisen tiedotteen kehittamisestä peruskoulun ala-asteelle. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 271.

Korpinen, E. 1996. Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Minäkuva ja arviointi. Teoksessa Räisänen, A. & Frisk, T. (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin: arviointia opiskelija-arvioinnista*. Helsinki: Opetushallitus, 28-43.

Korpinen, E. & Husso, M.-L. 1991. Vanhemmat - Opetuksen käyttämätön voimavara. Tutkimustuloksia koulun ja kodin yhteistyöstä peruskoulussa ja opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Korpinen, E. & Lång, A. 1979. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilu II. Oppilaiden ja huoltajien käsityksiä kokeilusta ja kokeilun vaikutuksista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 132.

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 kehittamisestä: käytännön järjestelyt, yhteistyömuodot ja yhteistyösisällöt. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotuksia 163.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E., 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. Uusittu painos. Helsinki: WSOY.

Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteen julkaisuja 55.

Lambert, W.W. & Lambert, W.E. 1967. Sosiaalipsykologia. Suom. Ilse Koli. Jyväskylä: Gummerus.

Luukkainen, O. (toim.) 1998. Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: Atena.

Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia – sarja 4. Helsinki: Methelp International.

Naukkarinen, A. 1990. Systeemisen ajattelun, organisaation kehittämisen ja työnohjauksen synteesi peruskoulun työrauhaongelmien ratkaisussa. Kasvatus 21, 4, 271-280.

Niemi, N. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajakoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen julkaisuja, 3.

Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Evaluation of Quality in Finnish Teacher Education. European Journal of Teacher Education, 18, 1, 83-95.

Perusopetuksen oppilasarvioinnin perusteet 1999. Helsinki: Opetushallitus.

Pulkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Helsinki: Otava.

Reck-Hog, U. 1990. Psychische und soziale Hemmnisse seitens der Elternschaft. Teoksessa Hepp G. (hrsg.) Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule. Wege und Möglichkeiten zu einer pädagogischen Kooperation. Stuttgart: Metzlerche 167-175.

Reineke, R.A. 1998. Challenging the mind, Touching the Heart. Best Assessment Practices. California: Corwin.

Räisänen, A. & Frisk, T. (toim.) 1996. Silta uuteen opiskelija-arviointiin: arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus.

Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.

Salo-Lee, L., Malmberg, R. & Halinoja, R. 1996. Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä. Helsinki: Yle-opetuspalvelut.

Sermilä, P. 1991. Miten koulu toimii. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien käsityksiä peruskoulusta ja lukiosta. Lisensiaattitutkimus. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden osasto.

Soininen, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 109.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A 43.

Sourander, M. 1991. Kodin ja koulun yhteistyö eri koulumuodoissa. Teoksessa Korpinen E. (toim.) Oppilaanohjauksen ajankohtaisia haasteita. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita 24, 2-6.

Stacey, M. 1991. Parents and teachers together. Partnership in primary and nursery education. Milton Keynes: Open University Press.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Syrjälä, L., Annala, H. & Willman, A. 1997. Arviointi ja yhteistyö koulun kehittämisessä. Oulun opettajakoulutuslaitoksen ja Oulun kaupungin koulujen evaluaatioprojektin lähtökohtien ja alkuvaiheen kuvausta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 73.

Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtaisen opetussuunnitelman ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 134.

Takala, S. 1994. Arviointi - ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tutkimuslaitos 1-8.

Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 207.

Tuisku, P. 2000. Keskustelun kiemurat – miten selviytyä niistä ja kehittyä? Teoksessa Vuorinen J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus, 43-63.

Turun Sanomat 19.9.1999. Vanhemmat ja opettajat arkailevat toisiaan.

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.

Valkonen, T. 1981. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Kyriiri.

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

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vuorinen, J. 2000. Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa Vuorinen J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus, 7-29.

Vuorinen, J. 2000. Puhe- ja kommunikaatiotaidot sekä konsultatiiviset työtavat. Teoksessa Vuorinen J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus, 30-42.

Vähämöttönen, T. 1999. Konstruktivistista valoa postmoderniin ohjaukseen. Teoksessa Vuorinen J. (toim.) Näköpiirissä valoa. Ohjauksen haasteita uudella vuosituhanella. Tampere: Pirkanmaan 59-74.

LIITE 1. Kyselylomake opettajille

Tervehdys!

Opiskelemme Chydenius-Instituutissa Kokkolassa luokanopettajiksi. Opintomme ovat loppusuoralla ja viimeisiä ahertamisia vailla. Olemme kovasti ponnistelleet pro gradumme eteen niin, että saisimme lähetettyä teille työkentällä toimiville opettajille kyselylomakkeet. Toivomme, että kaikesta kiireestä ja kevähulinoista huolimatta jaksaisitte vastata seuraaviin kysymyksiin, jotta meillä olisi kesällä aineistoa ihmeteltävänä.

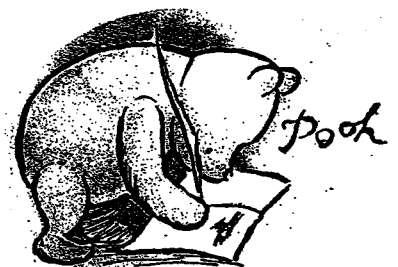
Kehityskeskusteluista on tulossa keskeinen osa koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Valitsimme tämän aiheen, koska aihe tuntui ajankohtaiselta ja halusimme tietää siitä lisää. Toisin paikoin kehityskeskustelu ei ole vielä vakiinnuttanut nimekettään ja siitä käytetään nimeä vanhempainvartti. Toivomme, että vastaatte kyselyyn huolimatta siitä, mitä nimekettä itse käytät tästä yhteistyömuodosta ja myös silloin, jos näitä keskusteluja ei koulussanne käydä.

Pyydämme, että palautatte kyselylomakkeen 21.5.2000 mennessä. Aineisto käsitellään luottamuksellisesti! Gradun valmistuttua voit käydä tutustumassa siihen Jyväskylän yliopiston tutkielmapankissa, jonka osoite on <http://docuweb.jyu.fi/>

Iloisin terveisin Paula Ylimäki ja Niina Harju

Paula

Niina



Sukupuolesi on a) nainen
b) mies

Tutkintonimikkeesi on?

- a) luokanopettaja
- b) kansakoulunopettaja
- c) muu, mikä? _____

Kauanko olet toiminut opettajan työssä? _____ vuotta

Mitä luokkaa opetat tällä hetkellä? _____ luokka

Käytkö kehityskeskusteluja / vanhempainvarteja? (ympyröi valitsemasi vaihtoehto)

- a) oppilaan kanssa
- b) vanhempien kanssa
- c) yhdessä oppilaan ja vanhempien kanssa
- d) en käy kehityskeskusteluja/ vanhempainvarteja (perustele vastauksesi, eikä sinun enää tarvitse vastata muihin kysymyksiin.)

Kuinka kauan olet käynyt kehityskeskusteluja /vanhempainvarteja? _____
vuotta

Kuka päättää käydäänkö koulussanne kehityskeskusteluja?

Millaista koulutusta olet saanut / hankkinut kehityskeskusteluja varten?

Kuinka usein käyt yhtä lasta koskevia kehityskeskusteluja?

- a) harvemmin kuin kerran vuodessa
- b) kerran vuodessa
- c) kaksi kertaa vuodessa
- d) useammin

Miten valmistaudut kehityskeskusteluun?

Mitä seuraavista olet käsitellyt keskusteluissa tämän lukuvuoden aikana?

(ympyröi vaihtoehdot)

- a) Oppilaiden viihtyvyys koulussa
- b) Oppilaan tiedot ja taidot eri oppiaineissa
- c) Oppilaan vastuu omista opinnoistaan
- d) Oppilaan aloitteellisuus ja sitoutuminen koulutyöhön.
- e) Oppilaan kyky työskennellä yksin ja ryhmässä.
- f) Oppilaan kyky arvioida omaa oppimistaan.
- g) Oppilaan kommunikaatiotaidot ja avoimuus.
- h) Oppilaan kyky tulla toimeen luokkatovereiden kanssa.
- i) Yhteiset kasvatuseriaatteet koulun ja kodin kanssa.

Mitä muuta olet ottanut esille?

Missä määrin keskusteluissa tulevat esille tärkeänä pitämäsi asiat?

Mitä vaikeuksia ja ongelmia olet kohdannut keskusteluissa?

Mitä haluaisit sanoa opettajalle, joka aikoo käydä ensimmäistä kertaa kehityskeskusteluja?

Kaunis kiitos avustasi ja aurinkoisia kevätpäiviä!