

JYU DISSERTATIONS 342

Venla Luukkonen

Oppilaiden kokemuksia henkilökohtaisesta arviointi- ja kehityskeskustelusta perusopetuksessa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF EDUCATION AND
PSYCHOLOGY

JYU DISSERTATIONS 342

Venla Luukkonen

**Oppilaiden kokemuksia henkilökohtaisesta
arviointi- ja kehityskeskustelusta
perusopetuksessa**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi tammikuun 8. päivänä 2021 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,
on January 8, 2021, at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2021

Editors

Markku Leskinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover picture by Isabella Heselius.

Copyright © 2021, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8469-4>

ISBN 978-951-39-8469-4 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8469-4

ISSN 2489-9003

ABSTRACT

Luukkonen, Venla

Student's perspectives on the student-teacher-parent discussion in comprehensive school in Finland

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2021, 179 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 342)

ISBN 978-951-39-8469-4 (PDF)

The aim of this study was to find out the key elements of a successful assessment- and development discussion (student-teacher-parent discussion) in Finnish comprehensive schools. These discussions are not compulsory in Finland, but many schools have them in their agenda. The term assessment- and development discussion is a direct translation of the Finnish compound *arviointi- ja kehityskeskustelu*, the participants being a student, a teacher/student counsellor and the guardians of the student. The ideal discussion is an event in which the student is the main character, it should be based on the student's everyday life, and the aim should be the progress of the student in cognitive and social development. Previous studies mainly focused on the interaction between the teacher and the guardian. The main character, the student, seems to be forgotten. Therefore, the focus in this study is on the student's experiences and the meanings of the discussions for the student.

The experience of the student is approached from the views of phenomenology and childhood research. The data was collected by first recording the discussion, and the student was interviewed with the assistance of the recorded discussion. The interviews (N=24) were analyzed by using phenomenological analysis. The students experienced that the focus in discussions was in assessing the student's achievements. They experienced that the teacher had the power and knowledge of student's school going, and that the parents were there to get the information. The students experienced difficulties in actively participating the discussion, and they often came unprepared to the situation, only with their presumptions of it. In successful discussion the adults gave the student a space and time to take a more active role, the student felt that the adults were there to support, and the topics discussed felt meaningful and important to the student. It is evident that there is no common understanding between the school and the home about the aim or the content of the discussions.

Based on these results a model for future discussions was made. This model contains the preparation phase, the discussion and the afterwork. The focus in discussion should be learning styles and meta skills, and the teacher must take a more active role in supporting the student active participation.

Keywords: counselling, home-school cooperation, stimulated recall, experience, parent-teacher conference, phenomenology

TIIVISTELMÄ

Luukkonen, Venla

Oppilaiden kokemuksia henkilökohtaisesta arviointi- ja kehityskeskustelusta perusopetuksessa

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2021, 179 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 342)

ISBN 978-951-39-8469-4 (PDF)

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli löytää perusopetuksen oppilaan onnistuneen henkilökohtaisen arviointi- ja kehityskeskustelun elementtejä. Nämä keskustelut eivät ole Suomessa pakollisia, mutta useat koulut käyttävät keskusteluja osana opetusta ja ohjausta. Keskustelun osapuolia ovat oppilas, opettaja/oppilaanohjaaja sekä oppilaan huoltaja(t). Arviointi- ja kehityskeskustelun toteutuessaan ideaalinaan oppilas on keskustelun päähenkilö, se pohjautuu oppilaan joka päiväiseen elämään, ja sen tavoitteena on oppilaan tiedollinen ja sosiaalinen kehittyminen. Aiemmissä tutkimuksissa on tutkittu lähinnä opettajan ja huoltajan välistä kommunikaatiota, tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on oppilaan kokemukset ja tämän keskustelulle antamat merkitykset.

Oppilaan kokemusta lähestyttiin fenomenologian ja lapsuustutkimuksen näkökulmasta. Tutkimuksen aineisto koostuu videoiduista arviointi- ja kehityskeskustelusta, sekä näiden pohjalta tehdyistä oppilaan virikehaastattelusta. Haastattelut (N=24) analysoitiin fenomenologisen analyysimenetelmän avulla. Tutkimuksen oppilaat kokivat keskustelun pääpainon olleen oppilaan suoritusten ja saavutusten arvioinnissa. Oppilaat kokivat opettajalla olevan tieto ja valta suhteessa oppilaan koulunkäyntiin, ja huoltajien rooli oli lähinnä tiedon vastaanottaminen. Oppilaat kokivat keskusteluun osallistuminen vaikeana, ja nämä saapuivat keskusteluun usein siihen valmistautumatta, vain ennako-oletustensa turvin. Onnistuneessa keskustelussa aikuiset antoivat oppilaalle tilaa ja mahdollisuuden aktiivisempaan osallistumiseen, oppilas koki, että aikuiset tukivat tätä, ja keskustelun puheenaiheet tuntuivat oppilaasta merkityksekkäiltä ja tärkeiltä. Tutkimuksen pohjalta näyttää siltä, etteivät kodin ja koulun ajatukset keskustelun tarkoituksesta tai sisällöstä ole yhteneviä

Tulosten pohjalta luotiin malli tulevien arviointi- ja kehityskeskustelujen pohjaksi. Malli sisältää keskusteluun valmistautumisen, keskustelun sekä sen jälkeisen työn. Keskustelu keskittyy oppimisen metataitoihin sekä eri tapoihin. Opettajan tulee aktiivisesti tukea oppilaan osallistumista, jotta tämä voi osallistua keskusteluun aktiivisemmin.

Avainsanat: arviointikeskustelu, kehityskeskustelu, ohjaus, koulun ja kodin yhteistyö, virikehaastattelu, kokemus, fenomenologia

Author's address

Venla Luukkonen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä
venla_luukkonen@hotmail.com

Supervisors

Professor (emerita) Marjatta Lairio
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

University Teacher Timo Laine
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Reviewers

Docent Jaakko Helander
Häme University of Applied Sciences

Docent Najat Ouakrim-Soivio
Department of Education
University of Helsinki

Opponent

Docent Jaakko Helander
Häme University of Applied Sciences

ESIPUHE

Minun elämäni on väliin ohjannut onnekas sattuma, tai ainakin siltä tuntuu. Lukion jälkeen hain opiskelemaan luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistoon. Siellä vietetyt vuodet saivat minut innostumaan opettajan työn ohella myös Pohjoismaisesta yhteistyöstä ja tutkijan urasta. Opintojen aikana päädyin useaan kertaan ohjaajaksi Norjassa pidettäviin leirikouluihin, joiden jälkeen vaihtoon ensin Norjan Bergeniin, ja opintojen loppuvaiheessa työharjoitteluun Tukholmaan, jossa samalla keräsin aineiston graduani varten. Valmistumisen jälkeen työelämä on vienyt minut ensin jatko-opintojen kautta takaisin Ruotsiin, luokanopettajaksi. Ja nyt olen vihdoin saanut valmiiksi vuosikymmen mittaiseksi venyneen väitöstyön. En alussa arvannut miten läheiseksi työni aihe nousee kahden Pohjoismaan asukkaana.

Vaikka moni asia on ollut näennäisesti sattuman ohjaamaa, on tielle osunut useita tiennäyttäjiä ja tärkeitä henkilöitä. Ensimmäiseksi haluan kiittää ohjaajaani, professori emerita Marjatta Lairiota, joka näki potentiaalin väitöstutkimuksesani, ja joka otti minut, ohjausalan ummikon, mukaan ohjausalan ytimeen. Ohjausalan yksikössä minulle aukeni uusi maailma luokanopettajuuden rinnalle. Kiitos kaikista neuvoista ja ohjauksesta koko tutkimusprosessin ajan. Toinen ohjaajani, yliopistonopettaja Timo Laine ansaitsee yhtä suuret kiitokset. Kanssani käydyt lukemattomat ohjauskeskustelut veivät niin ajatteluni eteenpäin kuin auttoivat myös pitämään poissa tutkimusstressin tai tulevaisuuden huolet. Olet uskonut minuun ja tähän työhön, vaikka työn viimeistely elämän vuoksi venyikin. Ohjausalan lisäksi tutuksi on tullut fenomenologinen lähestymistapa, josta tuli lopulta tämän työn sydän.

Suuret kiitokset myös koko ohjausalan yksikölle, erityisesti lehtori Sauli Puukarille, yliopistonlehtori Leena Penttiselle ja muille opettajille ja jatko-opiskelijoille, jotka otitte minut osaksi arkeanne. Ohjausyksikössä vietetyt vuodet avasivat minulle ennestään varsin tuntematonta ohjauksen kenttää ja mahdollisuuksia. Jatko-opintoseminaarien keskustelut niin oman kuin muidenkin tutkimusten ympärillä toivat esiin tärkeitä havaintoja elämästä ja sen ulkopuolelta. Tutkimuksestani teiltä saatu palaute on haastanut ja kehittänyt, eli vienyt sitä eteenpäin.

Työn etenemistä on edistänyt valtavasti Suomen kulttuurirahaston vuoden mittainen tutkija-apuraha sekä tohtorikoulutettavan työsuhde Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Täysipäiväinen tutkimukseen panostaminen on ollut arvokas mahdollisuus, vaikka viimeistely jäikin Ruotsin puolelle tehtäväksi. Samalla sain kerrytettyä kokemusta niin opiskelijoiden ohjaamisesta kuin konferenssien järjestämisestä, ja opettajakoulutuksen työvuodet ovat luo- neet pohjaa nykyiselle työuralleni. Kiitos siis niin laitoksen silloiselle johdolle tästä mahdollisuudesta.

Kiitos lehtori Aimo Naukkariselle ja professori emeritus Pentti Moilaselle, jotka aikoinaan graduohjaajinani ruokkivat tätä tutkimuskipinän saanutta luokanopettajaopiskelijaa, ja rohkaisivat hakeutumaan jatko-opintoihin. Kiitokset Kai Kallakselle, jonka kotiryhmässä sain aloittaa luokanopettajaopintoni, ja joka

rohkaisi niin kriittiseen ajatteluun kuin niihin yhteispohjoismaisiin leirikouluihin. Kiitos Elisa Heimovaaralle, joka kannusti minua opiskelijavaihtoon, useampaankin kertaan. Kiitoksen ansaitsevat myös muut työtoverit Jyväskylän yliopistolla sekä täällä Ruotsissa, kanssanne käydyt arjen kohtaamiset ja keskustelut ovat tärkeitä.

Och jag vill tacka mina elever, som i slutet av processen tog sin tid, visade intressen och målade fina bilder som förslag till bokomslagen. Det blev Isabellas bild den här gången, men jag fick många fina bilder att välja mellan. Som barnomsforskarer är det mycket viktigt för mig att kunna berätta om den här forskningen och dess resultat till några som lever det livet jag forskar, och få er respons.

Tärkeimpänä ovat aina ystävät ja läheiset. Näistä erityisesti vaimoni Hanna, joka on tukenut minua koko prosessin ajan. Tunnit, joita aluksi vietimme yhdessä jatko-opiskellen Jyväskylässä, ja sittemmin opiskelu- ja työtunnit uudessa kotimaassamme Ruotsissa, ovat vihdoin kantaneet hedelmää myös tämän työn osalta. Sinä ehdit tänä aikana valmistua lääkäriksi, nyt on minun vuoroni tohtoroitua.

Tämän työn omistan esikoisellenne Almalle. Odotan jo nyt kaikkia niitä keskusteluja, joita kanssasi tulemme käymään.

Örebrossa 8.11.2020

Venla Luukkonen

KUVIOT

KUVIO 1	Kokemus fenomenologiassa, tutkijan tekemä.....	40
KUVIO 2	Fenomenologia ja lapsitutkimus tutkimuksen lähtökohtana .	46
KUVIO 3	Havaintokartta videoidun arviointi- ja kehityskeskustelun katsomiseen sekä tutkimushaastattelun tueksi.....	59
KUVIO 4	Oppilaan kokemukset suhteessa keskustelutilanteeseen.....	69
KUVIO 5	Oppilaan kokemukset suhteessa keskustelun vuorovaikutukseen	77
KUVIO 6	Oppilaan kokemukset suhteessa keskustelun puheenaiheisiin.....	83

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Tutkimukseen osallistujat tutkimuskouluittain; oppilaiden nimet ovat tutkijan keksimiä pseudonimiä	35
TAULUKKO 2	Tutkimukseen osallistuja sekä aineisto, kerätty vuosina 2011-2013. Osallistujien nimet ovat tutkijan keksimiä. Taulukossa käytetään seuraavia lyhenteitä: Lv = luokanvalvoja, Opo = oppilaanohjaaja, Lo = luokanopettaja.....	52
TAULUKKO 3	Yhteenveto oppilaan osallistumisesta edistävästä ja estävästä tekijöistä	90
TAULUKKO 4	Koulun edustajan rooli ja roolin vaikutukset keskustelun etenemiseen	96
TAULUKKO 5	Huoltajien rooli ja roolin vaikutukset keskustelun etenemiseen	101
TAULUKKO 6	Yhteenveto onnistuneen ja epäonnistuneen keskustelun elementeistä.....	117
TAULUKKO 7	Onnistuneen kehityskeskustelun malli	149

SISÄLLYS

ABSTRACT
TIIVISTELMÄ
ESIPUHE
KUVIOT JA TAULUKOT
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
2	KATSAUS OPPILAAN ARVIOINTI- JA KEHITYSKESKUSTELUUN	16
2.1	Vanhempainvarteista arviointi- ja kehityskeskusteluihin.....	17
2.2	Aiempiä tutkimuksia.....	20
2.3	Arviointi- ja kehityskeskustelut ohjauksen näkökulmasta.....	25
2.4	Arviointi- ja kehityskeskustelu oppilaan näkökulmasta: tutkimustehtävän määrittely.....	30
3	TUTKIMUSKOULUT JA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT	31
3.1	Arviointi- vai kehityskeskustelu – keskustelun nimitys tutkimuskouluissa	31
3.2	Arviointipalautetta vai katsetta tulevaisuuteen.....	32
3.3	Keskustelujen sisältö	33
3.4	Osallistujien roolit keskustelussa	33
3.5	Yhteenvetoa tutkimuskouluista.....	34
3.6	Tutkimukseen osallistujat.....	34
4	LAPSEN KOKEMUKSEN TUTKIMINEN	37
4.1	Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa kokemusta tutkittaessa	38
4.2	Lapsen kokemus keskiössä.....	44
5	AINEISTON KERUU JA ANALYYSI.....	51
5.1	Tutkimukseen osallistujat ja aineisto	51
5.2	Videotutkimus ja virikehaastattelu.....	54
5.3	Fenomenologinen analyysi.....	60
6	OPPILAIDEN KOKEMUKSIA ARVIOINTI- JA KEHITYSKESKUSTELUSTA.....	68
6.1	Keskustelu tilanteena ja keskustelun tilanteet.....	68
6.1.1	Tuttu ja turvallinen, oppilaan oma aika	70
6.1.2	Vanhemmat on keskustelussa mun tuki ja turva.....	71
6.1.3	Vanhemmat puuttuvat mun elämään ja ovat mua vastaan....	72
6.1.4	Opettaja keskittyy muhun ja on kiinnostunut mun asioista...	72
6.1.5	Miten mulla menee koulussa	72

6.1.6	Aiemmat keskustelut vaikuttaa mun odotuksiin.....	73
6.1.7	Tää tilanne on ahdistava	74
6.1.8	Tavoitteiden tekeminen on hankalaa	74
6.1.9	Hyvästä keskustelusta jää hyvä mieli, huonon keskustelun loppuminen on helpotus	76
6.2	Keskustelun vuorovaikutus	76
6.2.1	Tässä puhutaan yhdessä mun asioista.....	76
6.2.2	Opettaja kysyy ja me vastataan.....	78
6.2.3	Vanhemmat kuuntelee kun me puhutaan.....	78
6.2.4	Se on aikuisten välistä puhetta.....	79
6.2.5	Aikuisten epäsuorat vihjailut eivät toimi	80
6.2.6	Aikuisten perusvastaukset eivät auta	80
6.2.7	Kehuista tulee mulle hyvä mieli	81
6.2.8	Menin lukkoon, enkä tiennyt mitä sanoa	81
6.2.9	Vanhemmat eivät välitä musta	81
6.3	Keskustelun puheenaiheet	82
6.3.1	Valmistauduin joten kuten	82
6.3.2	Jos asiat kiinnostaa, niin sit voidaan puhua.....	84
6.3.3	Vanhemmat on mukana mun koulunkäynnissä	85
6.3.4	Opettaja tietää totuuden.....	86
6.3.5	Aikuisten esille tuomat asiat - mä en haluu, et ope kertoo mun vanhemmille tästä	87
6.3.6	Aikuisten esille tuomat asiat - vanhempien sana voi vaikuttaa opettajaan.....	87
6.3.7	Keskustelusta jäi ehkä mulle jotain käteen.....	87
7	TULOSTEN TARKASTELUA	89
7.1	"Mun juttu" - oppilaan osallistuminen.....	89
7.2	Koulun edustajan rooli: asiantuntija, opettaja, ohjaaja?.....	95
7.3	Huoltajat osana koulunkäyntiä	101
7.4	Mielikuvien muokkaama kokemus	105
7.5	Suoriutuminen ja keskustelun keskittyminen oppiaineiden ympärille	108
7.6	Aidot tavoitteet ja keskustelun tulevaisuusnäkökulma jäävät puuttumaan	112
7.7	Yhteenveto onnistuneen ja epäonnistuneen keskustelun elementeistä	115
8	ARVIOINTIA VAI OHJAUSTA - MIKÄ ON OPPILAAN ROOLI?	118
8.1	Oppilaan arviointi- ja kehityskeskustelu henkilökeskeisen lähestymistavan näkökulmasta katsottuna.....	120
8.1.1	Tutut, ymmärtävät ja välittävät aikuiset oppilaan kasvun tukena.....	122
8.1.2	Dialogisuus arviointi- ja kehityskeskustelun vuorovaikutuksen lähtökohtana	125
8.2	Oppilaan kasvua tukeva arviointi.....	134

8.2.1	Oppilas osallisena arvioinnissaan – arviointi dialogina.....	135
8.2.2	Aikuiset osana dialogista arviointia.....	139
8.3	Lapsen osallistuminen häntä koskevaan päätöksentekoon	140
9	ONNISTUNUT KEHITYSKESKUSTELU.....	146
9.1	Muutos kehityskeskustelun tavoitteena.....	148
9.1.1	Keskusteluun valmistautuminen.....	149
9.1.2	Keskustelu	150
9.1.3	Keskustelun jälkeen	151
10	KEHITYSKESKUSTELUT OSANA KOULUN OHJAUSKULTTUURIA	152
10.1	Tutkimuksen luotettavuus	156
	YHTEENVETO (SUMMARY).....	161
	LÄHTEET	166
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Lapselle koulu on paikka, jossa tämä viettää ison osan lapsuudestaan. Suomessa lapsesta tulee *oppilas* seitsemän vuoden iässä. Oppilaan roolissaan lapsi käy koulussa, oppii, kasvaa ja kehittyy. Oppilaan elämässä tärkeitä henkilöitä ovat opettajat, oppilaanohjaajat, avustajat ja muu koulun henkilökunta, sekä tietysti toiset oppilaat. Näiden kanssa oppilas viettää päivittäin useita tunteja. Oppilaan huoltajat osallistuvat kuka enemmän, kuka vähemmän koulunkäyntiin. Oppilas ei siis ole koulutiellään yksin. Kouluun liittyvät kokemukset yhdistävät suurta osaa ihmisistä, eikä sen merkitystä oppilaan elämänsäkuuluun voida sivuttaa.

Suomessa otettiin muutama vuosi sitten käyttöön uusi opetussuunnitelma, joka painottaa aiempaa enemmän ilmiöopetusta yli oppiainerajojen sekä oppilaan yksilöllistä koulupolkua. Opetushallitus (2019a) nimeää uuden opetussuunnitelman keskeisiksi tavoitteiksi oppilaan aktiivisuuden vahvistamisen, opiskelun merkityksellisuuden lisäämisen ja onnistumisen kokemusten mahdollistamisen. Oppilaalta vaaditaan yhä enemmän: kykyä asettaa tavoitteita, ratkaista ongelmia sekä arvioida omaa oppimistaan. Opettajan tehtävänä on sekä opettaa että ohjata oppilasta elinikäiseksi oppijaksi. (Opetushallitus 2019a)

Yksilöllisen oppimisen ja kehittymisen periaate vaatii rinnalleen yksilöllistä ohjausta ja opettamista. Erilaiset ohjauspalvelut ovatkin osa 2000-lukua oli kyse sitten kouluun tai myöhempiin elämänvaiheisiin liittyvästä ohjauksesta. Nykyihmisen elämänpolku ei ole enää niin selkeä, jolloin oman polun löytämiseen ja kulkemiseen kaivataan monesti ulkopuolista tukea. Tarjolla on erilaisia ohjaustyyppejä palveluita niin kouluun, töihin kuin vapaa-aikaankin, ja markkinoilla on mahdollisuus ostaa valmennusta oikeanlaiseen ravintoon, liikkumiseen ja jopa kokonaisuun elämäntapavalintoihin.

Oppimisen ja kehittymisen yksilöllisyys on haaste niin koululle ja sen henkilökunnalle kuin oppilaalle itselleenkin. Oppilaalta vaaditaan enemmän itseohjautuvuutta, ja opettajalta uudenlaista ohjausosaamista. Uusi opetussuunnitelma toi mukanaan myös laaja-alaisen osaamisen alueet, joihin kuuluu muun muassa ajattelun ja oppimisen taidot. Opetussuunnitelman uudistuksessa on tähdätty myös arviointimenetelmien monipuoleisuuteen. (Opetushallitus 2019a). Yksi

tapa vastata näihin haasteisiin on oppilaan henkilökohtaiset arviointi- ja kehityskeskustelut. Oppilaan, opettajan ja huoltajien välinen keskustelu tarjoaa mahdollisuuden tarkastella kerralla yhden oppilaan omaa opiskelua ja koulunkäyntiä, ja täten tukea tämän yksilöllistä kehittymistä. Läsnä ovat niin kodin kuin koulun edustajat, sekä itse oppilas, joka saa keskustelussa mahdollisuuden ottaa osaa itseään koskevaan päätöksentekoon. Usein hektinen koulun arki ei anna monia tilaisuuksia vastaavan kokoonpanon yhteisille tapaamisille.

Oma ensikosketukseni oppilaiden kehityskeskusteluihin tapahtui vuonna 2009 Ruotsissa. Tein tällöin puolen vuoden mittaisen työharjoittelun apulaisopettajana eräessä ruotsalaisessa yläkoulussa. Ruotsin mallin mukaiset pakolliset kehityskeskustelut käytiin koulussa kevään aikana, ja pääsin seuraamaan näitä aitiopaikalta. Keskustelussa oppilas keskusteli luokanvalvojansa ja huoltajiensa kanssa koulunkäynnistään ja elämästään, ja tälle tehtiin keskustelun aikana henkilökohtainen kehityssuunnitelma tavoitteineen. Puolivuotisen harjoittelun aikana keräsin samalla aineistoa pro gradu -tutkielmaani, joka käsitteli kyseisen koulun omaa ohjauskulttuuria. Kehityskeskustelut olivat yksi osa luokanvalvojaa vastaavan mentoropettajan antamaa ohjausta, mentor-tuntien ja muun toiminnan rinnalla. (Luukkonen 2010.)

Ruotsin kokemuksen pohjalta kiinnostuin kehityskeskusteluista, ja palattuani Suomeen suunnittelin jo jatkotutkimusta. Tilanteena kehityskeskustelu on varsin herkullinen: kyseessä on oppilaan, opettajan ja huoltajan välinen keskustelu, ja minua kiinnosti erityisesti se, miten tällainen kokoonpano toimii ja mitä sen avulla voidaan saada aikaiseksi. Halusin pureutua syvemmälle keskustelujen toimivuuteen osana perusopetusta. Suunnitelman muotoutuessa eteenpäin minulle tuli selväksi, että tarkastellakseni keskustelun toimivuutta, on minun käännyttävä keskustelun päähenkilön, oppilaan puoleen.

Kertoessani tutkivani oppilaiden arviointi- ja kehityskeskusteluja on moni reagoinut termiin *kehityskeskustelu*: ”Joko niitä on koulussa?” Tämän jälkeen seuraa hetken valitus työpaikan kehityskeskustelusta: kun pomo ei kuunnellut, vaikka yritin kertoa, kun ei itse saanut sanotuksi, ja kun ne eivät toimi. Koko käsite vaikuttaa lähes kirosanalta, mikä ei varmaan ole keskustelun kehittäjien tarkoitus. Tutkimuksen edetessä huomasin myös oppilaiden kokemusten olevan osin samanlaisia: aikuiset eivät kuuntele tai välitä oppilaan näkemyksistä. Tutkimusaineiston joukosta löytyi kuitenkin myös onnistuneita esimerkkejä keskusteluista, joissa oppilas tunsii olevansa osa keskustelua ja häntä koskevaa päätöksentekoa. Osin tutkimuksen tavoitteena onkin ollut toimivan keskustelumallin etsiminen ja kehittäminen. Samalla olen esittänyt kysymyksiä keskustelujen tarkoituksesta ja sitä myötä myös niiden tarpeellisuudesta. Suomessa keskustelut eivät ole pakollisia kuten Ruotsissa, ja onkin kiinnostavaa pohtia, miksi niitä halutaan olevan.

Tutkimuksen aloittamisen jälkeen olen päässyt tutustumaan arviointi- ja kehityskeskusteluihin Suomen olosuhteissa, mutta myös Ruotsissa. Tutkimuksen viimeistelyvaiheessa oma elämäntilanteeni vei minut takaisin Ruotsiin, jossa olen toiminut luokanopettajana vuodesta 2015 lähtien. Näin ollen olen päässyt

kokemaan ”ruotsalaisen mallin” kehityskeskustelut osana omaa opettajan työtäni. Tutkimuksesta on tullut yhä henkilökohtaisempi sen koskettaessa konkreettisesti arkityötäni, ja näin ollen vertailu Suomen ja Ruotsin mallin välillä on tuntunut luontevalta ratkaisulta. Opiskelu- ja työhistoriani kautta olen päässyt tutustumaan molempien maiden koulutusjärjestelmään aitiopaikalta.

Tämän tutkimuksen keskiössä on oppilas ja tämän kokemus arviointi- ja kehityskeskustelusta. Aiemmissä tutkimuksissa niin Suomessa kuin ulkomailla on kiinnitetty huomiota siihen, ettei oppilas ole kovinkaan aktiivinen osallistuja. Samalla oppilas on ollut aliedustettuna aihetta käsittelevissä tutkimuksissa. Näyttääkin siltä, että päähenkilö on jäänyt sivuosaan niin tutkimuksissa kuin varsinaisissa keskusteluissakin. Kuitenkin kehityskeskustelun ideaalit korostavat oppilaan omaa osallisuutta, ja näin ollen tutkimukseen kaivataan keskustelun päähenkilön näkökulma. Ilman sitä näkökulma aiheeseen jää varsin kapeaksi.

Alun perin halusin tutkia nimenomaan kehityskeskusteluita, sillä se oli käsite, jolla olin oppinut tuntemaan kyseisen keskustelun Ruotsissa. Huomasin kuitenkin nopeasti, ettei *utvecklingssamtal* ollut saanut Suomesta samanlaista jalansijaa ja että käsitettä piti laajentaa. Monet suomalaiset koulut puhuvat kehityskeskustelujen sijaan arviointikeskusteluista tai arviointi- ja kehityskeskusteluista. Koulujen kotisivuilla nämä määritellään välillä päällekkäisiksi ja rinnakkaisiksi käsitteiksi, ja sinänsä keskustelujen kokoonpano, oppilas – opettaja – huoltaja, on sama. Käsitteinä arviointi ja kehitys eivät vastaa toisiaan, mutta tutkimuksen ja etenkin aineistonkeruun kannalta näiden molempien ottaminen mukaan oli pakollista. Käytän jatkossa käsitettä arviointi- ja kehityskeskustelu tai pelkkä ”keskustelu”, kun viitataan tutkimuksessa mukana olleisiin oppilaisiin ja näiden keskusteluihin.

Varsinainen tutkimusaihe määrittyi siis lopulta seuraavasti: perusopetuksen oppilaiden kokemukset oppilaan henkilökohtaisesta arviointi- ja kehityskeskustelusta. Tarkastelen tutkimuksessa oppilaan kokemusta varsinaisesta keskustelutilanteesta, siitä miten tämä kokee oman roolinsa sekä muiden osallistujien roolin. Tutkimuksen johtoajatus on ollut selvittää keskustelun merkitys oppilaalle itselleen. Samalla tutkimuksen tavoitteena on ollut löytää onnistuneen keskustelun elementit, ja luoda näiden pohjalta onnistuneen kehityskeskustelun malli.

2 KATSAUS OPPILAAN ARVIOINTI- JA KEHITYSKESKUSTELUUN

Alun perin tutkimukseni aiheena oli oppilaiden kokemukset näiden henkilökohtaisesta kehityskeskustelusta, jossa keskustelijoina ovat oppilaan lisäksi opettaja sekä huoltajat. Tutkimuskouluiksi valikoituivat koulut, joiden koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa mainittiin termi kehityskeskustelu. Kuitenkin jo tutkimuksen alkuvaiheessa törmäsin käsitteiden *kehityskeskustelu* ja *arviointikeskustelu* väliseen problematiikkaan. Nämä esiintyivät eri koulujen opetussuunnitelmissa yhdessä ja erikseen, ja näiden lisäksi käsitteet *vanhempainvartti* ja *kolmikantakeskustelu* pyörivät tiiviisti mukana. Tutkimuskoulujen opettajien arkipuheessa vielahtelivat niin arviointi- kuin kehityskeskustelu, samoin keskustelujen tukena käytetyissä dokumenteissa nimet vaihtelivat. Koulujen sisällä käydyssä puheessa ei välttämättä ollut logiikkaa tai yhtenäisyyttä, ja yksittäiset opettajatkin käyttivät termejä sekaisin. Tämä kuvastaa osaltaan arviointi- ja kehityskeskustelukulttuurin juurtumattomuutta suomalaiseen koulujärjestelmään, vaikka oppilaan, opettajan ja huoltajien väliset keskustelut ovat vakiintuneet osaksi perusopetusta 2000-luvulla. Käsite jää hämäräksi kentän toimijoille, ja sitä myötä mahdollisesti myös itse keskustelun tavoitteet ja tarkoitus ovat epäselviä.

Tutkimuksen kohteeksi rajautui lopulta *oppilaan arviointi- ja kehityskeskustelu*, jossa keskustelijoina ovat oppilas, opettaja ja huoltajat, ja jonka tavoitteena on oppilaan kehittyminen. Tässä luvussa tarkastelen ensin arviointi- ja kehityskeskustelua ilmiönä sekä kuvailen keskustelun asemaa ja kehitystä osana suomalaista koulujärjestelmää. Tämän lisäksi tarkastelen aiheesta aiemmin tehtyjä tutkimuksia ja pohdin keskustelun tarkoitusta kodin ja koulun yhteistyön, arvioinnin sekä ohjauksen näkökulmasta. Luvun lopuksi määrittelen tutkimuskysymyksen.

2.1 Vanhempainvarteista arviointi- ja kehityskeskusteluihin

Arviointi- ja kehityskeskustelua tarkastellaan usein kodin ja koulun välisen yhteistyön näkökulmasta, ja erityisesti opettajan ja huoltajien välisenä yhteistyön muotona. Kodin ja koulun yhteistyö voidaan jakaa eri tasoihin, joista vaatimattomin on yhteydenpito osapuolien välillä. Yhteistyöstä voidaan puolestaan puhua opettajien ja huoltajien tehdessä jotain yhdessä. Yhteistoiminnan tasolla asetetaan yhteisiä tavoitteita ja käytetään niitä tukevia toimintamuotoja. (Vuorinen 2000a, 20–22.) Perusopetuslaki kiteyttää kodin ja koulun välisen yhteistyön seuraavasti: ”Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa.” (Perusopetuslaki, 1998/628, 3§).

Viralliset ohjeistukset ja määritelmät arviointi- ja kehityskeskustelulle Suomessa ovat yhä varsin suppeita. Välillä näitä kahta keskustelunimitystä käytetään synonyymeinä, väliin erillisinä. Opettajan, oppilaan ja huoltajien väliseen keskusteluun on viitattu myös nimellä *vanhempainvartti, kasvatustakeskustelu* sekä *kolmikantakeskustelu* (ks. esim. Kurki-Hartikainen 2009). Nämä eri nimitykset antavat kukin hieman erilaisen mielikuvan keskustelun tarkoituksesta ja tavoitteista, vaikkakin määritelmät ovat monessa paikoin yhtenevät.

Arviointi- ja kehityskeskustelut ovat vakiinnuttaneet paikkansa perusopetuksessa erityisesti 2000-luvulla. Vuorinen (2000b) tarkastelee näiden kahden eroa keskustelun aikaperspektiivistä käsin: tämän mukaan arviointikeskustelun painopiste on menneen arvioinnissa, kun taas kehityskeskustelussa tulisi painottaa tulevaisuuden näkökulma. Vuorisen mukaan kehityskeskustelussa opettaja on sitoutunut jatkuvaan keskusteluun oppilaan ja tämän huoltajien kanssa, ja keskustelun tavoitteena on arvioida oppimisen etenemistä yhdessä sekä asettaa yhteisiä kehittymistavoitteita. Kehityskeskustelun on tarkoitus olla luonnollinen ja säännöllinen vuoropuhelu osapuolien kesken sekä myönteinen tapa edistää nuoren kehittymistä. (Vuorinen 2000b, 7–9.)

Kehityskeskustelun päähenkilö on oppilas, ja opettajan tehtävänä on keskustelun ohjaaminen, johon vaaditaan opettajalta taitoa sekä ohjata keskustelua ja olla samalla kuuntelijana. Kehityskeskustelu perustuu oppilaan mielekkääseen ja monipuoliseen kokemuspohjaan. Se on avointa keskustelua, moniulotteista, näkökulmia aukaisevaa ja jatkuu oppilaan edistymisenä. Keskustelun tavoitteena on oppilaan sekä sosiaalinen että kognitiivinen kehitys, ja oppilaan tulee olla mukana päätöksenteossa. Lapsen ajattelutapa tulisi ottaa huomioon keskustelussa käytetyssä kielessä. (Tuisku 2000, 44, 46–50.)

Kehityskeskustelu nimenä liitetään koulumaailmaa useammin työpaikoilla käytävään esimiehen ja alaisen väliseen keskusteluun. Aarnikoivu (2008) kuvaillee työpaikan kehityskeskustelua esimiehen työkaluksi, jolla ”edistetään henkilöstön sitoutumista, kehittymistä ja parhaan mahdollisen suorituksen syntymistä”. Keskustelun tavoitteena on luoda onnistumiselle edellytyksiä, mikä onnistuu tulevaisuuteen suuntaamalla. Nykytilaa ja mennyttä tarkastellaan oppimisenäkökulmasta. (Aarnikoivu 2008, 115.)

Kouluun sijoittuvan kehityskeskustelun juuret sijaitsevat Ruotsissa, missä kehityskeskustelun tuleminen osaksi koulua on ollut osittain samankaltainen kuin Suomessakin. Seitsemänkymmentäluvulla esiteltiin vanhempainvarttia muistuttava ”*kvartssamtal*”, joka puolestaan sai uuden nimen ja sitä myötä myös muodon 90-luvulla. Ruotsissa kehityskeskustelut (ruots. *utvecklingsamtal*) ovat olleet pakollisia perusopetuksen 1.-9. luokilla vuodesta 1994 saakka, ja vuodesta 2006 lähtien niihin on liittynyt myös jokaiselle oppilaalle laadittavan henkilökoh- taisen kehityssuunnitelman (ruots. *inviduella utvecklingsplan, IUP*) laatiminen (ks. esim. Andreasson 2007, 8; Hofvendahl 2006, 5). Juuri keskustelujen veloit- tavuus antaa niille hyvin erilaisen lähtökohdan suomalaiseen keskusteluun näh- den. Kehityskeskustelulle on määritelty tarkat lähtökohdat ja tavoitteet laissa ja opetussuunnitelmassa (ks. esim. Skollag 2010:800, 10 Kap. 12§, 13 §). Kehityskes- kustelu onkin Ruotsin yleisin ns. institutionaalinen keskustelu, ja siihen osallis- tuu vuosittain noin 5,5 miljoonaa ruotsalaista, opettajan, oppilaan tai huoltajan roolissa. (Hofvendahl 2006, 3; Hofvendahl 2008, 148–149.) Se on myös ainoa Ruotsin laissa määritelty kohtaaminen oppilaan, huoltajan ja opettajan välillä. Tämä tekee siitä erityisen merkittävän tapaamisen. (Pihlgren 2017.)

Ruotsissa kehityskeskustelu on kytketty tiiviisti oppilaan kokonaisarviointiin. Sen käytännön toteutusta helpottaa muun muassa opettajien kokonaistyöai- kajärjestely sekä opettajien työskentely ryhminä, jossa vastuuta yksittäisten op- pilaiden ohjaamisesta jaetaan ryhmän kesken. (Vuorinen 2000c, 83.) Kehityskes- kustelussa oppilaan oppimistavoitteita katsotaan suhteessa opetussuunnitelman määrittelemiін tavoitteisiin, ja keskustelussa pohditaan minkälaisia toimia näi- den saavuttamiseksi tulisi tehdä. Keskustelun painopisteen tulisi olla tulevaisuu- dessa, mutta myös menneisyyttä ja nykyhetkeä tuodaan esille kehitystä arvioita- essa. Yksittäinen keskustelu on osa keskustelujen jatkumoa, ja opettajan tehtävä on pitää huolta, että kunnioitus ja luottamus säilyvät osapuolien välillä. Keskus- telujen aikana voidaan vaihtaa informaatiota puolin ja toisin ja opettajan täytyy varmistaa, että jokainen osapuoli on ymmärtänyt oman vastuunsa ja tehtävänsä oppilaan tukemisessa. Keskustelun onnistumisen kannalta kaikkien osapuolien osallistuminen on tärkeää. (Skolverket 2013, 10–13.)

Tämän tutkimusraportin kirjoittamisen ohella olen työskennellyt Ruotsissa luokanopettajana, ja täten osallistunut useampaan ruotsalaisen koulun kehitys- keskusteluun opettajan roolissa. Ruotsissa ei anneta arvosanoja tai todistuksia ennen kuudetta luokkaa, jolloin etenkin alakoulun puolella kehityskeskustelun merkitys oppilaan koulunkäynnin seuraamisessa korostuu. Oppilaan henkilö- kohtaisen kehityssuunnitelman pohjalta pyritään asettamaan jokaiselle oppi- laalle henkilökohtaisia oppimistavoitteita, jotka voivat liittyä suoraan oppiainei- siin, työskentelytapoihin tai esimerkiksi sosiaalisiin kehittymistavoitteisiin.

Suomessa arviointi- ja kehityskeskustelun lähtökohdat ovat erilaiset, sillä se ei ole Ruotsin tapaan pakollinen keskustelu, eikä näin ollen käytössä kaikissa kouluissa. Samalla virallisten tahojen ohjeistus keskustelua varten on paljon hei- kompaa. Tämän tutkimuksen aineistonkeruun aikana voimassa oleva opetus- suunnitelma oli vuodelta 2004. Silloisessa Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2004) korostetaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä: lapsen elämä

kietoutuu näiden kahden paikan ympärille, joka puolestaan edellyttää kodin ja koulun "vuorovaikutusta ja yhteistyötä oppilaan kokonaisvaltaisen terveen kasvun ja hyvän oppimisen tukemisessa." Tätä yhteistyötä edistää "huoltajien mahdollisuus osallistua koulun opetus- ja kasvatustyön suunnittelemiseen ja arviointiin yhdessä opettajan ja oppilaiden kanssa - -." (POPS 2004, 22.) Ohjauksen järjestämisen alaluvussa mainitaan, että "huoltajalle tulee järjestää tilaisuuksia neuvotella oppilaan opiskeluun ja valintoihin liittyvistä kysymyksistä opettajan, oppilaanohjaajan, oppilaan ja huoltajan yhteisissä tapaamisissa." (POPS 2004, 23.) Oppilaan oikeudesta tällaiseen tilaisuuteen ei opetussuunnitelmassa puhuta mitään.

Kehityskeskustelua käsitteenä ei vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa mainita lainkaan, ja *arviointikeskustelun* käsitteenä vain kerran arviointia koskevassa alaluvussa: "Arviointipalautetta voidaan antaa välitodistuksin, erilaisin tiedottein ja arviointikeskusteluissa tai muilla tavoin." (POPS 2004, 263.) Arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa oppilaan opiskelua sekä kuvata miten hyvin tämä on saavuttanut kasvuun ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnin tulisi auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva omasta oppimisesta ja kehittymisestä ja samalla tukea tämän persoonallisuuden kasvua. (POPS 2004, 262.)

Tutkimusraportin kirjoittamisen aikana, vuonna 2014 ilmestynyt Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) tuo esille arvioinnin monipuoliset tavat sekä arvioinnin vuorovaikutuksellisuuden. Opettajan tehtävänä on huolehtia, että oppilas saa oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa edistymisestään ja osaamisestaan. Niin ikään yhteistyö kotien kanssa määrittellään osaksi hyvää arviointikulttuuria, ja opettajan, oppilaan ja huoltajan yhteiset keskustelut nähdään keskinäisen luottamuksen edistäjinä ja välittävät tietoa oppilaan tilanteesta. (POPS 2014, 47.) Vuoden 2020 alussa julkaistussa opetussuunnitelman arviointiluvun muutoksissa tuodaan niin ikään esille oppimista tukeva ja ohjaava palaute osana formatiivista arviointia. Arvioinnin toteuttamisessa yhteistyö ja osallisuus nähdään tärkeinä tekijöinä, ja oppilaan ja huoltajan oikeus tietoon arvioinnin perusteista mainitaan. Arvioinnin monipuolisuus tuodaan esille, opettajan valitessa arviointimenetelmät tarkoituksenmukaisella tavalla. (Opetushallitus 2020.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet luovat näin ollen arvopohjan mahdollisille kehitys- ja arviointikeskusteluille, mutteivat Ruotsin tavoin velvoita säännöllisesti pidettävään keskusteluun. Käsitteenä arviointikeskustelu mainitaan vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa vain opetusryhmän tai oppilaiden välisissä arviointikeskusteluissa sekä käsitöiden 3-6 luokan arvioinnissa (POPS 2014, 49, 272), kehityskeskustelua ei mainita lainkaan. Sanapariin voit sitä vastoin törmätä kunta- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa, ja osa kunnista on luonut näihin liittyviä ohjeistuksia ja täytettäviä lomakkeita (ks. esim. Eteläpohjalainen perusopetuksen opetussuunnitelma 2016, Arvioinnin ABC 2019). Opetushallituksen julkaisemissa säädöksissä ja ohjeissa voidaan arviointikeskustelua "opettajan, oppilaan ja huoltajan kohtaamisena". Vaikka sanasta ar-

viointikeskustelu tulee helposti mielikuva menneisyyteen keskittyvästä, suorituksia ruotivasta tilaisuudesta, on siinä parhaimmillaan pääpaino vahvasti oppilaan ja tämän oppimista tukevassa yhteisessä tulevaisuudessa; arviointikeskustelu määritelläänkin tässä kehityskeskustelun synonyymiksi. (Koskinen-Sinisalo & Tuomi 2014).

Opetushallituksen oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen 2003-2007 pohjalta julkaistussa Luokanohjaajan käsikirjassa kehityskeskustelu määritellään tärkeäksi kodin ja koulun väliseksi yhteistyömuodoksi. Oppilas on keskustelussa päähenkilö, ja siksi tämän läsnäolo on keskustelun onnistumiselle tärkeä. Opettaja ohjaa keskustelua, ja tämän tulee kiinnittää huomiota oppilaan ja huoltajien kohtaamiseen. Keskustelussa käydään läpi oppilaan koulunkäyntiä monelta eri kannalta, niin oppiaineiden kuin kouluviihtyvyyden ja kaverisuhteiden näkökulmasta käsin. Varsinaisen keskustelutilanteen lisäksi keskusteluun kuuluu huolellinen valmistautuminen sekä keskustelun jälkeinen seuranta. Kyse ei ole vain yksittäisestä jutteluhetkestä, vaan keskustelun tulisi olla osa pidempää prosessia. (Haime, Huttunen, Kuikka, Pesonen & Suoja 2007, 17–18.)

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) vuonna 2019 julkaiseman raportin mukaan vain kymmenesosa opettajista käytti huoltajan ja oppilaan kanssa käytävää arviointikeskustelua osana arviointia usein tai aina, vajaa viidesosa joskus, kun taas lähes puolet opettajista ei käyttänyt näitä lainkaan (Atjonen ym. 2019, 113). Tässä tulee ottaa huomioon, että KARVIN tutkimuksessa mukana oli opettajia niin perusopetuksen kuin lukionkin puolelta, jolloin esimerkiksi aineenopettajat eivät välttämättä käy arviointikeskusteluja kuin luokanvalvojana ollessaan. Arviointikeskustelujen käyttäminen vähenikin mitä vanhemmaksi oppilas tuli (Atjonen ym. 2019, 113). Vaikka kehitys- ja arviointikeskusteluja käydään Suomen kouluissa yhä enemmän, eivät nämä Ruotsin tapaan luo pakollista jatkumoa esikoulusta perusopetuksen loppuun saakka.

2.2 Aiempia tutkimuksia

Arviointi- ja kehityskeskusteluja on tutkittu Suomessa varsin vähän. Yksi syy tähän lienee niiden vakiintumattomuus koulujärjestelmässä, mutta myös tilaisuuksien varsin henkilökohtainen luonne. Olemassa olevat tutkimukset ovat painottuneet pääosin kartoittamaan opettajien ja huoltajien kokemuksia ja odotuksia keskusteluja kohtaan, ja autenttisten keskustelutilanteiden tutkiminen on jäänyt vähemmälle. Henkilökohtainen keskustelu on paikka, jonne ei ulkopuolista tutkijaa mielellään oteta.

Vuonna 2000 ilmestyi ensimmäinen arviointi- ja kehityskeskusteluja käsittelevä suomalainen artikkelipohjainen kirja Normaalikoulujen yhteistyöprojektin pohjalta. Valde (2000) on kartoittanut kokemuksia kehityskeskustelukokeiluista, ja pääosin nämä kokemukset olivat myönteisiä lyhyenkin kokeilujakson jälkeen. Keskustelua valmisteluineen pidettiin työläänä, mutta hyviä kokemuksia saatiin oppilaan edistymisen tukemisesta, luokanvalvojan työn tukemisesta,

ja keskustelut tuottivat entistä pohdiskellumpia valintoja tulevaisuuden suhteen. (Valde 2000.)

Andonovin (2007) väitöstutkimuksessa tarkasteltiin opettajan ja huoltajan vuorovaikutusta alakoulun kehityskeskusteluissa. Andonov keräsi aineistonsa kahdelta alakoululta, ja kartoitti sekä opettajien että huoltajien kokemuksia keskusteluista. Tämän lisäksi tämä videoi kaksitoista keskustelua tarkastellen niissä esiintyvää vuorovaikutusta sekä keskustelun kehyksiä. Andonov kiinnitti huomiota siihen, että vaikkei keskustelun teemaksi ollut erikseen ilmoitettu arviointia, keskustelu siirtyi usein tähän. Opettaja vei suurimman osan puheajasta, ja oppilaan puhe oli suurimmaksi osaksi passiivista myöntymistä. (Andonov 2007.)

Andonovin väitöskirjan lisäksi Suomessa on tehty kehityskeskusteluista kaksi lisensiaatin työtä. Hongisto (2002) tutki oman koulunsa kehityskeskustelujen alkutaivalta rehtorintyönsä ohella. Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena lukuvuonna 1999-2000, ja tutkimuksen puitteissa kehitettiin itsearvioinnin välineitä 7.-9. luokkalaaisille sekä otettiin kehityskeskustelu käyttöön koko perusopetuksessa. Oppilaille ja huoltajille lähetetyn kirjallisen kyselyn lisäksi tutkimus koostui kahdestakymmenestä nauhoitetusta 5., 7., ja 8. luokkalaisten kehityskeskustelusta. Sekä huoltajat että oppilaat kokivat kehityskeskustelun myönteisenä toimintona, ja huoltajat pitivät mallia hyvänä yhteistyömuotona ja kokivat saaneensa tietoa lapsestaan. Sen sijaan kaikki oppilaat eivät olleet tyytyväisiä keskusteluilmapiiriin, vaikka olivatkin sitä mieltä, että opettaja johti keskustelua myönteisesti ja oppilas huomioitiin hyvin keskustelun aikana. Opettajan puheen osuus oli nauhoitetuissa keskusteluissa suuri. Ongelmaksi muodostui opiskelun tavoitteiden liian yleisellä tasolla tapahtuva asettelu. Oppilaan itsearviointia tarkasteltiin enemmän suoritteena ja todistuksen tavoin, ja etenkin välttävän koulumenestyksen oppilaille tehty itsearviointi tuntui musertavalta. Maahanmuuttajaoppilaille, joita oli peräti viidesosa oppilaista, keskustelu tuotti välillä vaikeuksia, mutta nämä kokivat keskustelun muita oppilaita ja huoltajia hyödyllisemmäksi. Hongisto korostaa, että tutkimuksen tekovaiheessa toiminta oli vielä varsin uutta koulussa, ja tarkoituksena olikin kehittää kehityskeskustelua edelleen. (Hongisto 2002.)

Kurki-Hartikainen (2009) puolestaan tutki sekä opettajien että perheiden – huoltajien ja oppilaiden – kokemuksia näiden kolmen osapuolen välisestä keskustelusta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat käyttivät keskustelusta nimityksiä vanhempainvartti, arviointikeskustelu ja kehityskeskustelu. Keskustelut koettiin hyödylliseksi kodin ja koulun yhteistyömuodoksi, ja kaikki osapuolet olivat niihin tyytyväisiä. Opettajat toivoivat huoltajien olevan aktiivisempia keskustelussa, eivätkä niinkään lapsen aktiivista osallistumista. Tämä toive liittyi usein opettajan käsitykseen keskustelun tarkoituksesta: tiedonanto huoltajille. Tutkimuksen perusteella keskustelun painotus on edelleen opettajassa ja keskustelu käydään koulun kielellä. (Kurki-Hartikainen 2009.)

Yläkoulun puolella Virtanen ja Onnismaa (2003) ovat tarkastelleet kehityskeskustelua kodin ja koulun yhteistyömuotona. Tutkimuksessa kerättiin sekä

opettajien että perheiden kokemuksia 7. luokilla ensi kertaa järjestetyistä kehityskeskusteluista. Myös Ypäjän kokemusten perusteella kaikki osapuolet pitivät keskustelumallia hyvänä, ja sille toivottiin jatkoa. (Virtanen & Onnismaa 2003.)

Esikoulun kehityskeskusteluja ja ns. vanhempaintapaamisia ovat tutkineet mm. Alasuutari ja Markström (2011) sekä Seikkula (1997). Alasuutarin ja Markströmin yhteistutkimuksessa nämä vertailivat suomalaisen ja ruotsalaisen esikoulun keskusteluja, ja sitä, miten lasta arvioidaan näissä keskusteluissa. Lapsi ei kuitenkaan ollut suurimmaksi osaksi läsnä keskusteluissa. (Alasuutari & Markström 2011). Seikkulan (1997) tutkimuksessa puolestaan lapsi oli keskustelussa osana: Seikkula kiinnitti huomiota siihen, kuinka keskusteluissa ”lapsen ääni” tuli esille äidin kautta ja kuinka opettaja puolestaan edusti molempien ”aikuisten ääntä”. (Seikkula 1997.)

Arvioinnin näkökulmasta arviointikeskustelua alakoulun puolella on tarkastellut muun muassa Elina Törmä (2011), joka tutki väitöstutkimuksessaan laajemmin oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämistä omassa opettajantyössään. Törmä kuvailee keskustelua arvioinnin sydämeksi: ”Kun keskustelu, itsearviointi ja yhdessä töiden katsominen tapahtuvat kiitoksen, kannustuksen ja hyväksynnän ilmapiirissä, saadaan näin tukea omalle toiminnalle ja myös kokemus ”hyvästä mielestä”. Hyvä mieli on yhteydessä itsetuntoon, identiteettiin ja pohja sekä lapsen, huoltajan että opettajan voimaantumisen. Onnistunut vuorovaikutus keskustelutilanteessa voi saada parhaimmillaan aikaan sellaisen ”voimaantumisen kehän”, jossa kaikki osapuolet saavat voimia oman tehtävänsä toteuttamiseen ja tätä kautta omaan kasvuunsa.” (Törmä 2011, 234.)

Ruotsissa tutkimuksia löytyy hieman enemmän, mutta sielläkään ei autenttisia keskustelutilanteita ole tutkittu paljoa. Tutkimusten painopiste on ollut keskusteluanalyysissä ja kokemusten kartoittamisessa, mutta eri osapuolten näkemyksiä on tarkasteltu myös syvemmin. Adelswärd, Evaldsson ja Reimers (1997) tutkivat 90-luvun alkupuolella niin sanottua *kvartsamtal* – keskustelua, joka oli Ruotsissa kehityskeskustelua edeltävä muoto. Tutkimusaineisto koostui kuudestakymmenestä (60) nauhoitetusta keskustelusta, joissa oppilas oli mukana neljäskymmenessä (46). Myös tässä tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota opettajan puheen paljouteen suhteessa oppilaan ja huoltajien puheeseen. Opettaja dominoi puheenaiheita, kertoi mistä puhutaan ja milloin on puhuttu riittävästi. Huoltajat puhuivat lähinnä kodista ja sosiaalisista suhteista, ja oppilas lähinnä sosiaalisista suhteistaan. (Adelswärd, Evaldsson & Reimers, 1997.)

Johan Hofvendahl (2006) tutki kehityskeskustelun keskustelustrategioita ja etenkin sitä, miten ongelmia tuodaan keskustelussa esille. Aineistona Hofvendahlilla oli Adelswärdin ym. (1997) tutkimuksen aikana kerätyt nauhoitukset, joita tämä täydensi kolmellakymmenellä (35) nauhoitetulla kehityskeskustelulla. Keskustelut alkoivat rutiinomaisesti, ja oppilaan hermostuneisuus näytteli niissä suurta roolia. Alun jälkeen keskustelut painottuivat usein ongelmien käsittelyyn. Oppilaalle ja huoltajille tarjottiin keskustelun loppuessa mahdollisuutta omien asioiden esille nostamiseen, mutta nämä tarttuivat tilaisuuteen harvoin, mikä saattoi johtua myös opettajan kysymyksenasettelusta. (Hofvendahl 2006.)

Myös Gunilla Granath (2008) kiinnitti tutkimuksessaan huomiota opettajan kontrolloimaan keskusteluun. Granath käsittää keskustelun pehmeänä vallankäyttönä, jossa koulu kontrolloi oppilasta; vaikka keskustelun kuuluisi olla oppilaslähtöinen, ei oppilaalla ole todellisuudessa paljoa vapautta. Granath kiinnitti huomiota siihen, että keskusteluissa keskityttiin usein siihen mikä ei ole hyvin, sen sijaan että olisi käsitelty kehityskeskustelun lähtökohtien mukaisesti oppilaan vahvuuksia ja suuntauduttu tulevaisuuteen. (Granath 2008.)

Oppilaan näkökulmaa kehityskeskusteluihin ovat tuoneet esille Ann-Marie Markström (2013) sekä Lindh ja Lindh-Munther (2005). Markström haastatteli 12- ja 13-vuotiaita lapsia näiden näkökulmista kodin ja koulun väliseen suhteeseen, missä kehityskeskustelu nousi myös esille kodin ja koulun vuorovaikutuksessa. Markström tarkasteli lasten kokemuksia suhteessa vallankäyttöön, ja löysi neljä eri kehystä: 1) asymmetrinen, vertikaalinen, ”pitäkää erillään -suhde” kodin ja koulun välillä, 2) asymmetrinen, vertikaalinen, ”pitäkää erillään -suhde” lapsen ja aikuisten välillä, 3) asymmetrinen, vertikaalinen ”pitäkää erillään -suhde” suhteessa lapsen autonomiaan, sekä 4) symmetrinen, horisontaalinen suhde kaikkien osapuolien välillä. Kehityskeskustelut nousivat oppilaiden kokemuksissa esille muun muassa esimerkkinä niin sanotusta aikuiset vastaan lapset tilanteesta, jossa lapsi tuntee aikuisten lyöttäytyvän yhteen häntä vastaan. (Markström 2013a, 49–52.)

Lindh ja Lindh-Munther (2005) puolestaan tutkivat kehityskeskusteluja oppilaan näkökulmasta käsin tutkimusaineiston koostuessa 25 videoidusta kehityskeskustelusta sekä kaikkien kolmen osapuolen haastatteluista. Kuudesluokkalaiset kuvailivat keskustelua tilanteeksi, jonka pohjalta he saavat tietää ”mitä pitää parantaa” ja ”vanhemmat saavat tietoa”. Tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota siihen, ettei oppilaalla ollut kontrollia keskustelussa käsiteltävistä aiheista. Tässäkin tapauksessa kehityskeskustelu painottui arviointiin, mitä tutkijat pitivät niin sanotun arviointikulttuurin painolastina. (Lindh & Lindh-Munther 2005.)

Myös tanskalainen tutkija Hanne Knudsen (2010) kiinnitti huomiota oppilaan rooliin tutkimuksessaan. Oppilas on – välillä myös tahtomattaan – keskustelun keskiössä, vaikka tämä olisikin hiljaa. Tanskalaiskoulun koulu-koti – keskusteluissa (tansk. *skole-hjem samtal*) opettaja esiintyi asiantuntijan asemassa, huoltajien ja lasten ottaessa tämän asiantuntijaroolin annettuna ja jäädessä lähinnä passiivisen kuuntelijan rooliin. Knudsen kutsuu keskustelutilannetta ”monologiseksi yhteistyöksi”, jossa opettaja ohjaa rutiininäytelmää. (Knudsen 2010.)

Oppilaan passiivisuus vastaavissa kodin ja koulun välisissä keskusteluissa on noussut esille myös Pohjoismaiden ulkopuolella. Australialaiset Baker ja Keogh (1995) vertasivat keskusteluja hammaslääkärikäyntiin: oppilas oli keskusteluissa usein sivussa seisova, kuuleva yleisö, ja keskustelun ”koti” liittyi aina jollain tapaa koulunkäyntiin. (Baker & Keogh, 1995.) Brittiläisiä koti-koulu keskusteluja (engl. *home-school interviews*) tutkineet MacLure ja Walker (2000, myös Walker 1998, 2002) pitivät keskusteluja niin ikään diagnostisina, jossa opettajan tehtävänä on lääkärin tavoin esittää diagnoosi, huoltajien ja oppilaan osallistuessa lähinnä passiivisina kuulijoina ja minimivastauksin. Huoltajien vastaukset oppilaille osoitettuihin kysymyksiin olivat niin ikään tavallisia, eikä oppilaan täysi

hiljaisuus keskusteluissa ollut harvinaista; usein oppilas puuttuikin keskustelusta, vaikka oli fyysisesti läsnä. (MacLure & Walker, 2000; Walker, 1998, 2002.)

Oppilaan rooliin ja tämän aktiivisempaa osallistumista on pyritty lisäämään niin sanotuissa oppilasjohtoisissa keskusteluissa. Countryman ja Schroeder (2002) tutkivat ja kehittivät 90-luvulla oppilasjohtoista huoltaja – opettaja keskustelua (engl. *parent-teacher conference*) yhdysvaltalaisessa koulussa. Kokeilun tavoitteena oli saada oppilaat vaikuttamaan suoraan omaan arviointiinsa. Ennen kokeilua keskustelut olivat opettajan ja huoltajan välisiä tilaisuuksia, joissa opettaja kuvaili oppilaan koulumenestystä. Kokeilussa oppilas sai tehtäväkseen valmistella esityksen, jossa esitteli omaa koulutyöskentelyään opettajalle ja huoltajille. Huoltajat kokivat saavansa aidomman kuvan oppilaasta, kuin aiemmin opettajan ja huoltajan välisissä keskusteluissa. Vaikka kaikki oppilaat eivät konferenssista pitäneet tilanteen jännittävyuden vuoksi, useimmat kokivat tilanteen pääosin myönteisenä, ja kertoivat huoltajien kuuntelevan heitä aiempaa paremmin. Keskusteluun tyytymättömät esittivät tyytymättömyytensä syyksi valmiin käsikirjoituksen, jonka pohjalta heidän piti keskustelu pitää. Myös tutkijat kiinnittivät huomiota valmiiseen käsikirjoitukseen, ja tarkoituksena on jatkaa kehitystyötä mallin parissa. (Countryman & Schroeder 2002.)

Ruotsissa vastaavaa oppilasjohtoista kehityskeskustelua on tutkinut kuudennella luokalla muun muassa Tholander (2009) ja yleisemmin Pihlgren (2013). Tholanderin tutkimuksen tuloksissa oppilas otti keskustelun ohjaajan roolin, ainakin näennäisesti. Tutkimuksen perusteella opettaja kuitenkin edelleen kontrolloi, mistä ja miten paljon keskustelussa puhuttiin. Keskustelujen valmistelun tueksi annettu lomakepohja ohjasi keskusteluja, ja teki niistä toistensa kaltaisia. Keskustelujen ilmapiiri oli aiempaa avoimempi ja oppilaat olivat niissä näkyvämpiä. Oppilaiden puhe keskustelussa lisääntyi, pääosin huoltajien puheen kustannuksella. Opettajalla näytti edelleen olevan eniten puhuttavaa keskusteluissa. (Tholander 2009.) Pihlgren (2013) haastatteli ryhmähaastattelussa niin oppilaita, opettajia, huoltajia kuin koulun johtajia. Tutkimuksessa oppilasjohtoiset keskustelut näyttivät johtavan siihen, että oppilas ymmärsi, pystyi kuvailemaan ja tekemään perusteltuja päätöksiä omaa kehitystään koskien. Samalla oppilaasta tuli aktiivisempi, ja opettaja ja huoltajat vaikuttivat yhteistyökykyisemmiltä. (Pihlgren 2013)

Oppilaan rooli ja aktiivisuus keskusteluissa on noussut esiin monessa tutkimuksessa. Keskustelut näyttävät olevan kulttuurista riippumatta hyvin opettajakeskeisiä, ja ne käydään lähes poikkeuksetta koulun näkökulmasta ja koulun kielellä. Oppilaiden näkökulmasta tehtyjä tutkimuksia on vähemmän, eikä keskustelun merkityksestä niiden päähenkilölle tiedetä paljoa. Oppilaan puuttuva ääni on juuri se näkökulma, jonka pyrin tavoittamaan tässä tutkimuksessa.

2.3 Arviointi- ja kehityskeskustelut ohjauksen näkökulmasta

”Käsitys kehityskeskusteluista oppilaanohjauksen välineenä laajeni kehittämistyön aikana käsitykseen kehityskeskustelusta kodin ja koulun yhteistyömuotona.” (Virtanen & Onnismaa 2003, 356.)

Yllä oleva lainaus on Ypäjän yläkoululla toteutetun kehittämistyön pohjalta tehdystä tutkimuksesta. Tutkimuksessaan Virtanen ja Onnismaa (2003) ovat lähestyneet kehityskeskustelua ohjauksen näkökulmasta, mutta liittäneet sen vahvasti myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Aiempien tutkimusten perusteella arviointi- ja kehityskeskustelua koskeva tutkimus on kuitenkin keskittynyt jälkimmäiseen, kodin ja koulun yhteistyön näkökulmaan, ohjauksen näkökulman jäädessä hyvin vähälle. Vaikka ohjausnäkökulma ei poissulje koulun ja kodin yhteistyötä, näyttäisi käsitys kehityskeskustelusta oppilaanohjauksen välineenä jäävän taka-alalle.

Oppilaanohjaus on määritelty valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa kaikkien opettajien tehtäväksi. Perusopetuksen alaluokilla päävastuu on luokanopettajalla yhdessä muiden opettajien kanssa, ja yläkoulun puolella oppilaanohjauksen ollessa itsenäinen oppiaineensa siirtyy päävastuu oppilaanohjaajalle. Oppilaanohjauksen tehtävänä edistää oppilaan kasvua ja kehitystä sekä tukea oppilasta muuttuvissa elämäntilanteissa, opintojen nivelvaiheissa sekä työuran siirtymissä. (POPS 2014, 150–151, 277–278, 442–445.)

Vuorinen (2000c) käsittää kehityskeskustelun nimenomaan kodin ja koulun kanssa yhteistyössä tapahtuvan ohjauksen välineenä. Ohjauksen tavoitteena on ohjattavan valtaistuminen (engl. *empowerment*), ja koulun tehtävä on saada erityisesti sisäisesti heikkoa voimantunnetta (*powerless*) tuntevat oppilaat valtaistumaan. Kehityskeskustelu on koulun näkökulmasta oppimisen ja elämän aktiivista kehittämistä yhteistyössä oppilaan ja tämän lähipiirin kanssa. Vaikka Vuorinen käsittelee kehityskeskustelua lähinnä oppilaanohjaajan keskusteluna, nimittää tämä nimenomaan opinto-ohjaajat muutosagenteiksi, jotta tämän kaltainen ohjauksellinen näkökulma saataisiin mukaan koko koulun toimintaan. (Vuorinen 2000c, 80–85.) Alakoulun puolella ohjausvastuu on usein luokanopettajan, ja yläkoulun puolella kehityskeskusteluista vastaa välillä luokanvalvoja oppilaanohjaajan sijaan.

Arviointi- ja kehityskeskustelut saattavat olla monelle oppilaalle ensimmäinen kosketus opettajan (ohjaajan) kanssa käytyyn henkilökohtaiseen ohjauskeskusteluun. Oppilaan, opettajan ja huoltajan väliset keskustelut ovat yksi esimerkki oppilaan saamasta henkilökohtaisesta ohjauksesta, unohtamatta muita opettajan ja oppilaan kahden välisiä keskusteluja. Perusopetuslaki velvoittaa koulut ohjaukseen varsin yksiselitteisesti: ”Oppilaalle tulee antaa oppilaanohjausta.” (Perusopetuslaki 1998/628, 11§). ”Opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä.” (Perusopetuslaki 2010/642, 30§).

Ohjaus on tieteenalana monialainen, ja useimmat ohjauksen lähestymistavat voidaan johtaa johonkin neljästä pääteoreettisesta lähestymistavasta: psykoanalyttinen, behavioristinen, kognitiivinen ja humanistinen teoria. Nämä lähestymistavat saattavat olla lähtökohdiltaan hyvinkin erilaisia, mutta niistä on löydettävissä myös yhteisiä piirteitä:

1. Asiakasta tuetaan ohjaussuhteessa, joka perustuu välittämiselle, luottamukselle ja toivolle.
2. Tarvittaessa asiakkaalle tarjotaan relevanttia ja oikeaa tietoa.
3. Asiakasta autetaan luomaan ja selkiyttämään omia henkilökohtaisia tavoitteita ja tulevaisuuksia.
4. Asiakasta autetaan myös tunnistamaan oma potentiaalinsa sekä rajansa.
5. Asiakasta autetaan rakentamaan vaihtoehtoja valinnoille ja suunnitelmille sekä toteuttamaan näitä, autetaan esteiden ylittämässä, jotta nämä voisivat saavuttaa tavoitteitaan. (Peavy 1998, 19–20.)

Ohjaus on tilan, ajan, huomion ja kunnioituksen antamista auttamistilanteessa olevalle ihmiselle. Se on tukea ja rinnalla kulkemista, ja samalla moderni tapa tehdä arviointia. Ohjaus on lähtökohdiltaan lähes aina humanistista, ja ohjauksen eettiset periaatteet sitovat työskentelemään ohjattavan parhaaksi. (Pasanen 2000, 123–125.) Vehviläinen (1999) erottaa väitöskirjassaan suomalaisen käsitteen *ohjaus* angloamerikkalaisesta käsitteestä *counselling*: jälkimmäinen käsittää ohjausta annettavan ohjattavalle ongelmatilanteissa, kun taas suomalainen ohjaus on oppimisen ja kasvun metodi (Vehviläinen 1999, 4).

Ohjauksen voidaan katsoa kattavan eri osa-alueita, jotka Van Esbroeck (2008) jakaa kolmeen: uraohjaus (*vocational/career guidance*) eli koulutusta ja työntekoa koskeva tukeminen; henkilökohtainen ohjaus (*personal guidance*) eli yksilöllisen ja sosiaalisen kehittymisen ja hyvinvoinnin tukeminen sekä; oppijan ohjaaminen (*learner support*) eli oppimisprosessin ja siihen liittyvien metataitojen sekä asenteen ja motivaation tukeminen. (Van Esbroeck 2008, 36–37; ks. myös Rogers 1989/1958, 108–109.) Arviointi- ja kehityskeskustelu koskettaa näitä kaikkia kolmea osa-aluetta, joista uraohjauksen osuus korostuu perusopetuksen päättövaiheessa muiden osa-alueiden ollessa vahvasti mukana heti perusopetuksen ensimmäiseltä luokalta lähtien. Peavy (1998) korostaa, ettei ohjausta tulisi jakaa vastaaviin, institutionaalisista lähtökohdista luotuihin kategorioihin, vaan ohjattava tulee aina ohjaustilanteeseen kokonaisena persoonana, koko elämänsä kera (Peavy 1998, 255–256.) Pohjoismaissa ohjausalaa on kehitetty hieman eri suuntiin, mutta yhteistä on kuitenkin Rogersin asiakaslähtöinen lähestymistapa, joka yhdistyy usein Peavyn konstruktiiiviseen lähestymistapaan. Taustalla on käsitys elinikäisestä oppimisesta ja näin ollen myös elinikäisestä ohjauksesta, joka alkaa koulusta ja jatkuu läpi koko elämän. Yksilöiden odotetaan seuraavan omia polkujaan niin oppimisessa kuin urakehityksessäkin, ja tähän he tarvitsevat apua ohjauksen muodossa. (Plant 2003, 87–88.)

Vähämöttönen (1998) käsittää ohjauskeskustelun osapuolten välisenä neuvotteluna, jossa osapuolet kukin tuovat mukanaan omat neuvotteluteemansa ja asiantuntijuutensa. Ohjaajan asiantuntijuus on ohjausprosessin tuntemisessa, oh-

jattava puolestaan on oman elämänsä asiantuntija. Neuvottelussa vaihdetaan ajatuksia ja ideoita, ja tuodaan esille kunkin osapuolen omia näkökulmia. Prosessin tavoitteena on yhteinen sopimus ohjattavan tavoitteista ja toimista. (Vähämöttönen 1998, 35–36.) Vuorinen määrittelee kehityskeskustelun aidoksi ja luonnolliseksi vuoropuheluksi, jossa osapuolet antavat ja saavat informaatiota ja samalla esittävät omia näkemyksiään. Aidossa keskustelussa opettajan rooli kaiken tiedon lähteenä muuttuu ja oppilaasta tulee keskustelun painopiste. Opettaja on keskustelussa opetuksen asiantuntija, huoltajat vanhemmuuden ja oppilas oman oppimisensa. (Vuorinen 2000c, 82.) KARVIN arviointiraportissa visioidaan niin ikään ohjauksellinen lähtökohta arvioinnille: ”Oppimisen ja osaamisen arvioinnin tulee olla välittämistä, tarttumista ja kannustamista, sen tulee näyttää suunta, ja sen tulee rakentaa itseluottamusta.” (Atjonen ym. 2019, 216.)

Vehviläinen (2001) kuvailee ohjausta kohtaamiseksi, jossa on sekä pedagogiikan, kontrollin että arvioinnin elementtejä (Vehviläinen 2001, 232). Ohjaajan tärkein suhde on aina suhde ohjattavaan, mutta ohjaussuhteeseen liittyy aina muitakin tahoja. Koulun ohjauskeskusteluissa mukaan tulevat huoltajat, kollegat sekä instituutio. Ohjauksen ammattietiikka korostaa ohjattavan autonomiaa ja sen kunnioittamista, mutta erityisesti alaikäisten kanssa toimittaessa ohjattavan itsemääräämisoikeus on usein pulmallista. Ohjaukseen kuuluu myös vapaaehtoisuuden vaatimus, mutta koulussa ohjaukseen osallistuminen on usein säädetty lailla. Oikeus päättää omista valinnoistaan edellyttää ohjattavalta myös kykyä itsenäiseen harkintaan, mutta missä vaiheessa alaikäinen on valmis tähän? Samalla ohjaaja painottelee autonomian kunnioittamisen sekä kasvatusvastuun vaatimusten välillä. Ohjaaja ei voi myöskään ohittaa huoltajien oikeutta kasvatustajana. (Valtanen 1999, 86–88.)

Kehityskeskustelun suhdetta koulun vaatimuksiin instituutiona on pohdittu paljon Ruotsissa. Granath (2008) pitää keskustelua koulun tapana kontrolloida ”pehmeästi” oppilasta, jolla ei todellisuudessa ole niin paljon vapauksia kuin keskustelun lähtökohdat antavat ymmärtää. (Granath 2008, 77.) Kehityskeskustelu voidaankin määritellä niin sanotuksi institutionaaliseksi henkilökohtaiseksi keskusteluksi. Keskustelun lähtökohdat ovat osin ongelmalliset, sillä kyseessä on oppilaan näkökulmasta velvollisuuskeskustelu, johon on pakko osallistua. Samalla oppilas on keskustelussa kaksoisroolissa, sekä oppilaana että lapsena. Oppilas ei aina halua, että nämä roolit sekoittuvat tai kohtaavat. Samoin opettaja on velvollinen niin oppilaalle, huoltajille kuin myös koululle ja sen vaatimuksille. (ks. esim. Adelswärd, Evaldsson & Reimers 1997, 15–16.)

Ohjaustilannetta voidaan tarkastella ohjaajajohtoisuuden vs. itseohjautuvuuden näkökulmasta. Ohjauskeskusteluissa itseohjautuvuus toteutuu harvoin äärimuodossaan, vaan ohjattavan oletetaan tarvitsevan apua, eikä tämä välttämättä osaa hakeutua itse automaattisesti ohjauksen piiriin. Ohjaustilanteesta muodostuu usein ohjaajajohtoinen, sillä molemmat osapuolet olettavat ohjaajan tietävän mitä ja miten ohjauskeskustelussa tulee käsitellä. Opiskelijälähtöisyys ei useinkaan toteudu ohjaustilanteiden hallintaan saakka, vaan ohjaajan tehtävänä on viedä keskustelua eteenpäin. (Vehviläinen 2001, 55–58, 238.)

Ohjausasiantuntijuus on raja-asiantuntijuudeksi: ohjaukseen kuuluu rajojen tunnistaminen ja niiden näkyväksi tekeminen ohjaussuhteessa, mutta samalla ohjaaja joutuu myös kyseenalaistamaan instituution asettamia rajoja. Ohjauksen eettiset kysymykset tiivistyvät ihmisten välisissä suhteissa ja rajapinnoissa, ja joskus nämä aiheuttavat kriittisiä tilanteita tai dilemmoita. Raja-asiantuntijana ohjaajan täytyy oppia tunnistamaan ja tarvittaessa muuttamaan näitä rajoja. (Onnismaa 2000, 302-303; Onnismaa 2003, 111.)

Vehviläinen (2001) pitää ongelmana, ettei ohjausalan tutkimuksessa tutkita niinkään paljon toteutuvia käytäntöjä ja ohjaustilanteiden sosiaalista rakentumista, vaan ohjaustutkimuksessa käsitellään ensisijaisesti ihanteita (Vehviläinen 2001, 231). Ohjausalan tutkimukset koulumaailmasta painottuvat oppilaanohjaajan antamaan ohjaukseen sekä oppilaanohjaajan ja oppilaan/opiskelijan välisiin ohjauskeskusteluihin.

Lukion ohjauskeskusteluja ovat tutkineet mm. Pekkari (2006) ja Juutilainen (2003) ja Juutilaisen (2003) tutkimuksessa selvitettiin lukion opinto-ohjauskeskustelun rakentumista prosessina sekä ohjauksen sukupuolisidonnaisuutta. Lukion keskustelut painottuivat uraohjaukseen, ja opiskelijan elämää ja tulevaisuutta käsiteltiin niissä oppiaine- ja koululähtöisesti. Ohjauskeskustelut olivat luonteeltaan sukupuolineutraaleja, mutta pääosin nämä olivat vallitsevaa sukupuolijärjestelmää uusintavia. (Juutilainen 2003.) Pekkari (2006) kiinnitti tutkimuksessaan huomiota muun muassa siihen, ettei lukion ohjauskeskusteluissa varsinaisesti pohdita elämää ja uraa laajemmin. Usein keskustelun uraohjaus painottui koulutuksen nivelvaiheisiin ja niin sanottuun koulusta kouluun ohjaamiseen, ilman kauempaa katsausta tulevaisuuteen. Myös metataitojen huomioiminen ja opiskelijan voimaantuminen jäivät keskusteluissa vähäisiksi. (Pekkari 2006.)

Niemi (2016) totesi tutkimuksessaan yhdeksäsluokkalaisten ohjauskokemuksista urapohdinnan selittäjinä, että hyvää urapohdintatulosta ja jatkokoulutukseen sitoutumista ennustivat oppilaan itseohjautuvuus, myönteinen suhtautuminen koulunkäyntiin, opintosuoritukset sekä kokemukset hyvästä yhteistoinnista. Tulosten pohjalta Niemi huomauttaa, että opettajien tulisi kiinnittää ohjauksessaan huomiota myös hiljaisempiin oppilaisiin, ja opinto-ohjaajan puolestaan tulisi panostaa oppilaan itsetuntemuksen kehittämiseen sekä valmiuteen toimia suunnitelmallisesti. (Niemi 2016). Tapion (2010) tutkimuksessa tarkasteltiin ryhmäohjauksen vaikutusta yläkouluikäisten nuorten suoritusstrategioiden muutokseen. Tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota siihen, että niin sanottuja tarkoituksenmukaisia suoritusstrategioita käyttävät oppilaat pärjäsivät paremmin kouluaineissa, ja voivat myös yleisesti paremmin. Ryhmäohjauksen avulla saatiin aikaan muutos, jolloin useampi oppilas kehittyi käyttämään uudenlaisia suoritusstrategioita. Tällä koettiin olevan kauaskantoisia myönteisiä vaikutuksia nuorten elämään. (Tapio 2010.)

Kehityskeskustelua muistuttavaa ohjauskeskustelua on tutkinut muun muassa Jännetyinen (2017). Tämän tutkimuksessa tutkittiin oppilaanohjauksen ja perheen yhteistoinnin vaikutusta niin sanotussa perheohjauskeskustelussa.

Oppilaanohjaajan, perheiden ja oppilaan väliset ohjauskeskustelut olivat esi-merkki kodin ja koulun välisen yhteistyöstä, jonka avulla pystyttiin edistämään oppilaan koulunkäyntiä sekä urasuunnittelua. Tärkeinä tekijöinä mainittiin yhteinen suunnittelu sekä välittäminen, ja tutkimuksen tuloksissa korostettiin oppilaan aktiivisen toimijuuden merkitystä valinnoista neuvoteltaessa. (Jännetyinen 2017.) Jos näitä tutkimuksia verrataan kehityskeskustelun ideaaleihin, tulee niissä esille oppilaan rooli aktiivisena toimijana, ohjauksen keskittyminen opiskelun metataitoihin, ajatus tulevaisuuteen suuntautuvasta suunnittelusta sekä kodin ja koulun yhteistyöstä oppilaan tukena.

Vuonna 2002 julkaistussa opinto-ohjauksen arvioinnissa todetaan, että opinto-ohjauksen saatavuudessa on puutteita niin perusopetuksessa kuin myöskin lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Ohjaus painottuu jatko-opintoihin, mutta etenkin elinikäisen oppimisen vaatimia opiskelutaitoja opitaan heikosti. Ohjaus kaikkien opettajien tehtävänä ei toteudu. Arvioinnin mukaan erityisesti huoltajat toivoivat enemmän oppilaan, huoltajan, opettajan ja oppilaanohjaajan välisiä keskusteluja, ja näitä toivoivat myös huoltajat, joiden lasten koulunkäynti sujui pääosin ongelmitta. Huoltajat kokivat koulun yhteistyöhalukkuuden sekä tiedon välityksen toimivan paremmin alaluokilla, kun taas yläluokilla yhteys kouluun jäi vähemmälle ja etäisemmäksi. (Numminen, Jankko, Lyra-Katz, Nyholm, Siniharju & Svedlin 2002, 21–32, 248–249.) Vaikka kyseessä on lähes kaksikymmentä vuotta vanha arviointi, kertoo se, että oppilaan, opettajan ja huoltajien väliselle keskustelulle näyttäisi olevan paikkansa koulumaailmassa.

Oppilaanohjauksen rajaaminen vain oppilaanohjaajan antamaan ura- ja jatko-opintojen ohjaukseen ei kuvasta koulumaailman arkea. Ohjaus on osa kaikkien opettajien työnkuvaa, ja sen tehtävänä on auttaa oppilasta kehittymään ihmisenä ja oppijana koko koulupolkunsa ajan. Arviointi- ja kehityskeskustelua voidaan hyvin lähestyä osana opettajan/oppilaanohjaajan antamaan henkilökohtaista ohjausta. Oppilas on keskustelussa päähenkilö, ja keskustelun tulisi pohjautua tämän kokemusmaailmaan. Tavoitteena on tukea oppilasta niin tiedollisesti, taidollisesti kuin sosiaalisesti, ja keskustelu voi tarjota mahdollisuuden oppimisen metataitojen tarkasteluun ja kehittämiseen. Keskustelussa peilataan menneisyyttä ja nykyhetkeä, mutta painopiste on tulevaisuuden suunnittelussa. Keskustelu ei ole vain yksittäinen tapahtuma, vaan se on osa prosessia, johon kuuluu yksittäisen keskustelun valmistelu ja jälkiseuranta, mutta myös oppilaan kokonaisvaltainen ohjaus läpi koko perusopetuksen. Opettaja on keskustelussa ohjaaja, ja tämän lisäksi mukana on oppilaan lähipiiristä huoltajat.

2.4 Arviointi- ja kehityskeskustelu oppilaan näkökulmasta: tutkimustehtävän määrittely

Yksi tämän tutkimuksen tavoitteista on selkeyttää arviointi- ja kehityskeskustelun roolia suomalaisessa koulujärjestelmässä. Virallisten tahojen määritelmät ja aiemmat tutkimukset heijastavat osaltaan sitä, että arviointi- ja kehityskeskustelu ei ole vielä täysin vakiinnuttanut paikkaansa. Tämä on vaikuttanut niin tutkimuksen etenemiseen, tutkimustehtävän määrittelyyn kuin tutkimukseen osallistujien etsimiseen. Olin alkuaan kiinnostunut nimenomaan kehityskeskustelun nimellä kulkevista kohtaamisista, mutta tutustuttuani tarkemmin opetussuunnitelmiin ja muihin virallisiin määritelmiin laajensin tutkimuksen koskemaan arviointi- ja kehityskeskustelua. Olemassa olevien tutkimusten keskittyessä lähinnä aikuisten väliseen vuorovaikutukseen arviointi- ja kehityskeskustelussa on oppilas ikään kuin jäänyt vaille huomiota. Kuitenkin nimenomaan oppilaan tulisi olla henkilö, jonka elämään keskustelun on tarkoitus antaa eväitä, ja jonka opintoja keskustelulla on tarkoitus ohjata ja tukea. Arviointi- ja kehityskeskustelussa ovat läsnä oppilaan elämän kaksi tärkeää aikuistahoa: opettaja (koulun edustaja) ja huoltajat. Samalla yhteen kietoutuvat kodin ja koulun maailma, jotka eivät välttämättä kohtaa aina oppilaan arjessa. Aiemmissa tutkimuksissa on niin ikään kiinnitetty huomiota oppilaan melko passiiviseen tai ainakin hiljaiseen rooliin opettajan viedessä eniten aikaa keskusteluissa.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää perusopetuksen oppilaiden kokemuksia näiden henkilökohtaisesta arviointi- ja kehityskeskustelusta. Olen jakanut tutkimuksen kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Mitä merkityksiä oppilas antaa arviointi- ja kehityskeskustelulle?
2. Miten oppilas kokee keskustelun osapuolien, oman, opettajan ja huoltajien roolit keskustelussa?

Näistä ensimmäinen on tutkimuksen pääkysymys, joka sisältää myös toisen kysymyksen. Toinen kysymys on kuitenkin mukana suuntaamassa huomiota tarkemmin keskustelun osallistujiin ja näiden välisiin suhteisiin oppilaan näkökulmasta käsin, sillä kyseessä on kolmen tahon välinen tilaisuus. Tutkimuksen tavoitteena on niin ikään tarkastella oppilaan henkilökohtaista arviointi- ja kehityskeskustelua ohjauksen näkökulmasta ja löytää onnistuneen arviointi- ja kehityskeskustelun avaintekijät oppilaiden kokemuksista.

3 TUTKIMUSKOULUT JA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT

Olen kerännyt tutkimusaineistoni kolmelta eri koululta vuosina 2011-2012. Koulut valikoituivat tutkimuskouluiksi, koska ne kaikki mainitsevat koulukohtaisissa opetussuunnitelmissaan oppilaan arviointi- JA kehityskeskustelun joka-vuotisena käytäntönä. Kaikki kolme tutkimuskoulua kattavat käytännössä kaikki koululuokat ensimmäisestä yhdeksänteen, mutta nämä saattavat sijaita fyysisesti eri rakennuksissa. Kutsun tutkimuskouluja tässä ”Ykköskouluksi”, ”Kakkoskouluksi” ja ”Kolmoskouluksi”, järjestyksen ollessa satunnainen. Ykköskoululla tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat yläkoulun puolelta (8.-9. luokilta), Kakkoskoululla sekä ala- että yläkoulun puolelta (6.-7. luokilta) ja kolmannella alaluokilta (5. luokalta).

Tutkimukseen osallistujat löysin otettuani yhteyttä tutkimuskouluihin, ja saatuani tutkimuksesta kiinnostuneiden opettajien yhteystiedot. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistui 24 oppilasta, näiden huoltajia sekä kehitys- ja arviointikeskustelussa läsnä ollut opettaja. Tässä luvussa keskityn kuvailemaan tutkimuskouluja ja näiden opetussuunnitelmia arviointi- ja kehityskeskustelun osalta. Sen jälkeen esittelen tutkimukseen osallistuneita oppilaita.

3.1 Arviointi- vai kehityskeskustelu – keskustelun nimitys tutkimuskouluissa

Aivan kuten valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa, sijoittuvat arviointi- ja kehityskeskustelua käsittelevät kohdat tutkimuskoulujen koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa pääosin arvioinnin alaluvun alle. Tämän lisäksi Kakkoskoulun opetussuunnitelmassa keskusteluista kirjoitetaan myös oppilaan tukea, kodin ja koulun yhteistyötä sekä kieli- ja kulttuuriryhmien opetusta käsittelevässä alaluvussa. Kolmoskoulun opetussuunnitelmassa painopiste on kokonaan arvioinnissa, mutta kaksi muuta koulua liittävät arviointi- ja kehityskeskustelut vah-

vasti myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Ykköskoululla oli myös erillinen ohje kehityskeskustelulle, kahdelta muulta koululta en vastaavaa erillistä keskustelua koskevaa ohjetta löytänyt.

Ykköskoulun opetussuunnitelmateksti puhuu yksiselitteisesti kehityskeskustelusta, vaikkakin arviointi on myös yksi osa keskustelua. Kakkoskoulun opetussuunnitelmassa esiintyy vuoroin arviointi- JA kehityskeskustelu, väliin puhutaan arviointi- TAI kehityskeskustelusta. Erityisesti alakoulun puolella kirjoitetaan arviointikeskusteluissa annettavasta arviointipalautteesta. Tämän lisäksi opetussuunnitelma mainitsee myös ”opettajan, oppilaan ja huoltajan väliset keskustelutilaisuudet”. Perusopetuksen päättövaiheen keskustelut ovat puolestaan selkeästi kehityskeskustelua, ja niissä tarkoituksena on keskustella oppilaan jatkokoulutushausta. Kolmoskoulun opetussuunnitelmassa kirjoitetaan alakoulun puolella johdonmukaisesti arviointi- ja kehityskeskustelu sanaparista, ja yläkoulun puolella arviointi on tipahtanut pois ja tilalle on tullut kehitys- ja tutustumiskeskustelut.

3.2 Arviointipalautetta vai katsetta tulevaisuuteen

Ykköskoulun opetussuunnitelmassa korostetaan kaikkien kolmen osapuolen osallistumista ja mahdollisuutta vaihtaa ajatuksia ja pohtia oppilaan kehitystä ja koulunkäyntiä. Keskustelu on menneen ja nykyhetken arviointia, mutta tärkeintä on kuitenkin suuntautuminen tulevaisuuteen. Keskustelun tarkoituksena on tukea oppilaan niin tiedollista, taidollista kuin sosiaalista kehitystä, ja tämän tuen tulee olla suunnitelmallista ja tavoitteellista sekä annettu myönteisessä ja kannustavassa hengessä.

Kakkoskoulu käsittää arviointi- ja kehityskeskustelut oppilaan hyvinvoinnin ja oppimismotivaation tueksi. Näiden avulla myös seurataan oppilaan oppimista ja edistymistä, ja ne ovat osa arviointimenetelmiä, joilla arvioidaan oppilaan osa-aikaisen erityisopetuksen tarvetta. Alakoulun luokilla oppilaan, huoltajan ja opettajan välisissä arviointikeskusteluissa annetaan arviointipalautetta oppilaan työskentelystä ja edistymisestä, kun taas perusopetuksen päättövaiheessa oppilaan jatkokoulutusta pohditaan oppilaan, huoltajan ja opinto-ohjaajan välisissä kehityskeskusteluissa.

Kolmoskoulun arviointikeskustelussa annetaan vapaamuotoisesti konkreettista ja todellista tietoa oppilaan opintojen edistymisestä ja työskentelystä. Näin oppilas huoltajineen saa monipuolisen kuvan oppilaan edistymisestä, ja keskustelun pohjalta oppilas voi tarkastella miten tämä on saavuttanut tavoitteensa, mitkä ovat tämän osaamisen vahvuusalueita ja missä tämän pitäisi vielä parantaa. Keskustelun tulisi ohjata oppilasta uusien tavoitteiden asettamiseen.

Kolmesta koulussa Ykköskoulussa painotetaan selkeästi eniten keskustelun suuntautumista tulevaisuuteen. Myös Kolmoskoulun opetussuunnitelmassa puhutaan keskustelun pohjalta tehtävistä uusista tavoitteista. Kakkoskoulu painottaa keskustelua myös oppilaan tukemisen muotona, ja tuki liitetään vahvasti arviointiin.

3.3 Keskustelujen sisältö

Keskustelujen sisältö määritellään varsin lyhyesti arviointipalautteeksi ja tiedon välittämiseksi. Ykköskoulussa on annettu tarkemmat ohjeet kehityskeskustelun sisällöstä. Keskustelussa käsitellään oppiaineita ja niissä menestymistä, kykyä työskennellä itsenäisesti ja ryhmässä, koulussa viihtymistä ja kaverisuhteita, koulunkäyntiin liittyvää oma-aloitteisuutta ja vastuuntuntoa, eri oppiaineiden ja yleisesti opiskelun tavoitteita sekä mahdollisia ongelmia ja esteitä. Keskustelu on myös mahdollisuus huoltajalle saada tietoa koulusta ja vaikuttaa koulun toimintaan ja tavoitteisiin.

Kakkoskoululla keskustelun sisällöksi määritellään arviointipalautte oppilaan työskentelystä ja edistymisestä. Kolmoskoulun opetussuunnitelmassa korostuu osapuolien välinen tiedonvaihto: oppilas ja huoltaja saavat tietoa opintojen edistymisestä sekä oppilaan käyttäytymisestä ja opettaja saa puolestaan näiltä tietoa koulun kehittämiseksi.

3.4 Osallistujien roolit keskustelussa

Ykköskoulu korostaa kaikkien kolmen osapuolen yhteistä keskustelua. Opettajan tehtävänä on keskustelusta tiedottaminen, keskustelun suunnittelu ja sen ohjaaminen. Oppilas ja huoltajat puolestaan orientoituvat keskusteluun itsearviointin avulla ja pohtivat mahdollisia toiveita käsiteltävistä asioista. Keskustelussa kaikki osapuolet kertovat vaihtavat ajatuksiaan ja pohtivat oppilaan koulunkäyntiin liittyviä asioita eri näkökulmista. Opettajan ohjaava rooli keskustelussa korostuu keskustelua varten tehdyissä ohjeissa: tekstissä puhutaankin ohjaajasta, jolla täytyy olla kykyä kuunnella ja asettua toisen asemaan ja samalla tämän täytyy johtaa keskustelua, avartaa perspektiivejä, löytää ja asettaa päämääriä ja auttaa näiden siirtämisessä toimintaan. Oppilaan tulee ehdottomasti osallistua tätä koskevaan päätöksentekoon.

Kakkoskoulu ei korosta oppilasta tai tämän asemaa keskustelussa, vaan puhuu neutraalisti keskustelusta annettavasta arviointipalautteesta. Huoltajat kutsutaan keskusteluihin ainakin kerran lukuvuoden aikana. Kolmoskoulu määrittelee opettajan tehtäväksi tiedon antamisen oppilaan kehityksestä ja koulumenestyksestä. Oppilas ja huoltajat puolestaan antavat tietoa koulun kehittämiseksi. Oppilaan tehtävänä on arvioida itse omaa menestystä ja osaamista, ja keskustelun tulisi ohjata oppilasta asettamaan uusia tavoitteita. Kolmoskoulun opetussuunnitelmatekstissä korostuvat keskustelussa annetun tiedon konkreettisuus, todellisuus sekä informatiivisuus.

3.5 Yhteenvetoa tutkimuskouluista

Koulukohtaiset opetussuunnitelmat antavat hyvin erilaiset raamit käytävälle keskustelulle. Keskusteluiden nimitys vaikuttaa olevan osin epäjohdonmukainen jo opetussuunnitelmien tasolla. Vieraillessani tutkimuskouluilla opettajat käyttivät nimityksiä sekaisin, yhdessä ja erikseen. Sama opettaja saattoi puhua välillä arviointikeskustelusta, välillä kehityskeskustelusta. Oppilaista osa ajatteli tulevansa arviointi-, osa kehityskeskusteluun, ja osalle keskustelulla ei ollut lainkaan nimeä. Keskusteluja varten täytettävissä lomakkeissa saattoi myös olla eri nimityksiä. Kaiken kaikkiaan käsitys keskustelun nimestä oli varsin epäselvä. Vaikka nimi ei itsessään määritä keskustelun varsinaista sisältöä, kertoo tämä epäjohdonmukaisuus osaltaan keskustelujen tavoitteiden ja tarkoituksen epämääräisyydestä.

Opetussuunnitelmia vertaillen Ykköskoulu on ainoana määritellyt käyttävät keskustelut yksinomaan kehityskeskusteluiksi. Tämä näkyy myös tavassa, millä tavalla keskustelusta puhutaan koulun opetussuunnitelmassa ja kehityskeskustelua varten tehdyissä opettajan ohjeissa. Näissä korostetaan niin keskustelun tulevaisuusnäkökulmaa kuin sen myönteistä ja kannustavaa henkeä. Keskustelun tavoitteissa korostetaan suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta, ja opettajasta puhutaan ohjaajana.

3.6 Tutkimukseen osallistujat

Esittelen tässä vaiheessa lyhyesti tutkimukseen osallistuneet oppilaat perheineen. Tulen kuvailemaan itse aineistoa ja aineistonkeruuprosessia sekä siihen vaikuttavia tekijöitä tarkemmin viidennessä luvussa. Tutkimuskoulujen valikoitumisen jälkeen tavoittelin osallistujia, oppilaita ja näiden huoltajia, koulun edustajien välityksellä. Tässä vaiheessa mukana oli myös kaksi muuta koulua, mutta näistä ei lopulta löytynyt vapaaehtoisia tutkimukseen osallistujia. Koska tutkimuksen kohteena oli oppilaan kokemus, oli minun ennen kaikkea kyettävä tavoittamaan oppilaat sekä näiden perheet.

Lopulliseen tutkimukseen osallistui 24 oppilasta. Yläkoulun puolelta tutkimukseen osallistui 7 oppilasta perheineen, alakoulun puolelta 17. Alun alkaen tutkimuksen kohteena oli nimenomaan yläkoulun oppilaat ja näiden kehityskeskustelut. Tutkimuksen edetessä sain kuitenkin todeta, että aineistoa oli vaikeaa saada kokoon yläkoulun puolelta. Mukaan löytyi halukkaita opettajia, mutta oppilaiden ja huoltajien tavoittaminen oli hankalampaa. Näin ollen tutkimuksen kohderyhmä laajeni koskemaan myös alakoulun 5.-6. luokkia, ja mukaan saatiin näkökulmat niin luokanopettajan, luokanvalvojan kuin oppilaanohjaajan ohjaamasta arviointi- ja kehityskeskustelusta. Tutkimukseen osallistujat valikoituivat vapaaehtoisuuden perusteella. Esittelen tutkimukseen osallistujat oheisessa tau-

lukossa (taulukko 1). Olen nimennyt oppilaat pseudonimillä, ja tämän lisäksi taulukosta voi nähdä keskustelun muut osapuolet, oppilaan luokkatason sekä tutkimuskoulun numeron.

TAULUKKO 1 Tutkimukseen osallistujat tutkimuskouluittain; oppilaiden nimet ovat tutkijan keksimiä pseudonimiä

Oppilaan nimi	Luokka	Koulu	Koulun edustaja	Huoltaja(t)
Jyri	8lk	1	luokanvalvoja, mies	äiti
Katri	8lk	1	luokanvalvoja, nainen	äiti ja isä
Inka	8lk	1	luokanvalvoja, nainen	äiti
David	9lk	1	oppilaanohjaaja, mies	äiti ja isä
Essi	7lk	2	luokanvalvoja, nainen	äiti
Jaakko	7lk	2	luokanvalvoja, nainen	äiti ja isä
Taija	6lk	2	luokanopettaja, nainen	äiti
Tuukka	6lk	2	luokanopettaja, nainen	äiti
Henri	6lk	2	luokanopettaja, nainen	äiti
Roope	6lk	2	luokanopettaja, nainen	äiti
Kerttu	7lk	2	luokanvalvoja, nainen	isä
Leena	6lk	2	luokanopettaja, nainen	äiti ja isä
Samuli	6lk	2	luokanopettaja, nainen	äiti ja isä
Petri	5lk	3	luokanopettaja, mies	äiti ja isä
Hanna	5lk	3	luokanopettaja, mies	äiti ja isä
Paula	5lk	3	luokanopettaja, mies	äiti
Valtteri	6lk	2	luokanopettaja, mies	äiti
Riikka	6lk	2	luokanopettaja, mies	äiti
Unto	6lk	2	luokanopettaja, mies	äiti ja isä
Eveliina	6lk	2	luokanopettaja, mies	äiti
Iiro	6lk	2	luokanopettaja, mies	äiti
Alina	6lk	2	luokanopettaja, mies	äiti ja isä
Johanna	5lk	3	luokanopettaja, mies	äiti ja isä
Niilo	5lk	3	luokanopettaja, mies	isä

Ykköskoulun oppilaat olivat tutkimuksen teon aikaan 8.-9.-luokkalaisia, Kakkoskoulussa 6.-7.-luokkalaisia ja Kolmoskoulussa 5.-luokkalaisia. Näistä puolet olivat tyttöjä ja puolet poikia. Koulun edustajana oli alakoulun puolella luokanopettaja, yläkoulun puolella keskustelusta vastasi 7.-8.-luokkalaisilla luokanvalvoja ja 9.-luokkalaisilla oppilaanohjaaja. Näiden joukossa oli sekä mies- että naispuolisia opettajia. Huoltajista keskusteluun osallistuivat molemmat kymmenessä keskustelussa, äiti yksin kahdessa toista keskustelussa ja isä yksin kahdessa.

Tutkimuksesta kiinnostuneita kouluja ja opettajia oli varsin helppo löytää, mutta oppilaiden ja huoltajien tavoittaminen oli vaikeampaa. Syitä tutkimuksesta kieltäytymiseen on varmasti monia, mutta yksi mahdollisuus on, ettei yksityiseltä tuntuvaan tilanteeseen haluta ulkopuolisia tutkijoita. Vaikka tutkimuksen keskiössä oli oppilas, itse keskustelutilanteessa oli aina myös koulun edustaja sekä oppilaan huoltajat. Kaikkien kolmen osapuolen suostumuksen saaminen vaaditaan siis, jotta tutkimus ylipäätään on mahdollista toteuttaa. Lähestyin kaikissa tapauksissa ensin koulua, sen rehtoria ja opettajia, jonka jälkeen koulun edustaja lähestyi oppilaita ja perheitä. Uskon, että kodin ja koulun tiiviimpi yhteistyö alakoulun puolella auttoi löytämään tutkimuksesta kiinnostuneita oppilaita ja perheitä, sillä yhteydenpito luokanopettajaan on yleensä tiiviimpää kuin yläkoulun puolella luokanvalvojaan tai oppilaanohjaajaan. Yhdessä koulussa pääsin esittelemään tutkimusta luokan vanhempainiltaan, mikä auttoi saamaan suoran kontaktin huoltajiin.

4 LAPSEN KOKEMUKSEN TUTKIMINEN

Tämän tutkimuksen kohteena on oppilaan kokemus arviointi- ja kehityskeskustelutilanteesta, toisin sanoen lapsen ja nuoren elämismaailma kyseisessä tilanteessa. Vain oppilaiden kokemuksia tarkastelemalla voi saada käsityksen kehityskeskustelun merkityksestä heille itselleen.

*”Kuvamme ihmisistä, joiden sosiaalisesta hyvinvoinnista pidämme huolta, joita hoi-
vaamme ja joita kasvatamme, on aina epätäydellinen, jos ei oteta huomioon näiden
omia kokemuksia ja ymmärrystä itsestä, näiden koettua kehollisuutta ja eri elämänti-
lanteisiin sisältyviä merkityksiä” (Dahlberg, Dahlberg & Nyström 2008, 88, tutkijan
käännös).*

Kokemuksen ja elämismaailman tutkimuksen taustafilosofiat ovat vahvasti si-
doksissa fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan. Tässä tutkimuksessa tutkitta-
vien ikä nostaa esille myös lapsitutkimuksen näkökulman. Yhteistä näille on tut-
kittavan oman äänen esiin nostaminen: fenomenologiassa pyritään kuvaamaan
tutkittavaa ilmiötä kokijan tälle antamien merkitysverkostojen kautta, lapsitutki-
muksessa puolestaan pyritään kuuntelemaan lasta ja säilyttämään tämän ääni
myös tutkimusraporttiin saakka. Molemmat lähtökohdat painottavat tutkijan
herkkyyttä kuunnella tutkittavia ja näiden kokemuksiin sitomia merkityksiä.
Myös tutkittavan vapaaehtoinen osallistuminen itse tutkimukseen on tärkeää.

Tässä luvussa avaan ensin fenomenologis-hermeneuttista kokemuksen tut-
kimista tutkimukseni metodologisena lähtökohtana sekä käsittelen lapsitutki-
muksen näkökulmaa tutkimuksessa ja sen etiikassa. Seuraavassa luvussa kuvai-
len aineistonkeruuta sekä aineiston analyysia näihin lähtökohtiin pohjautuen.

4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa kokemusta tutkittaessa

Tutkimukseni kohteena on oppilaan *kokemus* tämän henkilökohtaisesta arviointi- ja kehityskeskustelusta. Kokemuksen tutkimus kattaa monia, toisistaan poikkeavia tutkimusotteita, joten tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa on tärkeää määritellä kokemus käsitteenä. Tämä määrittely ohjaa tutkijaa aineiston keräämisessä sekä sen analyysissä. (Tökkari 2018, 64, 69.) Pelkät oppilaan *käsitykset* kehityskeskustelusta ole riittäviä kuvaamaan keskustelun merkitystä oppilaalle itselleen. Tämän vuoksi tutkimuksen kohteeksi valikoitui oppilaan kokemus.

Teoreettinen lähestymistapani pohjautuu fenomenologiseen tutkimusperinteeseen, jonka keskeisenä hahmona pidetään saksalaista Edmund Husserlia. Tämän tavoitteena oli luoda tieteellinen tutkimusmetodi filosofialle. Myöhemmin fenomenologiaa ovat kehittäneet omiin suuntiinsa muun muassa Martin Heidegger ja Maurice Merleau-Ponty (ks. esim. Spiegelberg 1978). Fenomenologisen filosofian pohjalta muun muassa Giorgi (2009), van Manen (1990) sekä Dahlberg, Dahlberg ja Nyström (2008) ovat luoneet niin sanotun elämismailman tutkimuksen metodisia periaatteita, joille olen pohjannut myös tämän tutkimuksen. Giorgin lähestymistapa pohjautuu pääosin Husserlin fenomenologisen filosofian pohjalle, van Manenin sekä Dahlbergin kollegoineen yhdistäessä siihen myös hermeneutiikan näkökulman. (Dahlberg, Dahlberg & Nyström 2008; Giorgi 2009; van Manen 1990). Edellä mainituista van Manenin oma orientaatio ei ole pelkästään metodologinen vaan myös pedagoginen: tämä vaatii tutkijalta fenomenologista herkkyyttä lasten elämismailmaa kohtaan. Valittujen tutkimusmetodien tulee heijastaa tutkimuskysymyksiä, mutta niin ikään sitä tutkijan kiinnostusta, joka tekee tutkijasta kasvattajan – vanhemman tai opettajan. Tutkijan ei tarvitse täysin sukeltaa fenomenologisen filosofian syövereihin, joskin tämän tulee tietää ja ymmärtää jotakin fenomenologisen tutkimusperinteen taustalla vaikuttavista filosofioista. (van Manen 1990, 1–2, 8.) Sijoitan itseni tälle pedagogisen ihmistieteen kentälle, sillä oma taustani ja sitä myöten kiinnostukseni kasvatustieteisiin on luokanopettajan työssäni ja koulutuksessani. Tutkimuksen taustalla vaikuttavat koulutukseni sekä työkokemukseni, ja tutkimus itsessään sijoittuu koulumaailmaan.

Käytännössä fenomenologinen metodi tarkoittaa ajattelutapaa ja tutkimusotetta, ei niinkään teknisesti säännönmukaista aineiston käsittelytapaa. Metodin niin sanottu soveltava muoto määräytyy tutkimuksen mukaan. Tutkimukseen kuuluu olennaisena osana kriittisyys ja refleksiivisyys: tutkijan tulisi kyseenalaistaa tulkintojaan, sekä reflektoida omia tutkimukseen liittyviä lähtökohtiaan aina ihmiskäsitystään myöten. (Laine 2001, 32.) Niin fenomenologiassa kuin hermeneutiikassa halutaan tavoittaa ilmiön merkitys analysoimalla, syntetisoimalla ja esittämällä löydetyt merkitykset niin uskollisesti kuin mahdollista. Tämä edellyttää avointa lähestymistapaa: tieteelliset teoriat, arkikäsitteet tai mitkään val-

miit teoriat eivät saa määritellä ilmiötä etukäteen. Kuitenkin ilmiön perusymmärrystä ns. esiymmärrystä tarvitaan, jotta osattaisiin valita parhaat menetit ilmiön tutkimiseen.

Kun ennakoita määrättyä teoriaperustaa ei oteta lähtökohdaksi, täytyy tutkimus suunnitella esiymmärryksen valossa. Koska liika tieto hankaloittaa avointa ja hillitsevää lähestymistapaa, on taustateorioiden lukeminen syytä jättää myöhemmäksi. Nämä eivät näyttele niin suurta osaa fenomenologiassa kuin monissa muissa lähestymistavoissa. Tutkimuksessa ei käytetä teoreettisia viitekehysjä siinä merkityksessä, että tutkimuksen lähtökohdaksi asetettaisiin jokin kohdetta ennalta määrittävä teoreettinen malli. Tämä ei suinkaan tarkoita, että tutkimus alkaisi tyhjästä, vaan tutkimukselle hyväksytään tietynlaisia teoreettisia lähtökohtia. Ne ovat kuitenkin laajoja kysymyksiä mm. tutkijan ihmiskäsityksestä, *kokemuksen* ja *merkityksen* käsittämisestä. Vasta tutkimuksen lopussa oman aineiston tulkinnan suorittamisen jälkeen on aika saattaa aiemmat tutkimukset ja teoriat vuoropuheluun oman aineiston kanssa. Tavoite on saada aineisto puhumaan. (Laine 2001, 33–34.)

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne on osaltaan hajanaista, mutta eri tutkimustavat käsittävät kokemuksen ainutlaatuisena ja yksilön elämämaailmaan kuuluvana. Saavutettu tieto on yksilöllistä, mutta siitä voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkittavien ihmisten elämäntilanteiden ollessa keskenään riittävän samankaltaisia. (Tökkäri 2018, 65–66.) Fenomenologiassa tutkitaan ilmiöitä, *phenomena*, sellaisena kuin ne ovat kokemuksen muodossa. Kokemusta tarkastellaan ensimmäisen persoonan, kokijan näkökulmasta käsin, suhteessa tämän omaan todellisuuteen. Se ei rajoitu pelkästään aistein koettuihin asioihin – kuulemiseen, näkemiseen, tuntemiseen, haistamiseen, maistamiseen – vaan käsittää aistikokemuksen lisäksi myös kokemuksen tiedostamisen, ilmiöön liittyvät ajatukset sekä käsitykset. Fenomenologialla pyritään tavoittamaan ilmiön luonne ja olemus, se mikä tekee ilmiöstä juuri sen mitä se on. Se on systemaattinen pyrkimys tutkia ja kuvailla kokemuksen rakennetta ja merkitystä. (Giorgi 2009, 79–81, 87–89.)

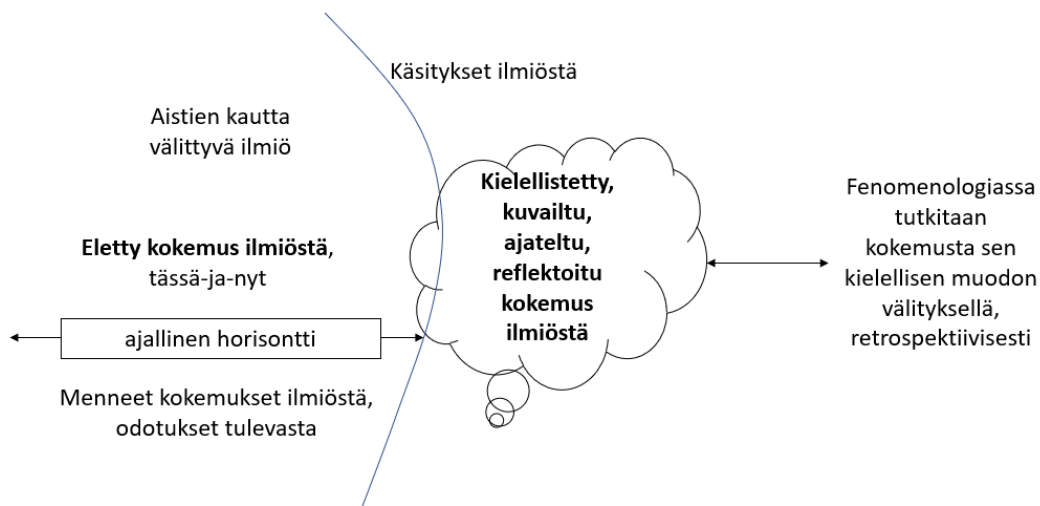
Fenomenologinen epistemologia erottelee ns. *luonnollisen asenteen* ja tieteellisen ajattelun toisistaan. Luonnollinen asenne (saks. *natürliche Einstellung*), rakentuu naiiville lähestymistavalle. Yksilö pitää itsestään selvyytenä, että maailma on sellainen kuin sen itse käsittää ja muut käsittävät sen samalla tavalla kuin itsekin. Tämä johtaa usein siihen, että kaikkein tutuimmat, läheisimmät asiat ovatkin meiltä eniten piilossa. Arkiajattelu ei kyseenalaista, katso asioita eri näkökulmista tai näe nimien ja luokittelujen taakse. Fenomenologiselle epistemologialle elämämaailman merkitykset ovat ensisijaisia. Tavoitteena on päästä arkiajattelun ohi käsiksi ilmiöiden olemukseen ja rakenteisiin sekä niiden merkitykseen. (Dahlberg, Dahlberg & Nyström 2008, 33–34; Giorgi 2009, 181.)

Husserl puhuu kokemuksesta käyttäen saksankielistä termiä *Erfahrung*. Englanninkielessä termi on käännetty muotoon *lived experience*, eletty kokemus. Tämä käänös ei täysin pidä paikkaansa käännöksenä, mutta etuliite ”eletty” on otettu käyttöön *experience* -sanana monimerkityksellisyyden vuoksi. Fenomenolo-

gian tavoitteena on muuntaa eletty kokemus sanalliseen muotoon, vangiten samalla sen syvin olemus. Itse kokemus ei siis palaudu sellaisenaan, vaan tavoitteena on tuottaa sen pohjalta kokemuksen kuvaus. Kokemus koetaan ensin, ”elätään”, ja vasta sen jälkeen voidaan kokemus kielellistää, kuvailla, ajatella, reflektoida sen merkitys itselle. (Van Manen 1990, 21–23, 177.)

Yksilöt kokevat ilmiöitä. Havainto ja kokemus sisältävät intentionaalisia horisontteja, jotka eivät ole juuri tässä-ja-nyt suoraan havaittavissa, mutta ovat täydentäviä ja osa kokemuksesta. Kokemuksella on myös ajallinen horisontti, kokemuksen ”tässä-ja-nyt” rakentuu menneisyyden kokemuksiin ja tulevaisuuden odotuksille. Kokemuksen tutkiminen tässä-ja-nyt sellaisenaan kun sen tapahtui on mahdotonta – käytännössä tutkimuskohteena on yksilön reflektio kokemuksesta, kokemuksen kielellistetty muoto, ja sen muodostamat merkitykset. Merkitys ei koskaan ole täysin selvitetty, ja siksi se onkin tutkimuskohteena mielenkiintoinen. (Dahlberg, Dahlberg & Nyström 2008, 49–53.) Kokemuksen tutkiminen on siis aina retrospektiivistä, ja tutkimusaineistona ovat jälkikäteen tehdyt kuvaukset kokemuksesta.

Kun elettyä kokemuksesta sanallisesta, etäännyttyä se välttämättä itse kokemuksesta ja ensimmäisen persoonan näkökulmasta. Jo pelkkä kokemuksen tai tunteen ”laadun” kuvailu on kokemuksen käsitteellistämistä. Näin ollen kokemuksen ja käsitteen välinen suhde on ongelmallinen fenomenologiassa. (Smith 2008.) Käsitteiden kieli on aina abstraktia ja yleistävää, kun taas kokemuksen suhde todellisuuteen on aina yksittäistä ja jollain tapaa erityistä. Kokemuksia voi olla vaikeaa pukea sanoiksi, ne näyttäytyvät epämääräisinä tunteina, mielikuvinä ja aavistuksina. Käsitteet asioista ovat usein kotoisin yhteisöstä, kasvatuksesta, sosialisoinnin kautta muodostuneita. Kokemus on aina omakohtainen, käsitys ei välttämättä ole. (Laine 2001, 36–37.)



KUVIO 1 Kokemus fenomenologiassa, tutkijan tekemä

Yllä oleva kuva (kuvio 1) kuvastaa fenomenologista käsitystä kokemuksesta. Tutkimuksen alkuperäisenä tavoitteena on ollut tutkia nimenomaan oppilaan kokemusta keskustelusta, ei tämän käsitystä. Oletan itse, että usein oppilas kuvailee keskustelua joko "hyvin meni" tai "ei mennyt hyvin" kuitenkin sen enempää pohtimatta mikä teki keskustelusta hyvän tai huonon, millaisia kokemuksia ja hetkiä keskusteluun sisältyi. Käsitykset antavat yhden näkökulman aiheeseen, mutta pyrkimyksenäni on päästä niitä syvemmälle omakohtaisiin kokemuksiin. Oppilas kokee keskustelun hetkessä, ja juuri tässä hetkessä itse kokemukseen on mahdotonta päästä käsiksi. Sen sijaan kokemusta voidaan tarkastella ja sen merkityksiä tutkia kokemuksen reflektion kautta. Tämän vuoksi oli tärkeää miettiä, millä tavalla pääsen parhaiten käsiksi oppilaan reflektioon.

Fenomenologian tavoitteena on merkitysrakenteiden ja olemuksen kuvailu, ja sitä kautta ilmiön ymmärtäminen. Hermeneutiikassa lähestytään kokemusta "tekstin" kautta, eli tutkimuksen kohteena ovat kokemusten tekstimuotoiset – puhe tai kirjoitettu – ilmaisut sekä niiden tulkitseminen ja ymmärtäminen. Se on holistinen lähestymistapa: ilmiön ymmärtämiseen vaikuttaa aina konteksti, jossa ilmiö esiintyy. On siis ymmärrettävä sekä kontekstia että ihmistä, jotta voi ymmärtää tämän kokemuksia. Myös hermeneutiikassa ajatellaan, ettei elämämaailmaa voi tavoittaa tietyin metodein vaan sen sijaan avoimen lähestymistavan kautta. Me olemme suhteessa maailmaan, ja tässä maailmasuhteessa piilee mahdollisuus ymmärtämiseen. Hermeneutiikka etsii syvempää olemusta, merkityksiä (engl. *surplus meanings*), ja tavoittelee niin ikään arkikäsitteiden taakse pääsemistä. Hermeneutiikka painottaa tutkijan esiymmärrystä, sitä historiaa ja perinnettä, joka meillä jokaisella on, ja jota ilman ei ymmärtäminen olisi lainkaan mahdollista. Tutkimuksen kulku etenee ns. hermeneuttisena kehänä – joka joissakin yhteyksissä kuvataan myös hermeneuttisena spiraalina – jolloin uusi tieto kohtaa vanhaa ja kehittyy uuteen suuntaan yhä uudelleen ja uudelleen. Uusi ymmärrys muokkaa vanhaa, jolloin ymmärrys ilmiöstä kasvaa. (Dahlberg, Dahlberg & Nyström 2008, 65–80.)

Esiymmärryksen tiedostaminen kuuluu myös fenomenologiaan. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on löytää ilmiön olemus, joka tulee esille kokijan ilmiölle antamien merkitysten kautta. Fenomenologian ongelma ei suinkaan usein ole tuntemattoman ilmiön tutkiminen vaan nimenomaan tutkittavan ilmiön tuttuus. Tavoitteena on paluu ilmiön alkulähteille, asioihin itseensä (saks. *Zu den Sachen Selbst*) kuten Husserl ilmaisee. Husserl puhuu aiemman tiedon sulkeistamisesta ja fenomenologisesta reduktiosta (van Manen 1990, 185; Spiegelberg 1978, 133.)

Reduktio lähtee tutkijan aidosta kiinnostuksesta tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Tutkija tekee selviksi omat ennakkokäsityksensä ja -oletuksensa. Tämän tavoitteena on päästä pois teoreettisesta tiedosta ja abstrakteista käsitteistä, ja nähdä niin sanotusti konkreettisen taakse. (van Manen 1990, 185.) Ennakkokäsitykset ja -tiedot saavat tutkijan tekemään ennakko-oletuksia ilmiöstä ennen kuin tämä on varsinaisesti pohtinut aiheita fenomenologian näkökulmasta käsin. Giorgi (2009) käsittää reduktion ei niinkään aiemman tiedon "unohtamisena", vaan tutkijan pyrkimyksenä siihen, ettei aiempi tieto vaikuttaisi uuteen tietoon.

Tutkimuksen aineistona on kokijalta saadut kuvaukset kokemuksesta, jonka tämä on elänyt. Tätä niin sanottua raaka-aineistoa tutkija analysoi tietoisesti intuition avulla. Tavoitteena on löytää tuore lähestymistapa tähän aineistoon, jolloin tutkijan aiemmat kokemukset ja tieto ilmiöstä pitää sulkeistaa. (Giorgi 2009, 91–92, 96–100.)

Dahlberg, Dahlberg ja Nyström käyttävät reduktion ja sulkeistamisen sijaan termiä *“bridling”* kuvaillessaan elämismaailman tutkijan asennetta tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Se on ratsastuksessa käytettävä termi hevosen hillitsemiseen suit-sien (engl. *bridle*) avulla. *Bridling* on avointa ja valpasta suhtautumista; metaforana voi käyttää metsästäjää, joka aktiivisen hyökkäyksen sijaan on alati valpapaana mahdollisen riistan varalta. Tavoitteena on *“hidastaa kasvavaa ymmärrystä”*, jotta ilmiö, sen presentaatiot ja apresentaatiot nähtäisiin paremmin. Ymmärrykselle täytyy antaa aikaa. *Bridling* viittaa asenteeseen, ei niinkään tiettyyn metodologiaan tai metodiin. Vaadittuun avoimuuteen ei voi suhtautua kevyesti, sillä tieteellisen tutkimuksen tavoitteena on kuitenkin olla systemaattista. (Dahlberg, Dahlberg & Nyström 2008, 121–134.)

Omia käsityksiä ei voi vain haudata tai kieltää, sillä ne muokkaavat tutkimuksen kulkua myös pinnan alta käsin. Sen sijaan on tutkijan yritettävä tulla mahdollisimman tietoiseksi omista ennako-oletuksistaan ja niiden vaikutuksesta tutkimuksen kulkuun. Vaikka tutkijalla pakostikin on jonkinlainen esiymmärrys ilmiöstä, ei tämä saisi ohjata tutkimuksen kulkua. Tutkijan oltava valmis myös ristiriitoihin esiymmärryksen kanssa; esiymmärrys tuleeikin parhaiten näkyviin ns. konfliktitilanteissa, jolloin ilmiö merkityksineen haastaa tutkijan esiymmärryksen.

Tasapainoilu esiymmärryksen ja avoimuuden välillä ei välttämättä ole helppoa. Tutkija vaikuttaa jo tutkimusaihetta valitessaan jollain tapaa tutkimuksen kulkuun. Erilaiset käsitteiden määrittelyt johtavat tiettyyn suuntaan, mutta ovat myös välttämättömiä tutkittavan ilmiön määrittelemisen kannalta. Tutkimuskysymykset on hyvä pitää avoimina ja muokattavissa, sillä kysymys aina määrittelee jo jossain määrin vastauksia. Tutkimussuunnitelma ei voi olla lukkoon lyöty, vaan paino on sanalla *“suunnitelma”*. Luotettavuuden kannalta on parasta pitää kirjaa tutkimuksen etenemisestä. Päiväkirjan avulla on helppo palata ajassa taaksepäin ja pohtia mm. omaa vaikutusta tutkimuksen kulkuun. Avoimuus myös tutkimuksen etenemisen osalta kuuluu luotettavuuden arvioinnin kriteereihin.

Olen itse pyrkinyt tuomaan esiymmärrystäni esille johdantoluvussa. Oma taustani sekä luokanopettajana että ruotsalaisessa koulussa tekemäni opettaja-harjoittelu on vaikuttanut aikanaan tutkimusaiheen valintaan, mikä samalla on tarkoittanut, että minulla on fenomenologisen reduktion vaatima kiinnostus tutkimaan ilmiötä kohtaan. Omien ennako-oletusten tiedostamisen lisäksi myös liiallinen tutkimuskirjallisuuteen tutustuminen etukäteen voi suunnata tutkijan pois kokijan elämismaailmasta ja tämän itse kokemukselleen antamista merkityksistä. Tämä ei ole ollut yksinkertainen tehtävä, sillä tutkimusprosessiin kuu-

luu usein aiempiin tutkimuksiin tutustuminen jo tutkimuksen aihetta määriteltäessä. Minua on toki auttanut, että oppilaiden kokemuksia on aiemmin tutkittu varsin vähän.

Fenomenologian valikoituessa tutkimuksen metodiksi otin kokemuksen käsitteen määrittelyn tutkimuksen lähtökohdaksi, ja tässä vaiheessa pyrin lukemaan varsinaisesta arviointi- ja kehityskeskustelun teemoista vain tutkimuksen suunnittelun kannalta tarpeellisen. Minun on ollut koko ajan oltava tarkkana, etten luokittele aineiston teemoja jo etukäteen, jopa ennen sen keräämistä. Analyysi ja tuloksien kirjoittaminen on vaatinut herkkyyttä, jotta pysyn uskollisena tutkittavien kokemuksille. Olen pyrkinyt kuvailemaan tutkimusta ja sen etene- mistä tässä työssä mahdollisimman tarkasti ja monipuolisesti, jotta lukija pystyy näiltä osin arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta.

Kieli on keskeinen tekijä kokemuksen välittäjänä niin hermeneutiikassa (Gadamer 2013, 401) kuin fenomenologiassa (esimerkiksi van Manen, 1990, 111–133). Elämämaailman tutkija on osa samaa maailmaa, jossa myös tutkittavat ja itse tutkittava ilmiö ovat olemassa. Tämä maailmasuhde mahdollistaa keskinäisen ymmärtämisen. Toisaalta kenelläkään ei ole mahdollisuutta päästä toisen kokemukseen suoraan käsiksi; ne ovat aina kokijan reflektiota ja analyysia kokemuksesta ja ilmiöstä. Yhteinen kieli on väline, jonka avulla ymmärrys voi syntyä. Haastattellessaan tutkija käy dialogia tutkittavan kanssa, ja täten nämä yhdessä rakentavat ilmiötä käsitteelliseen muotoon kielen avulla. (Dahlberg, Dahlberg & Nyström 2008, 61–64, 83.) Tutkijan tulisi pysyä uskollisena tutkittavan ilmaisuille, tämän kokemus on aina tosi, ja tutkijan täytyy myös osoittaa pitävänsä tämän kuvausta totena (Perttula 2009, 156). Haastattelutilanteessa tutkijan ja tutkittavan suhde on aina epätasapainossa, toinen kysyy, toinen vastaa. Tutkijan rooli on kysyä kysymyksiä, joihin tämä ei aidosti tiedä vastauksia, ilmiön tulisi johdatella keskustelua eteenpäin.

Kutsun itse fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa kielipeliksi. Molemmissa kieli näyttelee tärkeää osaa niin kysymysten määrittelyssä kuin vastausten antamisessa. Kieli on kommunikoinnin väline, mutta samalla se on tapa käsitteellistää ja tietyllä tapaa tulkita kokemuksiamme. Itse kokemukseen, tässä-ja-nyt on mahdotonta päästä käsiksi. Sen sijaan kertomukseen kokemuksesta voidaan tarttua ja tätä kautta etsiä ilmiön merkityksiä ja olemusta. Jo ilmiön määrittely joksikin käsitteeksi rajaa sitä. Käsitteet auttavat ymmärtämään, mistä on kyse, mutta ne voivat myös pahimmillaan lokeroida ja rajoittaa ilmiön tulkintamahdollisuuksia tai sen ymmärtämistä. Fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan kuuluva avoin lähestymistapa antaa vapaita käsiä, mutta on hyvin tärkeää, että itse tutkittava ilmiö on alussa määritelty tarpeeksi hyvin. Täytyy olla varma, että tutkii sitä mitä ajattelee tutkivansa. Tutkijan esiyymmärrys vaikuttaa paljon siihen, mihin suuntaan itse tutkimus lähtee kulkemaan. Tavoitteena on löytää tutunkin ilmiön ”toiseus” (engl. *otherness*), nähdä arkimaailman ilmiöiden monimuotoisuus ja uudet merkitykset. (Gadamer 2013, 401–406.)

Ilmiön määrittely joillakin sanoilla ja käsitteillä johtaa tutkimuskysymysten muotoiluun ja sitä myöten esimerkiksi haastattelukysymysten muotoiluun. Vää-

rät kysymykset antavat väärää vastauksia, epämääräiset kysymykset epämääräisiä vastauksia. Ymmärrystä rakennetaan dialogissa, jossa ovat haastateltava ja haastattelija. Informantti kuvailee ilmiötä tietyin sanoin ja käsittein, jotka ovat tämän oma kuvaus ja eräänlainen analyysi kokemuksesta. Informanttien kieli ja käsitteet ovat ne, joita tutkimus hyödyntää ilmiön merkityksiä etsiessä.

Fenomenologisen haastattelun kohdalla tutkijan täytyy olla erityisen herkkä kysymyksenasettelussa. Haastattelun tavoitteena on saada tutkittava tuottamaan mahdollisimman tarkka kuvaus omasta kokemuksestaan. Tällöin haastattelijan on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, ”ohjaako” vai ”johtaako” tämä osallistujaa vastauksissa. Tutkimuksen kannalta ohjaaminen on välttämätöntä, jotta pysytään tutkimuksen aihepiirissä, mutta liika johtaminen saattaa johtaa siihen, että haastateltava pyrkii täyttämään tutkijan esiyymmärryksen vastauksissaan, eikä näin ollen synny mahdollisimman täydellistä kuvausta tämän omasta kokemuksesta. (Giorgi 2009, 122–123.)

Kielipeli huipentuu tutkimusraporttiin, jota varten tutkija tulkitsee ja kuvailee ilmiön kielen keinoin. Van Manen (1990) kuvailee kirjoittamista osana prosessia, jossa tutkija samalla sekä etäännyttää elämismaailmasta, että lähestyy sitä. Kirjoittaessaan tutkija konkretisoi maailmaa ja sen ymmärtämistä abstraktioiden kautta. Kirjoittamisen tarkoitus on sekä nähdä itse, että näyttää muille. (van Manen 1990, 127–131.) Käytettyjen ilmausten ja sanamuotojen kanssa täytyy olla tarkkana, sillä ne määrittelevät ilmiön merkitykset tutkimustuloksiin.

Oma tulkintansa on tietysti vielä raportin lukijoilla. Kieli on välttämätön tutkimus- ja kommunikaatioväline. Sen kanssa täytyy olla kuitenkin varovainen, jottei kieli pääse ottamaan ilmiötä liiaksi haltuun.

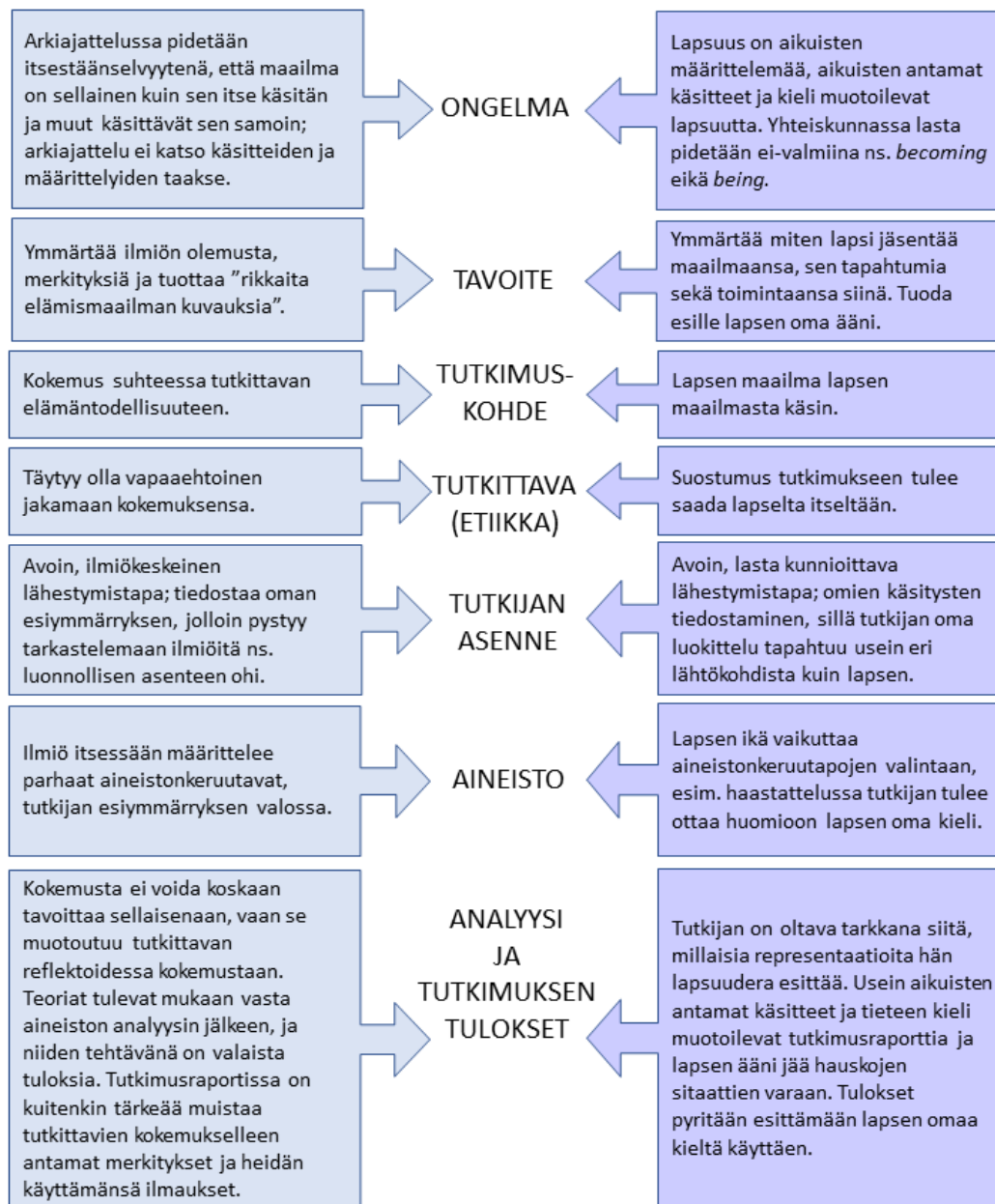
4.2 Lapsen kokemus keskiössä

Tässä luvussa olen kuvaillut kokemuksen tutkimista tutkimukseni lähtökohtana. Lähestymistapani kokemukseen käsitteenä ja tutkimuskohteena on ollut fenomenologinen, mikä puolestaan on ohjannut minua tutkimuksen kulussa. Oma esiyymmärrykseni on luonnollisesti ollut mukana ohjaamassa minua itse tutkimusaiheen valinnassa, minkä olen yrittänyt tuoda esille myös tässä tutkimusraportissa.

Fenomenologian lisäksi tutkittavien ikä tuo mukaan lapsitutkimuksen näkökulman. Alanen (2009) kuvaa eri lapsuudentutkimuksen lähestymistapoja, paradigmoja seuraavanlaisesti: lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä; lapset sosiaalisina toimijoina, osallisina yhteiskunnassa; lapsuuden instituutiot ja niiden muodostama ”normaalilapsuus”; lapset oman lapsuutensa rakentajina; tiede ja eri ammatillisten asiantuntijoiden rakentama ”moderni lapsuus”; lapsilähtöisyyden näkökulma. (Alanen 2009, 22–23.) Oma tutkimukseni tasapainottelee kahden lähestymistavan välillä. Tutkimuskohde edustaa instituutioiden muovaamaa lapsuutta. Koulumaailmaan sijoittuvan ohjauskeskustelun tarkoitus on ohjata lasta koulun, perheen ja yhteiskunnan toivomaan rooliin, ”normaalilapsuuteen”, joka

sekä antaa lapsille mahdollisuuden toimia että rajaa osallistumisen tapoja. Toisaalta lähestymistapani pyrkii olemaan lapsilähtöinen. Tutkimuksen keskiössä ovat oppilaiden omat kokemukset kouluinstituution ohjauskeskustelusta. Tällöin voidaan tarkastella kehityskeskustelun vaikuttavuutta ja sen todellista merkitystä oppilaalle. Alanen korosta, että lapsilähtöisyyden metodologisen periaatteen on toteuduttava jo tutkimuskysymysten valinnassa ja oltava mukana koko tutkimuksen ajan niin aineistonkeruussa kuin analyysissä ja tutkimusetiikassa (Alanen 2009, 23).

Fenomenologia ja lapsitutkimus eivät ole sinänsä ”samalla tasolla”, joten niiden asettaminen rinnakkain on jossain määrin ongelmallista. Fenomenologia onkin koko tutkimuksen suuri sateenvarjo, jonka alle lapsitutkimus asettuu tutkimuksen kohderyhmän vuoksi. Kuitenkin molemmista voidaan löytää taustalta sama vaatimus tutkittavan aidosta kuuntelemisesta ja ennalta määrättyjen määritelmien poissulkemisesta. Pyrkimys molemmissa on päästä käsiksi mahdollisimman aitoon kokemukseen, ja nostaa sieltä esille merkittäviä kokonaisuuksia. Kaikki tieto suodattuu kyllä tutkijan lasien läpi, mutta pyrin tekemään prosessista mahdollisimman avoimen, jotta lukija pysyy mukana tutkimuksen kaikissa käännteissä. Alla olevaan kuvioon (kuvio 2) olen koonnut siniselle pohjalle fenomenologian tutkimuksellisia lähtökohtia ja violetille pohjalle lapsitutkimuksen lähtökohtia. Katson molempien lähtökohtien tukevan toisiaan, ja näin luovan pohjan tälle tutkimukselle oppilaan, lapsen, elettyyn kokemukseen. Seuraavaksi tarkastelen kuviota kohta kohdalta.



KUVIO 2 Fenomenologia ja lapsitutkimus tutkimuksen lähtökohtana

Ongelma

Oppilaiden kokemuksia näiden arviointi- tai kehityskeskusteluista ole paljoo tutkittu. Tällöin siihen liittyvät määrittelyt, käsitykset ja merkitykset ovat olleet aikuisten – tutkijoiden, opettajien, huoltajien – määrittelemiä, eikä oppilaan omaa kokemusta ole nostettu tarkasteluun. Fenomenologisesta näkökulmasta katsottuna ei ole päästy käsitysten taakse, varsinaisen kokijan yksilölliseen kokemukseen ja tämän tuottamiin merkityksiin.

Lapsuus ylipäätään näyttäytyy paljolti erilaisina aikuisten määritelminä. Kehityspsykologiassa määritellään lasten henkisen ja fyysisen kehittymisen tahti, koulun tavoitteet määritellään ikäryhmittäin ja lapsuus nähdään vain matkana tulevaisuuteen aikuisena. Aikuiset tekevät ratkaisuja lapsen parhaaksi, jotta näistä kasvaisi hyviä aikuisia. ”Normaalilapsuus” määritellään perheen ja yhteiskunnan arvojen ja normien mukaan. *Lapsissa on tulevaisuus*.

Lapsuus käsitetään usein yhteiskuntaan valmistavana ja kasvattavana prosessina. Lapsi ei ole ns. *being* vaan *becoming*. Lapsuutta on kuitenkin aloitettu käsittelemään myös toisesta näkökulmasta, jossa lapsuus ei ole vain valmistautumista johonkin vaan tapa osallistua yhteiskuntaan. Historiallinen näkökulma korostaa lapsuutta eräänlaisena keksintönä ja oman aikansa kuvina ja määritelminä. Lapsuutta tehdään eri ajoissa ja paikoissa eri tavoin, ja sen on kulttuuri- ja aikasidonnaista. Antropologia, erityisesti kulttuuriantropologia, puolestaan pyrkii antamaan lapsille ”äänen”. Tästä esimerkkinä ovat erilaiset päiväkotij- ja kouluetnografiat sekä leikki- ja laulututkimukset. (Alanen 2009, 16–21.)

Tavoite ja tutkimuskohde

Tutkimukseni kohteena ovat oppilaiden kokemukset – toisin sanoen tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa lapsen maailma lapsen näkökulmasta. Fenomenologisesta näkökulmasta katsottuna tavoitteena on ymmärtää kehityskeskustelun merkitystä sen päähenkilön näkökulmasta. Tutkimuksessa etsitään oppilaan omaa elettyä kokemusta, ja näiden kuvailuja analysoimalla tavoitteena on tuottaa mahdollisimman rikkaita kuvauksia oppilaan keskustelulle antamista merkityksistä. Tutkimuksen kohteena on siis oppilaan oma elämismaailma, ei aikuisten oletama.

Lapsitutkimuksen lähtökohtiin kuuluu lasten käsittäminen yhteiskuntiansa ja yhteisöjensä jäsenenä sekä sosiaalisina toimijoina. Suomalaisen lapsitutkimuksen (lapsuudentutkimuksen) painotus tuntuu olevan varhaiskasvatuksessa, mutta myös vanhempien lasten, *nuorison*, elämä ja näkökulma ovat olleet tutkimuksen kohteena. Lapsitutkimus alkoi kehittyä nykymuotoonsa 1980-luvulla sosiologian ja antropologian piirissä aiemman tutkimuksen painottuessa lähinnä tarkastelemaan yhteiskunnan vaikutusta lapsiin. (Alanen 2009, 9–10.) Uuden lähestymistavan myötä lapsista tuli luotettavia informantteja. Aikuisten sijaan lapsia ja näiden maailmaa lähestyttiin lapsista itsestään käsin. Lapsista tuli jopa kansatutkijoita. Lapsitutkimus ei kuitenkaan edellytä lapsien osallistuvaa tutkimusotetta; keskeisintä onkin lasten oman näkökulman arvostus tutkimusprosesissa. (James & James 2008, 17–18; Strandell 2010, 93.)

Tutkimusetiikka

Niin fenomenologia kuin lapsitutkimuskin edellyttävät, että tutkittava, lapsi, on itse vapaaehtoisesti mukana tutkimuksessa. Lapsuuden rajat ovat usein ikäsidonnaisten määritteiden varassa, esimerkkeinä rikosoikeudellisen vastuun tai äänestys oikeuden ikäraja. YK:n lastenoikeuksien julistus määrittää lapsen yläikärajaksi 18 vuotta. Kaikki lapset eivät kuitenkaan kehity samaa tahtia, iän puitteissa. Koululaitos on institutisoinut iän ja lapsuuden välisen yhteyden. Opetus tapahtuu ikäryhmittäin, myös tavoitteet on määriteltä iän mukaan. Lapsi voi olla "ikäisekseen kehittynyt" tai "suoriutua ikäistään heikommin". Koulu on hierarkkinen, autoritaarinen laitos, jossa lapsilla saattaa olla hyvin vähän sananvaltaa. Lapsitutkimuksen sijoittuessa koulumaailmaan on hyvin tavallista, että tutkimuslupa pyydetään koululta ja huoltajilta. Jotta tutkimus olisi aidosti lapsen huomioon ottavaa, tulee lapsen oma suostumus myös varmistaa. Joskus lapsi saattaa tuntea painostusta koulun taholta, koska koulussa on tapana totella opettajia ja muita aikuisia. (James & James 2008, 6–7, 19.)

Alle 15-vuotiaan osallistumisesta tutkimukseen ihmistieteissä on olemassa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan antamat ohjeet. Näiden mukaan lapsen tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti, ja huoltajaa tulee informoida tutkimuksesta. Lapsen täytyy saada tietoa tutkimuksesta tavalla, jonka hän ymmärtää, ja vaikka alle 15-vuotiaan tutkimukseen osallistumisesta päättää ensisijaisesti huoltaja, täytyy lapsen myös itse suostua tutkimukseen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 9–10, 21.) Tämän lisäksi koulussa tapahtuvaan tutkimukseen tulee usein pyytää tutkimuslupa koululta tai opetus-toimelta. Eri kunnilla on omat käytäntönsä tämän suhteen; yleensä lupa pyydetään koulun rehtorilta, ja monessa kunnassa lupa on aina saatava kirjallisena. (Nieminen 2010, 33, 40.) Myös aineiston arkistointi ja mahdollinen jatkokäyttö on yleistymisensä myötä tuonut omat haasteensa tutkimusetiikkaan. Arkistoinnin tärkeimmät haasteet liittyvät luottamuksellisuuteen sekä tunnistettavuuteen. (Kuula 2010, 214.) Lapselle tulisi kertoa tutkimuksesta ja haastattelun luonteesta mahdollisimman tarkasti sekä se, miten haastattelussa kerätyt tiedot käytetään (Alasuutari 2005, 148).

Tässä tutkimuksessa lapsen suostumus on hankittu tietyllä tapaa portinvartijoiden välityksellä. Lähestyin ensiksi kouluja rehtoreineen, tätä kautta opettajia ja näiden avulla oppilaita huoltajineen. Olen pyrkinyt selittämään tutkimuksen kulun, aineistonkeruutavan sekä sen käyttötavan kaikille osapuolille, ja varmistanut useaan kertaan, että osapuolet haluavat edelleen olla mukana tutkimuksessa. Oppilaan oma vapaaehtoisuus on varmistettu sekä ennen kehityskeskustelua, että tämän jälkeistä haastattelua. En tutkijana havainnut, että oppilaat olisivat olleet tilanteessa painostettuina, mutta toki tässä täytyy olla jatkuvasti herkkänä koko tutkimuksen ajan.

Tutkijan asenne

Sekä fenomenologia että lapsitutkimus edellyttävät tutkijalta avointa asennetta niin tutkittavaa ilmiötä kohtaan kuin kunnioitusta tutkimukseen osallistujaa kohtaan. Molemmissa tapauksissa esiyymmärrys on tärkeässä roolissa, sillä tutkijan on koko ajan varottava luokittelemasta aineistoa etukäteen. Lasten kieli on erilaista kuin omamme. Tämä raja meinaa hämärtyä mitä vanhemmista lapsista on kyse. Tutkimukseni kohderyhmä ovat nuoret, ala- ja yläkouluikäiset lapset. Vaikka osa haastateltavistani ovat ”jo” teini-iässä, ei heidän kielensä ole aikuisten eikä varsinkaan (kasvatus)tieteen kieltä. Aikuisten ja tieteen käsitteet muuttuvat helposti ”nuorten ääneksi”, ja samalla luokittelevat lapsen kokemusta aivan eri lähtökohdista käsin kuin tämä itse asian käsittää. On oltava tarkkana millaisia representaatioita me lapsuudesta esitämme tutkijan roolissa. Se, että lasta kuullaan ei tarkoita, että heitä välttämättä ymmärretään. (James & James 2008, 29; Strandell 2010, 94; Viljamaa 2010, 175.)

Oma kiinnostukseni ja selkeä innostukseni tutkimustani kohtaan on näkynyt avoimena asenteena oppilaiden kertomuksia kohtaan. Kiinnostukseni kohde on ollut nimenomaan lasten kokemukset, ei aikuisten luulot ja käsitykset näistä. Kiinnostus kertoo samalla myös omista ennakko-oletuksistani; olen pyrkinyt tiedostamaan nämä tutkimuksen niin tutkimuksen alkuvaiheessa kuin sen aikana. Olen kuvannut esiyymmärrystäni enemmän johdantoluvussa.

Aineisto

Fenomenologisen tutkimuksen aineisto koostuu eletyn kokemuksen kuvauksista, ja ilmiö itsessään määrittelee parhaat aineistonkeruutavat. Yleisin tapa lienee haastattelu. Haastattelussa kokija sanallistaa omin sanoin kokemuksensa, ja luo näin kuvauksen ilmiöstä, jota tutkija sitten analysoi fenomenologisen analyysin avulla. (Giorgi 2009, 96–97). Lapsitutkimuksen näkökulma tuo mukanaan tutkitavien nuoren iän, joten myös tämä voi vaikuttaa aineistonkeruutapaan. Tässä tutkimuksessa osallistujat olivat 5.-9. luokkalaisia, toisin sanoen 10-15-vuotiaita. Tutkittava ryhmä valikoitui osittain siksi, että oletin tämän ikäisten lasten pystyvän kuvailemaan omia kokemuksiaan haastattelutilanteissa. Alasuutari (2005) korostaa, että tutkijan tulee olla hyvin selvillä omista teoreettisista lähtökohdistaan, sillä muuten teoriat ja niiden kieli ohjaavat helposti haastattelua. Haastattelun pääkielen tulee olla lapsen kieli, mikä vaatii tutkijalta tilanneherkkyyttä ja oman kielen sovittamista lapsen kieleen. Tavoitteena onkin ymmärtää, miten lapsi jäsentää maailmaansa, sen tapahtumia sekä toimintaansa siinä. (Alasuutari 2005, 149, 154, 162.) Vanhuksia haastatellut Lumme-Sandt korostaa kuitenkin, ettei haastateltavien ikä kategorisointi voi olla ainoa lähtökohta. Hänen mukaansa esimerkiksi vanhat ihmiset nähdään usein vain vanhoina, eikä ensisijaisesti ihmisinä. Kuitenkin haastattelun teemat tuovat ihmisen iän esiin eri tavoin. Haastateltavan ikä voi toki antaa joitakin vihjeitä haastatteluun, mutta vanhat ihmiset eivät ole yhtenäisesti ajatteleva joukko. Ikä itsessään kertoo haastateltavasta hyvin vähän. (Lumme-Sandt 2005, 143.)

Koen itse osaavani keskustella luontevasti eri-ikäisten lasten kanssa näiden kieltä käyttäen. Tähän tutkimukseen aineistonkeruutavaksi valikoitui tarkemmin sanottuna virikehaastattelu, jossa oppilaan videoitu kehityskeskustelu toimi varsinaisen haastattelun apuna. Kuvailen virikehaastattelua aineistonkeruutapana tarkemmin seuraavassa luvussa. Fenomenologia tutkimukseni lähtökohdiana on ollut mukana lähes alusta saakka. Tämä on osittain selkeyttänyt minulle myös itse haastattelutilanteen suunnittelua ja sen tavoitteita tutkimuskysymyksiini nähden. Lähestymistapa painottaa haastattelijan avoimuutta, ja mahdollistaa myös haastattelijan emotionaalisuuden. ”Oikeat kysymykset” ovat sellaisia, joihin en tiedä vastausta. Oppilas on kokemustensa kertoja ja kuvailija. Minun on mahdotonta päästä käsiksi itse kokemukseen ilman oppilasta, joten pelkkä havainnointi ei riitä. Sen sijaan kokemusta on mahdollisuus tutkia oppilaan kertomuksen kautta. Muuntaessaan kokemuksen sanalliseen muotoon, oppilas myös samalla reflektoi kokemuksestaan.

Analyysi ja tutkimuksen tulokset

Fenomenologiassa tavoitellaan elettyä kokemusta, mutta samalla tunnustetaan, että siihen ei täysin voida päästä käsiksi. Analyysin kohteena on siis tutkittavan reflektio, kuvailtu kokemus. Tämä kokemus on yksilöllinen, ja tutkimusraportissa on tärkeää muistaa tutkittavan kokemuksilleen antamat merkitykset ja heidän itse käyttämänsä ilmaisut. Lapsitutkimus edellyttää myös tarkkuutta käytetyn kielen suhteen, sillä usein aikuisten antamat käsitteet ja tieteen kieli muotoilevat tutkimusraporttia. Harriet Strandell kutsuu tätä ns. käsitteelliseksi portinvartioinniksi (Strandell 2010, 105–107). Vaikka alkuperäinen aineisto olisikin lapsen itsensä luomaa, muuttavat aikuisten antamat käsitteet ja tieteen kieli lapsuuden aikuisten määritelmien muotoon. Aikuiset päättävät tutkimuksen kohteet sekä muotoilevat tulkinnat aineistosta. Lapsen oma kieli ja ääni jäävät usein tutkijan mielestä hauskojen tai mielenkiintoisten sitaattien varaan. (Viljamaa 2010, 175.) On hyvin helppoa, että lapsen oma ääni jää kuulematta, sen sijaan äänessä ovat aikuiset ja heidän määritelmänsä lapsuudesta.

Perinteisessä fenomenologiassa tavoitteena on ensisijaisesti ilmiön kuvailu, hermeneutiikka edellyttää myös tutkijan tekemiä tulkintoja aineistosta (Tökkari 2018, 68). Tämä tutkimus etenee alussa Giorgin (2009) kuvailevan fenomenologisen analyysin pohjalta, ja tältä pohjalta esittelen tutkimuksen tuloksia luvussa 6. Tulosten ja aiempien tutkimusten dialogissa (luku 7), sekä pohdinnassa (luku 8) mukaan tulee vääjäämättä myös tulkintaa, jolloin hermeneuttinen tutkimusperinne kulkee tiiviisti mukana.

5 AINEISTON KERUU JA ANALYYSI

Tässä luvussa kuvailen tutkimuksen aineiston ja sen keruun sekä fenomenologisen analyysin etenemisen yksilötasolta aina synteisiin saakka. Aineistonkeruu tapahtui vuosina 2011-2013, ja aineiston analyysi valmistui 2013 vuoden aikana. Tutkimuksen metodologinen tausta on fenomenologis-hermeneuttisessa elämämaailman tutkimuksen perinteissä, ja siinä otetaan huomioon myös lapsitutkimuksen näkökulma.

5.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineisto

Olen esitellyt tutkimuskouluja sekä tutkimukseen osallistujia alustavasti luvussa 3. Kuvailen nyt tarkemmin oppilaita sekä itse kunkin kohdalla kerättyä aineistomateriaalia, joka on myös kuvailtu oheisessa taulukossa (taulukko 2). Tutkimusaineisto on kerätty lukuvuosina 2011-2012 ja 2012-2013 kolmesta eri puolilla Suomea sijaitsevasta koulusta. Kutsun kouluja tässä tutkimuksessa ”Ykköskouluksi”, ”Kakkoskouluksi” ja ”Kolmoskouluksi”, järjestyksen ollessa satunainen. Kaikissa kolmessa koulussa arviointi- ja/tai kehityskeskustelu on ollut käytössä useamman vuoden ajan, ja tämä on mainittu koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa. Kaikki kolme koulua ovat yhtenäiskouluja ja sijaitsevat kaupunkialueella. Arviointi- ja kehityskeskustelut käytiin kaikissa kouluissa lukukausien vaihtuessa, joko syyslukukauden lopulla tai kevätlukukauden alkupuolella, marraskuun ja helmikuun välillä.

Tutkimuksen aineisto koostuu 24 nauhoitetusta kehityskeskustelusta sekä näiden jälkeisistä oppilashaastatteluista, joissa nauhoitettua keskustelua on käytetty virikkeenä. Yksi perhe ei halunnut keskusteluaan videoitavan, mutta ehdotti itse tilalle nauhoittamista. Kyseisen oppilaan kohdalla haastattelun virikkeenä on siis ollut ääninauha, muissa tapauksissa videoitu nauhoite keskustelutilanteesta. En koe, että tämä olisi vaikuttanut liikaa tutkimusasetelmaan, ja olen käsitellyt kyseistä haastattelua samoin kuin muitakin. Yläkoulun puolelta tutkimukseen osallistui 7 oppilasta perheineen ja opettajineen, alakoulun puolelta 17.

Alun alkaen tutkimuksen kohteena olivat nimenomaan yläkoulun oppilaat ja näiden kehityskeskustelut. Tutkimuksen edetessä kuitenkin sain kuitenkin todeta, että aineistoa oli vaikeaa saada kokoon. Näin ollen tutkimuksen kohde-ryhmä laajeni koskemaan myös alakoulun luokkia 5.-6., ja mukaan saatiin oppilaiden näkökulmat niin luokanopettajan, luokanvalvojan kuin oppilaanohjaajan ohjaamasta kehityskeskustelusta. Osallistujat valikoituvat vapaaehtoisuuden perusteella.

TAULUKKO 2 Tutkimukseen osallistuja sekä aineisto, kerätty vuosina 2011-2013. Osallistujien nimet ovat tutkijan keksimiä. Taulukossa käytetään seuraavia lyhenteitä: Lv = luokanvalvoja, Opo = oppilaanohjaaja, Lo = luokanopettaja

NIMI	Keskustelun ajankohta	Keskustelu (kesto)	Haastattelu (kesto)	Luokka	Koulu	Koulun edustaja	Huoltajat	Merkitysyksiköt
Jyri	Joulu 2011	0:36:32	0:49:40	8lk	1	Lv, mies	Äiti	4
Katri	Helmi 2012	0:52:16	1:16:39	8lk	1	Lv, nainen	Äiti ja isä	11
Inka	Helmi 2012	0:36:05	0:53:14	8lk	1	Lv, nainen	Äiti	6
David	Marras 2012	0:23:55	0:50:20	9lk	1	Opo, mies	Äiti ja isä	9
Essi	Marras 2012	0:27:44	1:02:05	7lk	2	Lv, nainen	Äiti	7
Jaakko	Marras 2012	0:31:01	0:54:55	7lk	2	Lv, nainen	Äiti ja isä	13
Taija	Marras 2012	0:21:55	0:38:04	6lk	2	Lo, nainen	Äiti	12
Tuukka	Marras 2012	0:23:06	0:55:05	6lk	2	Lo, nainen	Äiti	11
Henri	Marras 2012	0:21:34	0:47:31	6lk	2	Lo, nainen	Äiti	7
Roope	Marras 2012	0:20:17	0:37:25	6lk	2	Lo, nainen	Äiti	10
Kerttu	Marras 2012	0:34:10	1:05:47	7lk	2	Lv, nainen	Isä	8
Leena	Marras 2012	0:22:40	0:50:09	6lk	2	Lo, nainen	Äiti ja isä	12
Samuli	Marras 2012	0:26:08	0:48:37	6lk	2	Lo, nainen	Äiti ja isä	13
Petri	Joulu 2012	0:23:11	0:54:37	5lk	3	Lo, mies	Äiti ja isä	12
Hanna	Joulu 2012	0:21:26	0:47:19	5lk	3	Lo, mies	Äiti ja isä	11
Paula	Joulu 2012	0:29:48	0:57:22	5lk	3	Lo, mies	Äiti	7
Valtteri	Tammi 2013	0:19:22	0:47:57	6lk	2	Lo, mies	Äiti	10
Riikka	Tammi 2013	0:15:09	0:43:29	6lk	2	Lo, mies	Äiti	12
Unto	Tammi 2013	0:17:23	0:52:08	6lk	2	Lo, mies	Äiti ja isä	15
Eveliina	Tammi 2013	0:24:01	1:04:45	6lk	2	Lo, mies	Äiti	20
Iiro	Tammi 2013	0:21:15	0:46:30	6lk	2	Lo, mies	Äiti	8
Alina	Tammi 2013	0:21:04	0:56:14	6lk	2	Lo, mies	Äiti ja isä	10
Johanna	Tammi 2013	0:32:40	0:57:13	5lk	3	Lo, mies	Äiti ja isä	13
Niilo	Helmi 2013	0:28:22	0:58:50	5lk	3	Lo, mies	Isä	12
							Yhteensä:	253

Lapsen ikä tuo mukanaan erään erityispiirteen: alaikäisenä lapsi ei yksin voi päättää tutkimukseen osallistumisestaan. Usein päätösvalta on huoltajan lisäksi myös instituutiolla, jossa tutkimus tehdään. (Alasuutari 2005, 147.) Tutkimuskoulut valikoituvat sen perusteella, että nämä mainitsivat koulukohtaisessa opetussuunnitelmassaan kehityskeskustelun osana koulun toimintaa. Lähestyin aluksi sähköpostitse mahdollisten koulujen rehtoreita tutkimuslupaa tiedustellen. Tämän jälkeen vuorossa olivat koulujen opettajat. Tutkimuksesta kiinnostuneiden opettajien kautta pystyin lähestymään oppilaita ja näiden huoltajia. Koulusta riippuen opettaja joko lähetti tutkimuslupalapun (ks. Liite 1) perheille tai yhdessä koulussa pääsin itse paikalle sekä oppitunnille että vanhempainiltaan esittelemään tutkimusta ja samalla jakamaan tutkimusluvat.

Oli verrattain helppoa löytää tutkimuksesta kiinnostuneita kouluja ja opettajia, mutta vanhempia ja oppilaita oli vaikeampaa tavoittaa. Syitä kieltäytymiseen on varmasti erilaisia, mutta yksi mahdollisuus on, ettei yksityiseltä tuntuvaan keskustelutilanteeseen haluta ulkopuolisia tutkijoita. Alakoulun puolelta löytyi yläkoulua useampia tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneita perheitä. Uskon, että tähän vaikuttaa perheiden tiivis yhteistyö luokanopettajan kanssa, joka ehkä myös madaltaa osallistumista tutkimukseen. Tutun luokanopettajan arvioon voi luottaa. Toinen mahdollinen syy kieltäytyneiden suureen määrään oli luultavasti keskustelutilanteen videointi. Osa perheistä olisi suostunut pelkkään oppilashaastatteluun, muttei keskustelutilanteen videointiin. Tämä olisi kuitenkin muuttanut tutkimusasetelmaa, eikä haastatteluja olisi voinut verrata toisiinsa. Videon/nauhan tavoitteena oli myös palauttaa oppilaalle mieleen tämän eletty kokemus itse tilanteesta kokemuksen kuvailua varten, tutkimuksen fenomenologiseen näkökulmaan pohjautuen.

Ykköskoulun oppilaat olivat tutkimuksen teon aikaan 8.-9. luokkalaisia, Kakkoskoulussa 6.-7. luokkalaisia ja Kolmoskoulussa 5. luokkalaisia. Näistä puolet (N=12) olivat poikia ja puolet tyttöjä (N=12). Koulun edustajana keskusteluissa oli alakoulun puolella luokanopettaja, yläkoulun puolella keskustelusta vastasi 7.-8. luokkalaisilla luokanvalvoja ja 9. luokkalaisella oppilaanohjaaja. Näiden joukossa oli sekä mies- että naispuolisia opettajia. Huoltajista keskusteluun osallistuivat molemmat kymmenessä keskustelussa, äiti kahdessatoista keskustelussa ja isä kahdessa.

Keskustelujen kesto vaihteli 15 minuutista 52 minuuttiin. Olin itse mukana keskusteluissa käyttämässä kameraa. En pitänyt mukana muistiinpanovälineitä, jotta oma läsnäoloni olisi ollut mahdollisimman vähän häiritsevää. Ennen keskusteluja esittelin vielä kaikille osapuolille lyhyesti tutkimukseni ja varmistin, että nämä halusivat edelleen osallistua. Keskustelun alkuun laitoin videokameran päälle, jonka jälkeen istuin koko keskustelun ajan syrjässä. Keskustelun päättyttyä suljin kameran. Yhdessä keskustelussa osallistujat toivoivat minun pysyvän huoneen ulkopuolella keskustelun ajan, mutta keskustelun videointiin sain silti luvan. Jokaisen keskustelun päätteeksi kirjoitin vielä muistiinpanot itselleni keskustelutilanteesta ja siitä saamistani ensivaikutelmista.

Keskustelun jälkeen sovin kunkin oppilaan kanssa henkilökohtaisesti haastatteluajan. Haastatteluista suurin osa tehtiin keskustelua seuraavana päivänä, ja muuten viikon kuluessa keskustelusta oppilaan aikataulujen mukaan. Yhden oppilaan kohdalla keskustelun ja haastattelun välille jäi kolmen viikon tauko keskustelun ollessa juuri ennen joululoman alkua. Haastattelut tehtiin oppilaan koululla joko kouluaikana tai heti koulun jälkeen. Lyhyin haastatteluista vei hieman yli puoli tuntia pisimmän kestäessä yhden tunnin ja 16 minuuttia. Haastattelun pituuteen vaikutti myös alkuperäisen keskustelun pituus, sillä lähes jokaisessa haastattelussa katsoimme keskustelun kokonaan läpi alusta loppuun. Ennen jokaista haastattelua olin itse katsonut videon läpi ja tehnyt itselleni muistiinpanot keskustelusta.

Haastattelut tehtiin niin sanottuna virikehaastatteluna, jossa kuvattu kehityskeskustelu toimi haastattelun yhtenä osapuolena. Videon tavoitteena oli auttaa oppilasta muistamaan paremmin itse keskustelutilanne ja palamaan keskustelun eri hetkiin. Jokainen haastattelu alkoi tutustumisvaiheella, jonka apuna käytin niin sanottua elämänkenttäteknikkaa. Tämä on muun muassa sosiodynaamisessa ohjauksessa käytettävä tekniikka, jonka avulla ohjaaja voi auttaa ohjattavaa kuvailemaan elämäänsä vaikuttavia henkilöitä ja asioita (ks. esim. Peavy 1998, 90–91). Vaikka kyseessä oli haastattelutilanne ohjaustilanteen sijaan, ajattelin tämän auttavan minua tutustumaan oppilaaseen ja päinvastoin. Koin, että suoraan haastatteluun siirtyminen olisi ollut liian hyökkäävää.

Haastattelun alussa annoin oppilaalle tyhjän paperin, johon piirsin keskelle rastin. Pyysin oppilasta nimeämään hänelle tärkeitä ihmisiä ja kirjoittamaan nämä paperille: mitä tärkeämpi ihminen, sitä lähemmäksi keskellä olevaa rastia tämä kirjoitetaan. Tämän jälkeen pyysin oppilasta kertomaan hänelle tärkeistä asioista elämässään ja merkitsemään myös niitä paperille. Tutustumisvaiheen jälkeen palasimme oppilaan arviointi- ja kehityskeskusteluun ja alkuun kyselin tämän tuntemuksia ennen ja jälkeen keskustelun sekä ylipäätään kokemuksia tämän aiemmista arviointi- ja kehityskeskusteluista. Tämän jälkeen otimme kuvattun keskustelun mukaan haastatteluun. Ennen videon katselua ohjeistin oppilasta seuraavasti:

Mennään nyt tohon varsinaiseen videoon. Aletaan katsoa sitä, ja sä voit koska tahansa pysäyttää sen tai halutessas vaikka kelata johonkin kohtaan uudestaan. Mäkin saatan välillä pysäyttää ja kysellä sulta mieleen tulevia kysymyksiä. Sä oot kuitenkin pääroolissa, että aina kun siltä tuntuu, etsä haluat kommentoida jotakin, niin pysäytä vaan. Yritä muistella nimenomaan, että miltä susta tuntuu tai mitä sä ajattelit just tuolla keskustelussa, just tuolla hetkellä. Mä haluisin, et sä mietit erityisesti sellasia kohtia, missä susta tuntuu, että sut otettiin tosi hyvin huomioon tai päinvastoin, että sua ja sun mielipiteitä ei kuunneltu ollenkaan.

Kävimme myös läpi, miten video teknisesti toimii, mistä se pysähtyy ja mistä lähtee taas liikkeelle. Osa oppilaista pysäytti videon itsenäisesti useaan otteeseen, osa vain muutamia kertoja tai ei ollenkaan. Oppilaalle videon katsominen oli ensimmäinen kerta, ja vaikka tämä onkin jo kerran ”elänyt” tilanteen, voi sen katsominen nauhalta olla jännittävä kokemus. Itse olin katsonut jokaisen keskustelun etukäteen, ja hahmotellut mahdollisia kysymyksiä eri kohtiin liittyen, mutta pyrin menemään oppilaan ehdoilla itse tilanteessa. Kuvailen seuraavaksi hieman tarkemmin videotutkimusta sekä virikehaastattelua aineistonkeruumetodina sekä arvioin niiden toimivuutta tutkimuksessani. Haastattelun tueksi tekemäni apukysymykset löytyvät liitteenä tutkimuksen lopussa (Liite 2).

5.2 Videotutkimus ja virikehaastattelu

Tekniikan kehittyminen on tuonut mukanaan uusia aineistonkeruun mahdollisuuksia. Nauhurit helpottivat aineiston keräämistä ja tallentamista, valokuvaus- ja videokuvauslaitteiden yleistyminen on tuonut kamerat kaikkien ulottuville.

Äänitallenteiden lisäksi kuvantallentamismahdollisuus on johtanut erityyppiseen aineiston keräämiseen liikkuvan kuvan mahdollistaessa mm. kasvon ilmeiden ja eleiden sekä ympäristön tallentamisen. Tutkimusaineistoni koostuu sekä videoiduista kehityskeskusteluista että oppilaiden haastatteluista, joissa videotua tilannetta käytetään virikkeenä. En ole aiemmin käyttänyt videoaineistoa, ja myös virikehaastattelu on haastattelutyypinä minulle uusi. Ennen varsinaista aineistonkeruuta tein pilottihaastattelun syksyllä 2011. Pilottia varten kuvasin yläkoululaisen ja oppilaanohjaajan välisen ohjauskeskustelun sekä haastattelin oppilasta kuvattua videota käyttäen. Vaikka kyseessä ei ollut täysin vastaavanlainen keskustelu huoltajan puuttuessa keskustelusta, pystyin testaamaan videon käyttämistä haastattelun virikkeenä etukäteen.

Historiallisesti tarkasteltuna videoaineistoa on hyödynnetty hämmentävän vähän, vaikka tarvittava teknologia on ollut olemassa jo vuosikymmeniä. Kerättyä materiaalia käytettiin useimmiten tutkimuksen kuvittamiseen ja yleisön viihdyttämiseen eikä niinkään syvällisesti analysoitavana aineistona. (Heat, Hindmarsh & Luff 2010, 2–4, 21.) Kuitenkin laitteiden saatavuus ja nauhoitusten laatu ovat tuoneet videotutkimuksen tieteen, erityisesti kasvatustieteen pariin. Derry (2007) kuvailee videolaitteiden yleistymistä kasvatustieteen ”vallankumoukseksi”, sillä video mahdollistaa uudenlaisen aineiston keräämisen, levittämisen ja jakamisen (Derry 2007, 1).

Videotutkimus on tuonut mukanaan uusia haasteita niin metodologiaan, tutkimuksen käytännön toteutukseen kuin tutkimusetiikkaan. Observointiin verrattuna video tarjoaa mahdollisuuden tapahtumien uudelleen katsomiseen, pienten yksityiskohtien tarkasteluun sekä aineiston katsomiseen yhdessä muiden kanssa. Tosin jälkimmäiseen liittyy tutkimuseettinen kysymys siitä, kenelle kuvattu aineisto on lupa esittää. Videoinnin avulla voidaan myös osittain välttää aineiston etukäteisluokittelu; havainnoinnin apuna kun usein käytetään jonkinlaista havaintomatriisia. Toki valintoja joutuu tekemään mm. kuvan rajaamisen ja kameran sijoittelun suhteen. Video tallentaa vain tietyn näkymän kerrallaan, jolloin jotakin voi jäädä kuvan ulkopuolelle. Käytännössä nauhoituksen avulla pyritään tallentamaan tapahtuma reaaliajassa, ja nauhoitus mahdollistaa puheen tallentamisen lisäksi myös eleiden ja ilmeiden tarkastelun. (Heat, Hindmarsh & Luff 2010, 2, 5–7, 10.)

Käytän videotua kehityskeskustelua virikkeenä oppilaan haastattelussa. Usein haastateltavat eivät muista tapahtumia yksityiskohtaisesti, ja puhe muuttuu helposti yleisluontoiseksi; video virikkeenä auttaa tapahtumien muistelemisessa ja näin ollen mahdollistaa näiden tarkemman tarkastelun (Heath, Hindmarsh & Luff 2010, 53). Videoaineiston käyttämisen takana oli myös käsitykseni kokemuksesta; halusin videoaineiston avulla auttaa oppilasta reflektoimaan elettyä kokemusta, ja näin ollen palaamaan tilanteeseen mahdollisesti pelkän muistin varassa reflektoinnin sijaan.

Tutkimukseni videoaineiston on nähnyt minun lisäkseni vain tutkimukseen osallistuneet oppilaat. Olen myös luvannut, ettei videoaineistoa arkistoida muiden tutkijoiden tai tutkimusprojektien käyttöön. Tutkimuksen julkaisun jäl-

keen videoaineisto on hallussani vuoden ajan mahdollisten tutkimuseettisten ris-tiriitatilanteiden varalta, jonka jälkeen tulen hävittämään sen (ks. Tutkimuseetti-nen neuvottelukunta 2016, 14–15). Tulevien tutkimusten kannalta tämä on har-millista, sillä autenttisia kehityskeskustelutilanteita ei ole tutkittu paljoa, ja ke-rätty materiaali olisi näin ollen erittäin arvokasta jatkotutkimuksen kannalta. Keskustelutilanne on kuitenkin kaikille osapuolille melko henkilökohtainen. Luulen, että tutkimukseen olisi ollut entistä vaikeampaa löytää vapaaehtoisia osallistujia, jos videoidut keskustelut olisi arkistoitu myöhempää tutkimuskäyt-töä varten.

Virikehaastattelulla tarkoitetaan tutkimushaastattelua, jossa haastattelun apuna käytetään erinäisiä virikkeitä esim. valokuvia tai esineitä. Virikehaastatte-lun yksi menetelmä on ns. videoavusteinen haastattelu, josta englannin kielessä käytetään mm. nimitystä *stimulated recall* tai *interpersonal process recall* -haastattelu. Käytän tässä käsitettä *virikehaastattelu*, jolla viitataan molempiin kirjallisuudessa käytettyihin termeihin. Menetelmää käytti ensimmäisten joukossa Benjamin Bloom 1954 tutkiessaan opiskelijoiden ajatteluprosessia luokkahuonekeskustelu-jen aikana (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen 2010, 209; Larsen, Flesaker & Stege 2008, 19–20). Videoavusteista haastattelua on käytetty paljon mm. terapeutin ja potilaan välisten istuntojen tarkastelussa: kohteena ovat olleet niin terapeutti ja tämän ajatteluprosessit (ks. esim. Griffith & Frieden 2000) kuin potilaiden näkökulma terapiaistuntoihin (ks. esim. Larsen, Flesaker & Stege 2008). Koulumaailmassa menetelmää on käytetty paljon opettajien itsereflektion kehittämisessä sekä näiden ajattelun tarkastelussa erilaisissa opetustilanteissa (ks. esim. Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen 2010; Schepens, Ael-terman & Van Keer 2007).

Kokemusten tavoittaminen tietyssä hetkessä on käytännössä mahdotonta *tässä-ja-nyt*, kokemuksen hetkellä. Virikehaastattelu voi toimia muistin apuna, ja auttaa haastateltavaa palamaan tiettyyn hetkeen ja tapahtumaan. Tavoitteena on päästä mahdollisimman lähelle alkuperäistä tilannetta. Larsen, Flesaker ja Stege (2008) kuvailevat virikehaastattelun hyötyjä ja mahdollisuuksia. Haastattelun avulla voidaan päästä käsiksi ihmisen sisäisiin kokemuksiin ja tuntemuksiin, mikä ei onnistu perinteisen havainnoinnin keinoin. Haastateltava voi antaa ns. ensikäden selvityksen tapahtumista ja niiden herättämistä kokemuksista. Vide-oidun tapahtuman käyttö virikkeenä auttaa muistia, sillä ilman videota puhe muuttuu helposti yleistyksiksi sekä sekoitukseksi monista vastaavista kokemuk-sista. Haastateltavat pääsevät elämään tilanteen uudelleen, ja pystyvät kerto-maan tapahtumista tarkemmin kuin pelkän muistin varassa. Videon käyttö myös hidastaa haastattelun tahtia ja auttaa keskittymään tiettyihin tilanteisiin ja yksi-tyiskohtiin. (Larsen, Flesaker & Stege 2008, 20–21.)

Virikehaastattelun luotettavuutta kohtaan on esitetty myös kritiikkiä. Yin-ger (1986) toteaa, että videovirikkeen katsominen luo haastateltavalle uuden ti-lanteen, joka ei suinkaan ole sama kuin videolle tallennettu tilanne. Hänen mu-kaansa video antaa enemmän vihjeitä kuin itse alkuperäinen tilanne. Oman toi-minnan tarkastelu videolta tuo mukanaan lisäelementtejä, joka voi johtaa uusien ajatusten syntyyn. Yinger myöntää, että parhaimmillaan videonauhoite stimuloi

muistia, muttei ole varmaan, ovatko haastattelussa syntyneet ajatukset muistoja vai haastattelutilanteessa rakentuneita. Pahimmillaan haastattelun tulokset ovat täysin "luotuja", eivätkä niinkään aitoja kokemuksia alkuperäisestä tilanteesta. (Yinger 1986, 270–273.)

Olen samaa mieltä Yingerin kanssa siitä, ettei tutkija voi koskaan olla täysin varma ovatko haastateltavan kokemukset aidosti tutkimuksen kohteena olevan tilanteen kokemuksia vaiko haastattelun aikana syntyneitä ajatuksia. Näen ylipäätään haastattelutilanteen vuorovaikutustilanteena, jossa haastattelijan ja haastateltavan välinen suhde ja luottamus vaikuttavat paljon haastattelun kulkuun ja sisältöön. Virikkeenä toimiva video on kuin keskustelun kolmas osapuoli, jonka ehdotuksiin muut keskustelijat voivat reagoida. On mahdotonta sanoa varmasti, josko haastateltava puhuu totta tai ei; edes tämä itse ei välttämättä erota sitä. Haastateltavalla on myös valta kieltäytyä vastaamasta tai muunnella totuutta. Siksi pyrin tiedostamaan Yingerin kritiikin virikehaastattelua kohtaan, mutta samalla näen menetelmän hyvänä keinona palata tutkimuksen kohteena olevaan keskustelutilanteeseen ja sen herättämiin kokemuksiin oppilaassa. Fenomenologiassa tutkijan ei tarvitse olettaa, että haastateltava puhuisi aina täysin totta siitä mitä on tapahtunut, mutta tämän on oletettava, että tämä puhuu totta siitä mitä on kokenut (Tökkari 2018, 68).

Virikehaastattelua suositellaan usein tehtäväksi viimeistään 48 tunnin sisällä videoidusta tapahtumasta. Vaikka tämä onkin suositus, uskon myös tutkimuksen luonteen vaikuttavan aikavälin merkittävyyteen. Dewitt ja Osborne (2010) vertailivat tutkimuksessaan videon ja valokuvan eroa virikkeinä kuin myös ajan vaikutusta virikehaastattelujen kulkuun. He haastattelivat tutkimuksessaan alakouluikäisiä lapsia näiden kokemuksista koulun kanssa tehdystä vierailusta tiedekeskukseen. Tutkimuksessa ei paljastunut merkittäviä eroja valokuvan ja videon välillä, joskin videovirikkeen nähneet lapset viittasivat useammin tilanteessa käytyihin keskusteluihin. Myöskään aika haastattelujen ja vierailujen välillä ei näyttänyt vaikuttavan; osa haastatteluista käytiin muutaman päivän sisään, osa vasta kesäloman jälkeen. (Dewitt & Osborn 2010, 1378–1379.)

Oman tutkimukseni kannalta uskon videon olevan valokuvaa tehokkaampi virike. Videon avulla voidaan palata nimenomaan käytyihin keskusteluihin ja niiden herättämiin kokemuksiin. Dewittin ja Osbornen tutkimus sijoittui tiedekeskukseen, jossa olemiseen liittyy paljon toiminnallisia elementtejä. Sen sijaan kehityskeskustelu tapahtumana perustuu käydylle keskustelulle, jota valokuva ei pysty tavoittamaan. Tarkoituksena oli myös suorittaa haastattelut mahdollisimman pian kuvatun kehityskeskustelun jälkeen, viikon sisään keskustelusta. Vain yhdessä tapauksessa keskustelun ja haastattelun välille jäi pidempi aika koulun joululomasta johtuen.

Yinger (1986) huomauttaa myös, että video virikkeenä voi tarjota "liikaa" stimulantteja; videolta haastateltava näkee omat eleensä, ilmeensä ja liikkeensä ulkopuolisen näkökulmasta käsin. Audionauhoitus saattaa stimuloida enemmän muistia videon kääntäessä huomion uusiin asioihin. (Yinger 1986, 271.) Tutkimuksessani olen sijoittanut kameran oppilaan – haastateltavan – taakse. Videolla näkyvät oppilaan selkäpuoli sekä muiden keskustelun osapuolien kasvot. Olen

tällä tavoin pyrkinyt samaan videolle oppilaan näkökulman tilanteessa, jolloin oppilaan huomio ehkä herkemmin keskittyy tilanteen mieleen palauttamiseen kuin omien ilmeiden ja eleiden tarkasteluun. Toki video ei välttämättä kohdistu huomiota samoihin asioihin kuin oppilas itse tilanteessa. Videon kuva on rajattu, ja antaakin kerralla todennäköisesti laajemman huomiokentän kuin ihmisellä on kyseisessä tilanteessa. Video on vain virike, ei niinkään itse tapahtuma. Kuvan keskittyminen muiden keskustelun osapuolien kasvoihin saattaa myös johtaa siihen, että katselija tulkitsee näiden puhetta eri tavoin. Varsinaisessa tilanteessa oppilaan huomio on saattanut olla muissa asioissa, ja videolta katsottuna opettajan tai huoltajan kasvoniilmeet ovat eri tavoin esillä.

Pohdin myös muita mahdollisia kuvakulmia ja rajauksia, sekä niiden mukanaan tuomia etuja ja haittoja. Yleiskuva kolmen-neljän hengen keskustelusta on hankala, yleensä joku jää välttämättä selin kameraan. Oppilaan kasvoja kuvaava kamera ei kerro minulle oppilaan todellisista kokemuksista, eikä tämä näkökulma toimisi samanlaisena virikkeenä. Oppilas keskittyisi todennäköisemmin omaan ulkoiseen olemukseensa videolla, eikä muiden keskustelijoiden roolia otettaisi huomioon riittävästi. Tutkimuksen kannalta paras ratkaisu olisi varmaankin usean kameran käyttäminen. Tällöin olisi mahdollista käyttää haastattelussa yhtä näkökulmaa, mutta voisin itse keskustelutilannetta analysoidessani tarkastella tilannetta monestakin kuvakulmasta. Usean kameran käyttö ei kuitenkaan ole realistista käytössäni olevilla resursseilla. Analyysissäni en myöskään tavoittele keskusteluanalyysin tapaista hyvinkin tarkkaa litteraatiota kasvoniilmeineen, joten tässä suhteessa yksi kamera on riittävä.

Käytännössä videon mukaan tuominen haastattelutilanteeseen muuttaa hieman tilannetta perinteisestä haastattelusta. Kysymyksiä voi toki suunnitella etukäteen, mutta sitäkin tärkeämpää on reagoida videon tapahtumiin. Sekä haastattelija että haastateltava voivat pysäyttää ja kelata videota, esittää tarkentavia huomioita ja kysymyksiä. Videon käyttö tuo oman rytmensä haastatteluun, usein jopa auttaa haastattelijaa liiaksi kiirehtimästä eteenpäin kysymyksineen. Sisällön sijaan keskittyminen olisi syytä suunnata prosessiin; tavoitteena on päästä käsiksi haastateltavan ajatuksiin, tunteuksiin ja kokemuksiin. Virikehaastattelu tekee myös haastateltavasta havainnoijan. (Larsen, Fleasaker & Stege 2008, 24–26.)

Keskustelun kuvaamisen ja oppilaan haastattelun välissä katsoin itse jokaisen keskustelun kertaalleen tunteakseni keskustelun kulun. Vaikka tarkoituksena on, että oppilas olisi mahdollisimman aktiivinen, ja poimii itse itselleen merkitykselliset kohdat keskustelusta, halusin valmistautua etukäteen myös mahdollisiin omiin kysymyksiin. Haastattelijana minun on tarkoitus ohjata haastateltavaa tutkimusaiheen piiriin, enkä voinut olla varma, miten helppoa videoon reagoiminen on oppilaalle. Videon katsominen tueksi loin tutkimustehtävän pohjalta eräänlaisen havaintokartan (kuvio 3), joka auttoi minua kiinnittämään huomioni tutkimuksen kannalta mielenkiintoisiin kohtiin.

Varsinaisessa haastattelutilanteessa minun tuli motivoida oppilasta aktiivisuuteen ja oma-aloitteisuuteen, mikä oli hyvin hankalaa. Hyvän ohjeistuksen kehittäminen haastattelutilanteeseen tuntui haastavalta. Tutkimuskysymyksissä

korostuvat oppilaan *kokemukset, tuntemukset ja ajatukset*. Näiden käsitteiden käyttäminen oppilaan ohjeistamisessa tuntuu kuitenkin monimutkaiselta. Tutkimuksen tavoitteena on myös kehittää kehityskeskusteluiden oppilaslähtöisyyttä; otinkin tämän oppilaan ohjeistuksen näkökulmaksi. Kokemuksien sijaan pyysin oppilasta pohtimaan mitä tämä tunsikin eri tilanteissa, mitä tämä ajatteli silloin, sekä erityisesti tarkkailemaan kohtia, joissa oppilaasta tuntui, että hänet otettiin todella hyvin huomioon tai vastaavasti tilanteita, joissa tämän mielipiteitä ei kuunneltu tai otettu huomioon.



* Ilmaisee ja kantaa mukanaan valtaa, arvostusta, halveksuntaa, ymmärrystä, hyväksyntää jne. arvolutauksia

KUVIO 3 Havaintokartta videoidun arviointi- ja kehityskeskustelun katsomiseen sekä tutkimushaastattelun tueksi

Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa tieto on haastateltavalla. Tutkimuksen tavoite ohjaa keskustelua, jossa pätevät osittain myös arkikeskustelun säännöt; kysyjälle vastataan. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 22, 32–36). Tutkimukseni haastateltavat ovat lapsia, mikä vaikuttaa haastattelutilanteeseen. Lasten ja aikuisten valtaero on itsestäänselvyys; lasta tulee kasvattaa, tätä täytyy suojella ja tästä täytyy pitää huolta. Sekä lapsi että aikuinen tekevät tätä valtaeroa puhuesaan. Kulttuuriimme kuuluu, että aikuinen kysyy ja lapsi vastaa, rehellisesti. Haastattelutilanteen vaarana on opettaja-oppilas kaltainen suhde, jossa lapsi pyrkii ”oikeiden” vastausten antamiseen. Etenkin kouluympäristössä tapahtuvat haastattelut ovat alttiita tällaiselle. Haastattelua ei kuitenkaan voi suorittaa ilman valtaeroa minkä vuoksi haastattelijan tulisi määrittellä selkeästi oma roolinsa suhteessa muihin tutkimuksen piirissä oleviin aikuisiin. (Alasuutari 2005, 152–153.) Minä en haastattelijana ole opettaja, en koululaitoksen edustaja enkä huoltaja. Kuitenkin olin tilanteessa aikuinen koulussa, joka voi lapsen näkökulmasta käsin

näyttäytyä opettajan kaltaisena auktoriteettina. Pysin haastattelutilanteessa tuomaan esille oman positioni koulusta riippumattomana tutkijana, mutten voi olla varma, miten kukin oppilas tämän koki.

Kuten jo edellisessä luvussa kirjoitin, lähestyn kokemusta fenomenologian näkökulmasta käsin. Virikehaastattelua varten kuvattu video on ollut keino auttaa oppilasta palaamaan alkuperäisen, eletyn kokemuksen tilanteeseen, vaikkei tämä voikaan tavoittaa kokemusta sellaisenaan. Oppilaat kuvailivat itse videokameran vaikuttaneen melko vähän tai ollenkaan itse arviointi- ja kehityskeskustelutilanteeseen. Muutama kuvaili alussa jännittäneensä kameraa, mutta unohtaneensa sen nopeasti kameran ollessa selän takana. Osa oppilaista kuvaili vanhempiansa jännittäneen kameraa enemmän – nämä saattoivatkin nähdä kameran oppilaan takana. Kaiken kaikkiaan koen, että videoitu keskustelu haastattelun virikkeenä toi kokemuksen muisteluun uuden ulottuvuuden, jossa pystyi pelkän muistin varaan rakentunutta haastattelua paremmin palaamaan yksittäisiin hetkiin keskustelussa. Joiden oppilaiden kohdalla videon seuraaminen myös tuntui poistavan jännitystä itse haastattelutilanteesta, sillä nämä saivat minun sijaani keskittyä videon seuraamiseen.

5.3 Fenomenologinen analyysi

Giorgin fenomenologisessa tutkimusprosessissa on viisi vaihetta:

1. Kokonaisuuden hahmottaminen lukemalla (jokainen haastattelu yksinään, yksilötasolla)
2. Merkitysyksiköiden määrittely (jokainen haastattelu yksilötasolla)
3. Merkitysyksiköiden muuntaminen osallistujien luonnollisen asenteen ilmaisusta fenomenologisesti merkittäviin ilmaisuihin (yksilötasolla)
4. Yksilökohtaisen merkitysverkon muodostaminen kolmannen vaiheen pohjalta (merkitysyksiköiden koonti yksilötasolla)
5. Synteesin eli yleisten merkitysrakenteiden muodostaminen (kokemuksen rakenteen kuvailu koko aineiston pohjalta).

(Giorgi 2009, 128–137.)

Oma analyysini eteni Giorgin kuvaamien vaiheiden mukaan. Aluksi käsittelin jokaisen haastattelun erillisenä, tavoitteenani löytää jokaisen yksilön kokemuksen olemus. Tämän jälkeen toin aineiston yhteen kaikkien osallistujien synteesiksi, jota esittelen myöhemmin tulosluvussa (luku 6). Litteroin aluksi haastattelut sisällyttäen niihin myös videoaineiston. Tämä tuntui parhaalta tavalta, sillä haastattelun kannalta on olennaista tietää, mihin tapahtumiin videota katseltaessa on reagoitu. Litteroinnin jälkeen luin aina tekstin sellaisenaan useita kertoja kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Samalla viivasin tekstistä yli kohdat, jotka olivat selvästi tutkimusaiheen ulkopuolelta, kuten keskustelut koskien oppilaan aikatauluja haastattelun jälkeen.

Alla on esimerkkikatkelma yhden haastattelun litteraatiosta. Haastattelutilanteen puhe on esimerkissä alleviivattu erotuksena videon puheesta. Sulkujen sisässä oleva piste (.) tarkoittaa lyhyttä taukoa puheessa. Jos tauko on ollut merkittävästi pidempi, niin olen merkinnyt myös sekunnit litteraatioon. Hakasululla [olen pyrkinyt kuvaamaan päällekkäin puhumista, jolloin tekstissä allekkain olevat hakasulut ovat merkki toistensa päälle puhumisesta. Keskustelussa on ollut paikalla opettaja (O), Jaakko (J), äiti (Ä), ja haastattelussa minä tutkijana (M) ja Jaakko (J):

(Ope kaivaa papereita esille, pientä muminaa)

O joo kiva tosiaan kun pääsitte (.) tulemaan nyt (.) katoitteko niitä mä wilmassa kerkesin lähettää [niitä

J [joo

O kysymyksiä etukäteen mietitte jo [nytte (.) ne on noi samat nii

J [no me voidaan käydä vaikka nää kaikki jos

käy

O nonniin hyvä [selvä

J [mulle on ihan sama me voidaan käydä kaks tai sit kaikki

O no alotetaan niistä kahesta vaikka (.) ja sitten käydään loput

J tos oli silleen et kun se keskustelu alotettiin (.) niin se oli oikeestaan kiva kun se opettaja kysy et mitä me halu- haluttas käydä läpi silleen

M mm

J et se ei vaan niinku (.) alkanu vetää sitä siinä

M mm

J (.) no otetaanks vaikka tää eka (.)

O joo-o

J millä mielellä olet nyt käynyt koulua suluissa osallistunut oppitunteille (.) no (.) silleen siis (.) ihan siis (.) joka aamu kouluun ei mun kans tarvii (.) riidellä siitä että menenkö vai enkö mene (.) kun mä menen (.) mä osallistun silleen et jos jaksan niin viittaa ja jos en jaksaa niin en viittaa

O mm

J sellasta

O (.) mites tota (.) verrattuna vaikka alaluokille niin onks nyt (.) ihan semmonen niinku ennenkii vai onks- onks kivempaa tai kurjempaa tai

J no yläasteella on paljon kivempaa tai rennonpaa silleen (.)

O mitä se tarkoittaa

J no oisko siinä enemmän vapaita semmosta vapautta

O mm

J ei oo rajotettua sellasta (.) niinku ala-asteella välitunneilla heti ulos ja sellasta mm

O jooh (.) no mites (.) mitä se toinen oli mitä sulla oli mielessä

J no otetaan sitten (.) vaik sit se toinen

J tos tuli taas se et niinku (.) opettaja kysy multa (.) mitä mikä on se seuraava asia jonka mä halusin hoitaa (.) ja ala-asteella se ois myös niinku se ois vaan vetäny sen siitä (.) ja se ois seuraava

J (.) miten oppiminen mielestäsi sujuu (.) se sujuu hyvin (.) ei mulla siis oo mitään ongelmia ollu

O mm (.) hyvä katoppa tosta vaikka (.) noi vielä vähän tarkemmin (.) tota siinä on tommosia (.) lisäkysymyksiä viihtyminen oli siis jees ja koulunkäynti on jees (.) mites välitunnit

J no ne on kivoja siis mulla ei oo mitään sellasta niinku (.) et mun täytyy poistuu täältä koululta kun on epäviihtysää (.) siis kyl mä nyt oon täällä mun kavereita silleen

O mm (.) missä te yleensä ootte välituntisin

J no tossa toisessa kerroksessa kaappien luona aika usein

O joo

- J tai sit tossa aulassa (.) koko seiskat (.) välillä
 O niin mä oon huomannu et siellä on usein paljon teitä
 I ei tarvii mennä ulos ollenkaan
 O ei (.) joo tota saa mennä tietysti ja sit ainakin jos tuntuu et on ylimäärästä energiaa niin se voi olla ihan hyväkin ja kyl sielt sitten tietysti saa raitista ilmaa välillä (.) mut et ei oo pakko (.) varsinkin nyt on tietysti vähän kylmää jo et se ei oo sit niin kutsuvaa sitten (.) [tietysti koulun pihakaan ei oo kauheen kutsuva niin
- Ä [niin et sataa paljon niin niin ja nyt on
 satanukin niin paljon et
 O joo
 J no sitten täs on
- J tos oli silleen kun se (.) se oli jotenki rento toi keskustelu tos vaihees
 M mm
 J mut sit tuli äiti (.) jota ei ois tarvittu sitä
- J tiedot ja taidot missä aineissa tunnet menestyväsi parhaiten (.) no siis ehkä parhaiten mulla on mennyy tähän mennessä (.) oisko (.) ehkä historia tai biologia ja matikka
 O mm
 J ne on sellaset tosi hyvin ja sit ruotsikin on aika mennyy
 O joo (.) onks tota
- M oisko susta sit kivempi (.) et äiti ja isä vaan kuuntelis ei hirveesti kommentois et niinku
 J no kyl ne silleen sais kommentoida (.) mut ei turhaan
 M mm
 J justiin taas tuli sää esille (.) se on aina näissä
 M sää on tyypillinen puheenaihe
 J on
- O (.) onks ne ollu helppoja jo alaluokilla
 J on siis (.) ei mul oo mitään ongelmii kans ollu

Kokonaiskuvan hahmottamisen jälkeen seuraa analyysin toinen vaihe eli merkitysyksiköiden määrittäminen. Merkitysyksiköllä tarkoitetaan aineiston pätkää, joka sisältää kokemuksen kannalta merkittävän kuvauksen. Se ei ole kieliopillinen lause, vaan merkitys voi jatkua lauseiden yli tai muuttua toiseksi lauseen sisällä. Merkitysyksiköitä etsiessä tutkijan tulee olla herkkänä alkuperäiselle tavoitteelle, tutkimuksen kohteena olevan kokemuksen merkityksen etsimiselle. Käytännössä merkitysyksiköiden tunnistaminen tapahtuu siten, että tutkija lukee aineistoa alusta saakka, ja merkitsee pienen merkin tekstiin joka kerta kokiesaan vaihdoksen merkityksessä. Tässäkään vaiheessa tulisi välttää valmista luokittelua tai tiettyjen ennalta määrättyjen merkitysten etsimistä, vaan luottaa omaan intuition merkitysten vaihtumisen tunnistamiseen. Tämä vaihe on edelleen intuitiivista, ja on mahdollista, että eri tutkijat muodostavat eri merkitysyksikköjä. Yksiköillä itsessään ei kuitenkaan ole teoreettista painoarvoja, vaan ne ovat enemmin käytännön työkaluja seuraavaa vaihetta varten. Ne eivät yksinään ole merkittäviä, ja ne muodostuvat tutkijan oman herkkyyden kautta tämän omistautuessa tutkimustehtävälleen. (Giorgi 2009, 129–130.)

Tässä vaiheessa työskentelin edelleen yksittäisten haastattelujen parissa haastattelu kerrallaan. Aloin siis lukea haastattelu alusta saakka, ja merkitsin tekstiin pienen merkin niihin kohtiin, joissa merkitys vaihtui. Pystyin jättämään

videointitekstin analyysin ulkopuolelle, sillä sen tehtävänä oli olla haastattelun virikkeenä, eikä varsinaisen analyysin kohteena. Videolitteraation avulla haastattelulitteraatio muuttuu ymmärrettäväksi, mutta itse videoaineisto ei sisällä tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisiä yksiköitä. Alle olen poiminut äskeisestä esimerkistä haastattelupätkät, ja merkinnyt niihin merkityksen muutokset kirjainyhdistelmällä MM:

- J tos oli silleen et kun se keskustelu aloitettiin (.) niin se oli oikeestaan kiva kun se opettaja kysy et mitä me halu- haluttas käydä läpi silleen
M mm
J et se ei vaan niinku (.) alkanu vetää sitä siinä MM
M mm

- J tos tuli taas se et niinku (.) opettaja kysy multa (.) mitä mikä on se seuraava asia jonka mä halusin hoitaa MM (.) ja ala-asteella se ois myös niinku se ois vaan vetäny sen siitä (.) ja se ois seuraava MM

- J tos oli silleen kun se (.) se oli jotenki rento toi keskustelu tos vaihees MM
M mm
J mut sit tuli äiti (.) jota ei ois tarvittu sitä MM

- M oisko susta sit kivempi (.) et äiti ja isä vaan kuuntelis ei hirveesti kommentois et niinku
J no kyl ne silleen sais kommentoida (.) MM mut ei turhaan
M mm
J justiin taas tuli sää esille (.) se on aina näissä
M sää on tyypillinen puheenaihe
J on MM

Kolmannessa vaiheessa muodostetaan osallistujien luonnollisen asenteen ilmaisuista fenomenologisesti merkittäviä ilmaisuja. Tätä pidetään fenomenologisen analyysin tärkeimpänä ja vaativampana vaiheena. Tutkija palaa erottelemiinsa merkitysyksiköihin ja pyrkii löytämään näistä ulottuvuuden, jolla kuvata kokemusta. Tämä on eräänlaista merkitysyksiköiden yhteisten teemojen löytämistä, tietyn asteen käsitteellistämistä. Merkitysyksiköistä pyritään löytämään yleisempi teema, jonka avulla on helpompi tuoda yhteen useamman osallistujan kokemuksesta kerätty aineisto synteetiksi. Vaikka jokainen merkitysyksikkö on pohjimmiltaan ainutlaatuinen ja erityinen, voi niistä löytyä yhteinen merkittävä ulottuvuus ja olemus. Näiden kautta mahdollistuu kokemuksen olemuksen tutkiminen. Tässäkin vaiheessa tutkijan on oltava herkkä käyttämänsä kielen suhteen. Tarkoituksena ei ole laittaa aineistoa tiettyjen teemojen tai tieteenalan sisään, vaan merkittävät ilmaisut luodaan kerätyn aineiston pohjalta ja sille uskollisena pysyen. (Giorgi 2009, 130–137.)

Tässä vaiheessa lähdin siis etsimään kokemuksen eri osa-alueita, ja nimeämään niitä yksilötasolla. Vaikka tämäkin vaihe on osittain intuitiivista, eikä tarkoituksena ole etsiä tiettyjä ennalta määrättyjä teemoja, niin tutkimuskysymys ohjaa prosessia. Tutkimuksen kohteena on kolmen osapuolen välinen keskustelutilanne ja osapuolien väliset suhteet. Tässä vaiheessa palasin jälleen keskustelutilannetta kuvaavaan havaintokarttaan (ks. kuvio 3), jonka avulla pystyin

suuntaamaan huomioni tutkimuksen kannalta oleellisiin aiheisiin. Olen alla olevaan näytteeseen merkinnyt kolmannessa vaiheessa luomani fenomenologisesti merkittävät ilmaisut SUURIN KIRJAIMIN.

- J tos oli silleen et kun se keskustelu aloitettiin (.) niin se oli oikeestaan kiva kun se opettaja kysy et mitä me halu- haluttas käydä läpi silleen
M mm
J et se ei vaan niinku (.) alkanu vetää sitä siinä MM OPETTAJA ANTOI VASTUUN KESKUSTELUSTA MINULLE/MEILLE
M mm

J tos tuli taas se et niinku (.) opettaja kysy multa (.) mitä mikä on se seuraava asia jonka mä halusin hoitaa MM MÄ SAIN VALITA ASIAN, JONKA MÄ HALUSIN HOITAA (.) ja ala-asteella se ois myös niinku se ois vaan vetäny sen siitä (.) ja se ois seuraava MM TÄMÄ OLI MUUTOS AIKAISEMPAAN

J tos oli silleen kun se (.) se oli jotenki rento toi keskustelu tos vaihees MM ILMAPIIRI OLI RENTO
M mm
J mut sit tuli äiti (.) jota ei ois tarvittu sitä MM VANHEMPIEN EI TARVITSE PUHUA

M oisko susta sit kivempi (.) et äiti ja isä vaan kuuntelis ei hirveesti kommentois et niinku
J no kyl ne silleen sais kommentoida (.) MM VANHEMMAT SAA PUHUA TARVITTAESSA mut ei turhaan
M mm
J justiin taas tuli sää esille (.) se on aina näissä
M sää on tyypillinen puheenaihe
J on MM VANHEMMAT EIVÄT SAA PUHUA TURHISTA AIHEISTA

Näiden merkityksiköiden nimeämisen jälkeen etenin yhä pidemmälle yhdistäen samankaltaisen merkityksen sisältäviä yksiköitä isommiksi kokonaisuuksiksi. Tällä tavoin kävin läpi jokaisen tutkimuksen haastattelun, ja muodostin jokaisen oppilaan kokemuksesta Giorgin neljännen vaiheen mukaisen henkilökohtaisen koonnin. Alla esimerkkinä Jaakon merkitykset keskustelulle:

Mitä henkilökohtainen kehityskeskustelu merkitsee Jaakolle itselleen?

Taustaa: Jaakon keskustelussa olivat mukana sekä isä että äiti. Jaakon isä ei ole suomalainen, muuttanut aikoinaan Suomeen; Jaakko itse on syntynyt Suomessa. Jaakolla menee koulussa hyvin ja tämä pitää koulunkäyntiä ylipäätään tärkeänä. Kehityskeskusteluja Jaakolla on ollut ekaluokasta saakka. Alakoulussa kehyt tuntuivat ajan haaskaukselta: *"no kun siinä kerrataan yleisesti nää asiat niin ei se niinku paljoo (.) liikuttanu mut se oli silleen (- -) kun siinä vaan kysyttiin että jos on mennyt tälleen ja tälleen tää (.) musta tuntu että sitä ja sitä (- -) ja sit se sit se vähän oli sellasta vähän huu- haaskausta kun sä vaan menit sinne ja meni puol päivää siinä (- -)."* Nyt käyty seitsemännen luokan keskustelu oli ensimmäinen nykyisen opettajan kanssa käyty keskustelu. Ennen keskustelua opettaja oli lähettänyt koteihin lapun, jossa kerrottiin mahdollisia keskustelunaiheita.

1. Ero entiseen / muutos parempaan / tää olikin mun juttu

Seiskaluokan keskustelu oli erilainen; *"se oli erilainen (.) se niinku (.) keskittynyt muhun (.) mä odotin taas sellasta keskustelua et opettaja kertoo ja sit miten mitä se ajattelee musta ja sellasta (.) mut sit se yhtäkkiä muuttu muhun et (.) kyseltiin multa (.) se oli niinku sellanen uus juttu (.) oli se oli parempi."* Jaakko meni *"sinne semmosella mielellä että (.) tää on taas yks uus keskustelu (- -) täytyy vaan hoitaa ja silleen (.) mut kyl se sit muuttu"*. Etukäteen annettu paperi keskustelunaiheista auttoi, kska aiemmin opettaja vain veti keskustelut ja Jaakko vastasi kysymyksiin: *"et niinkun täs mä itse tiesin mitä siin tapahtuu et (.) miten se menee se keskustelu (.) et se on niinkun kiva."* Ala-asteella opettaja veti keskustelun, nyt vastuu siirrettiin Jaakolle. *"mä sanoisin et (.) se oli kiva keskustelu silleen se (.) se oli niinkun mä sanoin jo se oli niinkun oppilaan ympärillä pyöri (.) ja kysyttiin oppilaan mielipidettä (.) et kyl mä sanoisin et (.) tää on iso muutos ala-asteeseen verrattuna tää on paljon kivoempi."* Jaakosta tuntui, että keskustelussa oli paljon hänen mielipiteitään. Verrattuna aiempiin keskusteluihin, tässä keskustelussa panostettiin enemmän oppilaseen.

2. Mä sain johtaa keskustelua

Keskustelussa opettaja pyysi kertomaan, josko perhe oli tutustunut hänen etukäteen lähettämiinsä kysymyksiin; Jaakko otti aktiivisen roolin ja sanoi, että voidaan käydä kaikki kohdat läpi: *"tos oli silleen et kun se keskustelu alotettiin (.) niin se oli oikeestaan kiva kun se opettaja kysy et mitä me halu- haluttas käydä läpi silleen (.) et se ei vaan niinku (.) alkanu vetää sitä siinä."* Opettaja kysyi keskustelussa Jaakolta, mikä on se seuraava asia, minkä tämä haluaa hoitaa. *"Ainakin nyt se on sataprosenttisesti muuttunu siihen et mä johdan sitä keskustelua (.) ja se oli mun mielestä tosi hyvä juttu."* Jaakko johti keskustelua ja opettaja antoi seuraavan puheenaiheen tarvittaessa.

3. Keskustelun kokoonpano on ok, vois kyllä olla ihan vaan openkin kaa

Jaakolla on yleensä ollut sekä äiti että isä mukana keskusteluissa, mikä on ollut Jaakon mielestä ihan ok. Jaakon mukaan vanhempien *"varmaan ois kiva tietää miten mul menee koulussa"*. Keskustelu olisi kuitenkin helpompi hoitaa opettajan kanssa, sillä vanhempien paikalle saaminen vie lisää aikaa, ja Jaakon mukaan keskustelusta riittäisi myös *"joku paperi allekirjoitettavaksi kotiin"*.

4. Sisältö oli hyvä tällaisenaan

Jaakon mukaan keskustelussa oli kaikki mitä pitikin, joskin jotkut ihan tavallisia asioita kuten nukkuminen ja syöminen ei olisi tarvinnut käsitellä mitenkään erityisemmin. Keskustelu tuntui hieman pitkältä, ja osittain Jaakon mielestä keskustelunaiheita olisi voinut olla vähemmänkin: *"et kysymyksiä vois vähän et siin olis vaan ne (.) pääkysymykset (.) ja sit vaik oppilas sais valita itse muutaman sellasen mitä haluais käsitellä (.) vielä erikseen."*

5. Ilmapiiri keskustelussa oli rento, oli helppoa olla rehellinen

Jaakko kuvaili keskustelua rennoksi. Opelle on helppo olla rehellinen, sillä *"keskustelu muuttu sellaseks rennoks (.) sit se oli helppo"* puhua rehellisesti ryhmätöistä ja siitä, kuinka ne eivät aina toimi. *"mut tää keskustelu (.) meni oikeestaan hyvin (.) se on sellanen (.) rento et siinä ei oo se niinku hermostunu ala-asteella oli vielä vähän erilaista mut sit (.) toi keskustelu oli rento."*

6. Äidin ei tarte turhaan puhua "säätä"

Äiti voisi olla kommentoimatta muuta kuin asiasta, säätä ja muusta turhasta ei tarvitsisi puhua. Äidin kommenttiin käsityötuntien ilmapiirin muutoksesta Jaakon loukkaantumisen jälkeen oli tämän mielestä turha: *"tos oli silleen että äitin on aina pakko (.) mennä jonnekin (.) kyl se positiivist voi antaa mut niinku sen ei mitenkään tarvi"*

mennä siihen ku (.) äiti sano sil on aina sen (.) oma visionsa kaikesta joka on sen mielestä siten oikea vaiks se ei olis niillä tunneilla (.) et silleen." " äiti vois kuunnella ja joskus yhden positiivisen kaks positiivista sanoa (.) mutta ei niinku (.) sellasta niinku se tossa (.) ei liittyny siihen keskusteluun erityisemmin"

7. Isä oli ihan tavallisesti

Jaakon isä oli melko hiljaa keskustelussa, mutta Jaakon mukaan tämä on ihan tavallista, eikä johdu isän kielitaidosta. Isä kuuntelee ja se on hyvä.

8. Ope keskittyy siihen mitä se tekee, ei vaan hoida tätä nopeesti

Jaakon mukaan opettaja tuntui kiinnostuneelta hänen asioistaan, *"ei vaan hoida tätä nopeesti pois (.) voi keskittyä siihen myös."*

9. Opettajan on pakko ottaa selvää kun se ei tunne, siinä se oppii tuntemaan

Ala-asteella opettaja tiesi aina, miten Jaakolla menee missäkin aineessa, ja opettaja johti keskustelua: *"et se ties miten se voi jatkaa siitä kun se on nähny miten mä teen hommia mut täs niinku mm (.) opettaja ei voi ees periaatteessa mennä eteenpäin jos se ei kysy niitä (.) se on kiva."* Jaakosta tuntuu, että opettaja oppii tuntemaan kyllä yläasteen myötä; *"saa palautetta muilta opettajilta sen täytyy (.9 se katto kaikki ne itsearvioinnit ja tällaset kyl se oppii tuntee siin."*

10. Ope antoi hyviä vinkkejä, en ollut ennen ajatellut noita

Keskustelussa opettaja antoi Jaakolle opiskeluvinkkejä. Jaakon mielestä se oli kiva, koska tämä ei ollut ajatellut open ehdottamia juttuja. Open vinkit sopivat hyvin keskustelun aiheeksi.

11. Ope toi esille asioita, joista ei yleensä puhuta

"mut tos on kiva ku ope otti puheeks myös tällaset jutut mist yleensä ollenkaan puhuta (.) esimerkiksi just se hiljasuus et hiljasuuskin voi olla ärsyttävää."

12. Keskustelu oli molemminpuolista

Keskustelussa käytiin läpi kasiluokan mahdollisia valinnaisaineita: *"tos oli kiva kun opettaja vielä et siinä pysty kysyy myös opettajalta että miten se menee (.) niin opettaja kerto siinä et siinä ei vaan kysytty multa."*

13. Itsearviointi ei kerro samalla tavalla yksityiskohdista kuin keskustelu

Ala-asteella oli kiva kuulla muiltakin opettajilta terveisiä; nyt koulussa oli tehty itsearviointit, johon myös opettajat olivat antaneet palautetta: *"se oli sellasta et hyvin menee ja sitten tota (.) siin ei oo (.) yksityiskohtasta tällasta niinku (.) et se kertoo miten menee hyvin huonommin (.) silleen keskiverrosten miten menee mitä mun pitäis parantaa sellasta (.) se on sellasta."*

Käsiteltyäni aineiston yksilötasolla lähdin kokoamaan yksilöiden merkityksistä yhteistä isompaa synteisiä eli yhteenvedoa. Tässä vaiheessa keräsin kaikki 24 oppilaan merkitykset yhteen, ja aloin etsiä niistä yhteisiä tekijöitä. Esimerkki Jaakon kohdalla merkityksiä oli 13, yhteensä näitä kertyi 253 kappaletta. Tässä vaiheessa analyysia siirryin yksilötasolta yleiseen, varsinaisen kokemuksen olemuksen etsintään (Giorgi 2009, 137). Tällaisessa synteisissä yksilöiden väliset erot osittain

häviävät, mutta tavoitteena onkin löytää kokemuksen syvin ydin, joka sallii yhä myös yksilöiden väliset eroavaisuudet.

Käytännössä tässä työvaiheessa leikkasin jokaisen merkityksen irralleen, ja aloin jaotella niitä yhdistävien teemojen alle. Tämä osoittautui vaikeasti hallittavaksi kokonaisuudeksi, joten loin tutkimustehtävän pohjalta avukseni kolme eri näkökulmaa, jonka kannalta tarkastelin oppilaiden kokemuksia:

1. kokemus keskustelusta tilanteena,
2. kokemus keskustelun vuorovaikutuksesta sekä
3. kokemus keskustelun puheenaiheista.

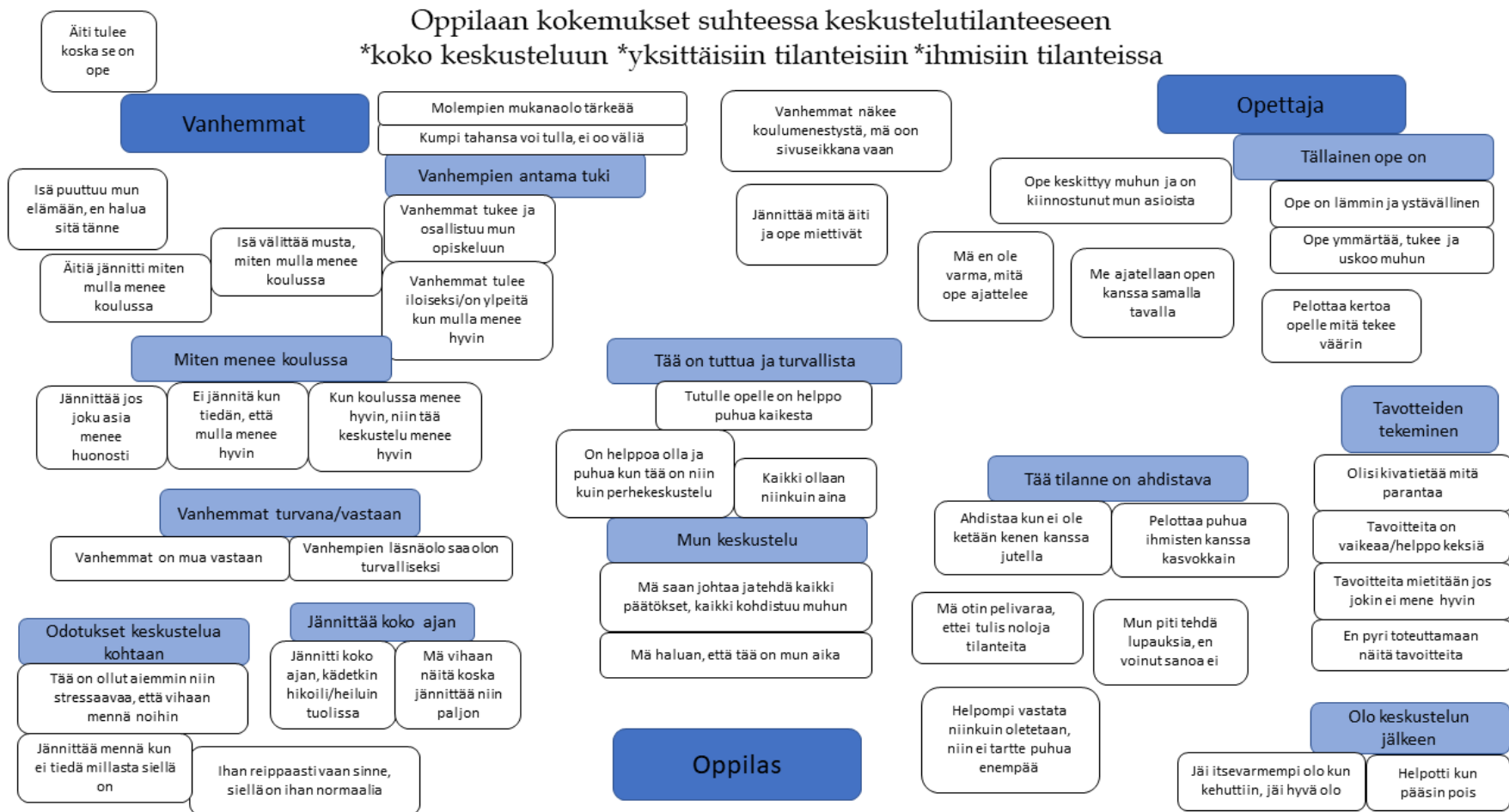
Sain sijoitettua kaikki 253 merkitystä jonkin näistä kolmesta näkökulman alle. Osa merkityksistä saattoi liittyä kahteen tai useampaan näkökulmaan, osa käsiteli selkeästi yhtä näistä kolmesta. Näiden näkökulmien pohjalta syntyi tutkimuksen tulokset, joita esittelen seuraavassa luvussa tarkemmin. Jokainen näkökulma valottaa tiettyä puolta oppilaan kokemuksesta, ja yhteisesti tarkasteltuna nämä pyrkivät esittämään oppilaan kokemuksen mahdollisimman kokonaisena.

6 OPPILAIDEN KOKEMUKSIA ARVIOINTI- JA KEHITYSKESKUSTELUSTA

Tarkastelen tässä luvussa tutkimuksen tuloksia fenomenologisen analyysin tuloksena syntyneenä synteeseinä, yhteenvientinä. Synteesi koostuu yksittäisten oppilaiden kokemusten merkitysverkoston pohjalta rakentuneista merkityksistä. Synteesin merkitykset eivät täysin heijasta yksittäisten oppilaiden yksilöllisiä kokemuksia, sillä nämä vaipuvat osittain taustalle yhteenviennin tuloksena. Olen lähtenyt etsimään oppilaan kokemusta keskustelusta, ja käyttänyt yhteenviennin apuna kolmea näkökulmaa kokemukseen: oppilaan kokemus suhteessa tilanteeseen, oppilaan kokemus suhteessa vuorovaikutukseen, sekä oppilaan kokemus suhteessa keskustelun puheenaiheisiin. Nämä kolme tarkastelukulmaa kulkevat koko ajan myös limittäin ja päällekkäin, mutta tarkastelen niitä tässä luvussa omina kerroksinaan. Kaikki näkökulmat vastaavat omalta osaltaan tutkimuskysymykseeni oppilaan antamista merkityksistä keskustelulle, ja ne auttavat samalla jäsentämään vastausta.

6.1 Keskustelu tilanteena ja keskustelun tilanteet

Tarkastelen tässä oppilaan kokemusta suhteessa koko keskustelutilanteeseen (kuvio 4), suhteessa keskustelun yksittäisiin tilanteisiin sekä suhteessa koulun edustajaan ja huoltajiin, keskustelun muihin osapuoliin.



KUVIO 4 Oppilaan kokemukset suhteessa keskustelutilanteeseen.

6.1.1 Tuttu ja turvallinen, oppilaan oma aika

Oppilaan kokiessa keskustelun omakseen, ”mun keskusteluksi”, korostuu kokemuksessa yhdessä keskusteleminen ja tuttujen ihmisten läsnäolo. Keskustelua voi verrata oman perheen kanssa käytyyn keskusteluun, tutun opettajan sekä vanhempien ollessa läsnä. Kaikki keskustelun osapuolet käyttäytyvät niin kuin aina muutoinkin. Oppilas saa johtaa keskustelua ja tehdä itseään koskevia päätöksiä, keskustelu tuntuu oppilaan omalta, yksityiseltä ajalta.

Etenkin alakoulun oppilaat pitivät keskusteluja opettajan johtamia. Kun painopiste siirtyy opettajasta oppilaaseen, oppilas saa keskustelussa enemmän valtaa ja tämä voi ottaa aktiivisemmän roolin näin halutessaan. Jaakolle nimenomaan muutos opettajan hallitsemasta Jaakon itsensä johtamaan keskusteluun teki seitsemännen luokan kehityskeskustelusta mieleisen. Hän sai kaipaamansa huomion sekä mahdollisuuden ohjata keskustelua haluamaansa suuntaan. Myös opettajan etukäteen antama lappu mahdollisista keskustelunaiheista auttoi Jaakoa suunnittelemaan mahdollisia puheenaiheita jo ennen keskustelua.

”Se oli erilainen, se niinku keskitty muhun. Mä odotin taas sellasta keskustelua, et opettaja kertoo mitä se ajattelee musta. Mut sit se yhtäkkiä muuttu muhun, et kyseltiin multa. Se oli uus juttu, se oli parempi. (...) Mä menin sinne semmosella mielellä, että tää on taas yks uus keskustelu, täytyy vaan hoitaa ja silleen. Mut kyl se sit muuttu. (...) Mä sanoisin et se oli kiva keskustelu. Se oli niinkun mä sanoin, oppilaan ympärillä pyöri, kysyttiin oppilaan mielipidettä. Tää oli iso muutos ala-asteeseen verrattuna, tää oli paljon kivempi.” (Jaakko7)

Oppilas johtaa keskustelua ja tekee päätökset. Painopiste on siirtynyt oppilaaseen ja tämän huomioimiseen, eikä opettaja ole koko ajan äänessä. Jaakko tunsii ilmapiirin muuttuneen jo heti keskustelun alusta saakka:

”Tos oli silleen et kun se keskustelu alotettiin, niin se oli kiva kun opettaja kysy, et mitä me haluttas käydä läpi. Se ei vaan alkanu vetää sitä siinä.” (Jaakko7)

Oppilaan tunne siitä, ettei tämän tarvitse esittää muuta kuin on, rohkaisee osallistumaan keskusteluun aktiivisemmin. Kokemuksen myötä keskustelutilanne voi muuttua oppilaasta tutuksi ja turvalliseksi tilanteeksi, jossa on helppo puhua kaikesta. Oppilaiden kuvailema ”rento ja turvallinen ilmapiiri” rohkaisee puhumaan asioista rehellisesti keskustelussa.

Opettajan luonne ja olemus keskustelussa ovat yksi avain rentoon ilmapiiriin; opettajaan voi luottaa, eikä tämä hermostu, jos ”sanoo jonkun väärän asian.” Opettajan tuttuus helpottaa myös keskusteluun menemistä ja siellä olemista, kun taas uuden opettajan kanssa käyty keskustelu jännittää enemmän. Kahdeksaluokkalainen Inka kuvailee jännittävänsä tai jopa pelkäävänsä kehityskeskustelun kaltaisia tilanteita paljon, mutta tuorein keskustelu ei enää jännitä; keskustelusta on tullut ”normaalijuttu”, koska siellä on käyty joka vuosi ensimmäisestä luokasta lähtien. Opettajan ja huoltajien kanssa käytävä yhteinen keskustelu voi-kin vertautua oman perheen kanssa käytyyn keskusteluun:

”En mä oikein silleen jännittäny, ihan normaalilta tuntu [mennä keskusteluun]. Tuntu ihan siltä kuin ois joku perhekeskustelu, jos perheessä tietystä asiasta kokoonnutaan yhteen. Siltä se tuntu.(- -) Kaikki henkilökohtaiset asiat tekee siitä sellasen, sen tunteen, että tuntuu vähän siltä.” (Niilo5)

Niilo määrittelee keskustelun aiheet henkilökohtaisiksi. Niin ikään viidesluokkainen Hanna kokee keskustelun paikkana, jossa voi puhua avoimemmin henkilökohtaisista asioista yhdessä aikuisten kanssa. Oppilas saattaa myös arvostaa kasvokkain käytyä keskustelua muun viestinnän sijaan:

”Mun mielestä se on hyvä kun sit pystyt äidin ja open kaa silleen keskustelee kaikki asiat (...) pystyy tosi hyvin nää kaikki asiat hoitamaan. Jos sä vaikka yrität jotain viestii kirjottaa Wilmasta, niin sit aina voi tulla erimielisyyksii tai silleen ei ihan ymmärrä sitä asiaa, niin mun mielestä se on hyvä et pystytään tolleen puhumaan kaikki.” (Inka8)

Keskustelutilanne on oppilaalle oma aika opettajan ja vanhempien kanssa, ja siellä puhutut asiat ovat yksityisiä. Kuudesluokkalaiselle Henrille ja Roopelle opettaja tarjosi mahdollisuutta keskusteluun veljen läsnä ollessa. Molemmat kieltäytyivät vedoten oikeuteensa omiin keskusteluihin.

”Et voitais puhuu must koko ajan ja sit kun mun veli menee, niin sit puhutaan hänestä.” (Henri6)

”En mä halua, et mun veli kuulee kaikkia mun asioita.” (Roope6).

6.1.2 Vanhemmat on keskustelussa mun tuki ja turva

Osalle oppilaista on tärkeää, että molemmat vanhemmat ovat mukana keskustelussa (Tutkijan huomio: käytän synteisiä esitellessäni käsitettä vanhemmat käsitteen huoltajat sijaan, sillä tutkimukseen osallistuneet oppilaat puhuvat vanhemmista). Osalle puolestaan riittää toisen vanhemman läsnäolo, eikä sillä välttämättä ole väliä, josko tämä vanhempi on äiti tai isä. Vanhempien läsnäolo tuo keskustelutilanteeseen tukea ja turvaa, ja se voi olla oppilaalle merkki siitä, että vanhempi välittää lapsestaan ja siitä miten tällä menee. Yhdeksäsluokkainen David kokee sekä vanhempien että opettajan tukevan häntä ja hänen päätöksiään tulevaisuuden suhteen. Vanhempien läsnäolo on Davidille tärkeää, sillä nämä osallistuvat Davidin opiskeluun.

Oppilaiden mukaan vanhempia jännittää yhtä lailla, miten oppilaalla koulussa menee. Opettajan keuhut ja oppilaan koulussa pärjääminen tekevät vanhemmat iloiseksi ja ylpeäksi siitä, kun oppilaalla menee hyvin. Keskustelun aikana vanhemman tehtävä on kuunnella, kannustaa sekä auttaa keskustelun solmukohdissa. Kuudesluokkainen Eveliina jännittää keskusteluja paljon, ja äidin läsnäolo tuo turvaa. Tarvittaessa äiti vastaa Eveliinan puolesta opettajan kysymyksiin:

”Se on mun mielestä hyvä, koska jos mä en itse uskalla puhuu, niin äiti tavallaan pelastaa sen tilanteen.” (Eveliina6)

6.1.3 Vanhemmat puuttuvat mun elämään ja ovat mua vastaan

Vanhempien läsnäolo saattaa olla oppilaalle myös ahdistavaa. Kahdeksaluokkalainen Katri kokee vanhempien puuttuvan liiaksi hänen elämäänsä ja näiden olevan häntä vastaan keskustelussa. Erityisesti isän läsnäolo keskustelussa tuli Kattrille yllätyksenä; äitinsä kanssa asuva Katri sai tietää isän mukana olosta vasta hetki ennen keskustelua:

”Niin nyt mä kuulin siitä koulun pihalla. En mä ollu iskälle, mä en halunnu sitä sinne enkä mä ollu sanonu sille, että toi kehityskeskustelu edes on. Se on varmaan kerran ollu tuolla kehityskeskustelussa aikasemmin. Paremmiin tois ois varmaan mennä, jos äiti ois ollu pelkäästään. Mä kuulin koulun pihalla sen, että joo, isäkin tulee ja mä olin siit kyl vähän vihanen. Ei se kuulu periaatteessa sille.” (Katri8)

Oppilaalle voi myös tulla tunne, etteivät vanhemmat ymmärrä tätä. Kuudesluokkalainen Valtteri pitää itseään huonona matematiikassa, kun taas Valtterin äidin mielestä tällä olisi rahkeita parempaan.

”Kaikkei, et pitää opiskella kovemmin. Tai kaikki opettajat aina sanoo et ’olet lahjakas oppilas, opettele vähän rankemmin ja ota niitä haasteita’. Jos ei oikeesti osaa, sit kun sanoo, ettei osaa, niin sit se on silleen et ’kyl sä osaat’.

6.1.4 Opettaja keskittyy muhun ja on kiinnostunut mun asioista

Suurin osa oppilaista kertoo opettajan käyttäytyvän keskustelussa samalla tavalla kuin muulloinkin, ihan tavallisesti. Opettajaa pidetään kannustavana ja rohkaisevana. Oppilaasta on mukava kuulla opettajan uskovan tähän, vaikka oppilas ei aina käyttäytisikään niin sanotun mallioppilaan tavoin. Kahdeksaluokkalainen Katri kuvaili vihaavansa kehityskeskustelua, mutta piti silti opettajasta ja tämän tavasta toimia:

”Mun mielestä ope oli tossa ihan hyvä. Se ei mitään vanhoja, mist se on jo jutellu meidän vanhempien kanssa, niin ei se sit ottanu enää vanhoja, ja se oli just silleen, aika positiivisesti ajatteli.” (Katri8)

Opettaja on myös auktoriteetti, ja tieto siitä mitä opettaja ajattelee oppilaasta, on oppilaalle tärkeää. Kehityskeskustelu on tilanteena jännittävä, koska aikuisten mietteet jännittävät. Kuudesluokkalainen Eveliina on hieman epävarma opettajansa seurassa, sillä tämä ei ole aina ihan varma, mitä opettaja ajattelee. Opettajalle voi myös olla pelottavaa kertoa, jos on tehnyt jotain väärin. Tunne siitä, että opettaja ajattelee oppilaan kanssa samalla tavalla asioista, on helpottava oppilaalle.

6.1.5 Miten mulla menee koulussa

Monelle oppilaalle koulussa menestyminen tarkoittaa onnistunutta arviointi- ja kehityskeskustelua. Keskusteluun meneminen ei jännitä paljoa, jos oppilas tietää, että koulussa menee hyvin. Jännitys liittyy usein pelkoon, että jokin asia on tosi

huonosti ja siitä saa kritiikkiä. Tuoreimmat kokeet ja niissä pärjääminen tai epäonnistuminen vaikuttavat keskustelutilanteen kokemiseen.

”Jännittää silleen aluks, et mitä siellä puhutaan. Mut kun siellä on sit tottunu siihen, kun siin on, niin se ei enää jännitä kovin paljoo. Mä luulen tosiaan et mä oon vähän huono äidinkieles, niin mua aina pelottaa, et siitä tulee jotain kritiikkii, taas tulee silleen. Niin joskus se jännittää kaikkein eniten.” (Tuukka6)

Tuukka kuitenkin kertoo, ettei varsinaista kritiikkiä ole koskaan tullut. Silti keskustelu ja sinne meneminen jännittää tätä.

”On tullu vaan silleen et ‘jatka vaan harjotusta’ tai sitten on kehittyny, tulee jotain tämmöstä.” (Tuukka6)

Kun koulussa menee hyvin, niin osa oppilaista jättäisi mieluummin keskustelun välistä. Keskustelun voisi pitää tarvittaessa, jos kouluaineissa menee ”surkeesti”, muutoin todistus riittäisi kertomaan koulumenestyksestä ja oppiaineista.

6.1.6 Aiemmat keskustelut vaikuttaa mun odotuksiin

Oppilaan aiemmat kokemukset arviointi- ja kehityskeskusteluista vaikuttavat paljon siihen, millä mielin oppilas odottaa seuraavaa keskustelua. Jos aiemmat keskustelut ovat sujuneet oppilaan mielestä hyvin, jännittää uusi keskustelu vähemmän. Katrin aikaisemmat kokemukset eivät ole olleet hyviä, ja tämä kertoo vihaavansa kehityskeskustelua. Katri ei ymmärrä, miksi keskusteluja on juuri hänen koulussaan, kun niitä ei kaikkialla ole. Ekaluokasta saakka keskusteluissa käynyt Katri kertoo stressanneensa keskusteluja paljon jo alakoulun puolella:

”Et mitä sielt kaikkee tulee ilmi ja mitä noi vanhemmat sanoo siitä ja kaikkee. (- -) Oli vanhemman arviointi ja sitten oli opettajan. Ja sitten niillä oli ihan kaikki siinä ja ihan joka ikisestä asiasta valitettiin. Niillä oli mun joka aineen vihko ja näyttö jokaisesta eri aineesta, et minkäläist käsialaa mul on ja miten mä oon tehny muistiinpanoja. Siin oli kaikki kokeet ja käytiin suunnilleen läpi. Ne oli niin järkyttäviä tilanteit, et ei tää [eilinen keskustelu] ollu paha ees niinku.”

Aiemmat kokemukset voivat myös vaikuttaa siten, ettei keskustelu ”mitenkään suurempia tunteita herätä, että menee vaan siitä.” Oppilaalle voi olla ihan sama, onko keskustelua vai ei, jos oppilas ei koe saaneensa keskusteluista hyötyä enenkään. Tällöin keskustelu ei välttämättä jää oppilaalle mieleen, se ei varsinaisesti kiinnosta, mutta ei myöskään vihastuta. Keskustelusta tulee oppilaalle ajanviettoa, ei tarvitse olla oppitunnilla kun on keskustelussa. Hyvät kokemukset saavat oppilaan odottamaan keskustelua innokkaammin, jolloin oppilas menee keskusteluun ”ihan reippaasti vaan”. Alinalle kuudennen luokan keskustelu oli ensimmäinen arviointikeskustelu, jossa tämä oli ollut. Uusi tilanne, miten siellä tulee käyttäytyä ja puhua, sekä aikuisten reaktiot jännittivät Alinaa etukäteen.

Monen oppilaan kohdalla näiden odotukset keskustelua kohtaan palkittiin: keskustelussa ei ollut mitään yllättävää, sillä oppilaat olivat hyvin perillä omasta koulunkäynnistään. Keskustelussa oppilas saa tällöin varmistuksen siitä, että

asiat ovat niin kuin itse ajatteleekin niiden olevan. Keskustelu on ”aika samanlainen kun viime vuonna.”

6.1.7 Tää tilanne on ahdistava

Joskus oppilaasta saattaa tuntua siltä, ettei keskustelussa ole ketään, kenelle puhua.

”Siellä ei oo ketään kavereita. Et on äiti tai isä ja opettaja. Et siellä ei oo ketään kenen kaa vois silleen jutella. Opettajan kaa mua rupee jotenkin ahdistaa aina. En mä tiedä miks. Mut se on niinkun ihan sama kuka opettaja.” (Kerttu7)

Myös aikuisten kanssa kasvokkain puhuminen saattaa jännittää. Keskustelun hiljaiset hetket voivat olla pelottavia, koska oppilas ei tiedä, mitä pitäisi sanoa tai mitä seuraavaksi tapahtuu.

”Se on jotenkin tosi sellainen pelottava hiljaisuus. Semmonen puuduttava hiljaisuus, semmonen tylsä hiljaisuus. (- -) Taas tossa tuli tommonen pitkä hiljaisuus, koska mä luulin, et ope sanoo jotakin. Sit se sano vaan et ’selvä’, sit me taas jatkettiin. Se oli jotenkin jännittävä hiljaisuus, ei tiedä mikä on tuleva. Ja sit niinku se vaan jatkuu.” (Eveliina6)

Joitakin oppilaita jännittää koko keskustelu, siinä puhuminen ja erityisesti opettajalle puhuminen. Jännitys tuntuu käsien hikoiluna tai näkyy paikoillaan heilumisena. Keskustelun jännittäminen saattaa olla oppilaalle niin ahdistavaa, että se saa oppilaan vihaamaan koko tilannetta.

6.1.8 Tavoitteiden tekeminen on hankalaa

Etenkin alakoulun oppilaiden keskusteluissa tavoitteet oppiaineissa tai käyttäytymisessä nousevat esille monen oppilaan keskustelussa. Alakoulun keskusteluissa käytettiin poikkeuksetta apuna jollakin tapaa oppilaan täyttämää itsearviointilomaketta, jossa monessa oli myös kohta tavoitteesta (esim. avoin kysymys ”Millaisia oppimistavoitteita asetan itselleni? Miten voisin parantaa koulumenestystäni?). Jos oppilas tuntee tai tietää olevansa huono jossakin asiassa, niin tavoite on helppo keksiä. Jos koulussa menee hyvin, ei tavoitteita tarvitse miettiä. Tavoite keksitään aiheeseen, jossa on ”kehitettävää”.

”Et mä huutelen aika paljon, sitten ei aina muista viitata. Oli se aika helppo keksiä, ku tietää tietysti mitä sais tehdä ja mitä ei sais tehdä. Sit ku osaa kertotaulut ja peruslaskutoimitukset ja näin. Se ei oo niinku semmonen, et siit löytyis niin paljoo erilaisii mitä vois parantaa.” (Iiro6)

Vaikka tavoitteiden keksiminen huonosti meneviin aiheisiin tai käytöksen parantamiseksi olisi oppilaasta helppoa, moni kertoo tavoitteiden haihtuvan mielestä melko nopeasti. Ne kirjoitetaan paperille, mainitaan ehkä keskustelussa, mutta niiden toteuttamista ei suunniteltu konkreettisemmin ainakaan keskusteluissa. Osalla tavoitteet ovat pysyneet samana vuodesta toiseen, ilman että muutosta on

tapahtunut. Osa oppilaista kaipasi todistusta tai tietoa tämän hetkisestä kouluarvosanasta, koska numero kertoisi paremmin, jos jossain aineessa täytyy parantaa.

Tavoite ja sen tekeminen voi tuntua myös keinotekoiselta tai pakotetulta. Oppilaalta voidaan vaatia lupauksia vaikkapa käytöksen parantamisesta, eikä tällaisessa tilanteessa voi vastata kieltävästi. Tällöin lupaus ei ole oppilaasta sitova, eikä se jää mieleen.

"En mä edes muistanu tollasii viime vuonna, sit kun se ope sano että mitä me ollaan viime vuonna...tai just se neutraalisuus...mä niin et 'ai niin joo', viime vuonna oli se lupaus. En mä noitkaa enää muistanu edes, hämära tilanne kokonaan. (- -)Ei voi vastata siihen, että en voi luvata. Ja varsinkin, kun ne oli mun molemmat vanhemmat tossa tolla päällä et 'joo just', koko ajan kauheesti mua vastaan. Ei siinä nyt hirveesti voinu mitään sanoa että." (Katri8)

Myös itsearvioinnin täyttämiseen saattaa olla erilaisia strategioita. Osa oppilaista kertoo pohtineensa pitkään, miten missäkin aineessa menee, ja he ovat täyttäneet arvioinnin rehellisesti. Kuudesluokkalainen Henri on arvioinut itseään alakanttiin, jottei keskustelussa tulisi "noloja tilanteita". Tämä on laittanut moneen kohtaan arvioksi "minulla menee hyvin", jotka opettaja keskustelussa muuttaa "erinomaiseksi". Äiti ja opettaja pitävät tätä merkinä Henrin kriittisyydestä itseään kohtaan, ja kuvailevat Henrin pettyvän helposti, jos asiat eivät suju tämän haluamalla tavalla. Henri itse kertoo ottaneensa pelivaraa:

"Joskus viime vuosina, mä väliarviointiin laitoin, en laittanu siihen mikä mä oikeesti oon. Jos mä oon matikassa, vaikka laskisin päässä laskuja erinomaisesti, niin mä laitoin hyvin. Mä otin vähän pelivaraa, et ois vähän noloo, jos opettaja laittais huonomman, mitä itte ajattelis. Niin pitää olla varautunu siihen. (- -) Et jos ois vaikka nelosen oppilas ja laittais kaikkiin kohtiin erinomainen, niin ois se vähän noloo, jos äiti kuulee. Et sit kun laittaa 'heikko' kaikkiin kohtiin väliarvioinnissa ja itellään on erinomainen. Niin mä otin vähän pelivaraa, ettei ois noloja tilanteita." (Henri6)

Oppilaat saattoivat myös muuten muokata itsearviointiaan oletettujen aikuisten reaktioiden pohjalta. Oppilas, joka arvioi oman käytöksensä "hyväksi" saattaa laittaa arvioinnin kohtaan "erinomainen", koska alempaa arvioita joutuu selittämään tarkemmin. Jos oppilas on yhtään epävarmempi omasta osaamisestaan, niin tämä arvioi itseään yleensä alakanttiin, "ettei tuu sitten mitään."

Varsinaisessa keskustelussa saattoi olla hetkiä ja puheenaiheita, joissa oppilas ei halunnut sanoa mitään, jottei joutuisi puhumaan asiasta. Kuudesluokkalaista Samulia harmitti opettajan ja vanhempien keskustelu yläkouluun siirtymisestä ja siitä, kuinka mukavaa on jatkaa samassa koulussa. Samuli kuitenkin tiesi perheen muuttavan pois ennen yläkoulun alkua, mutta ei itse tuonut tätä esille, eivätkä myöskään vanhemmat.

"Tos kohtaa mä just mietin sitä, et me muutetaan. Et en ookaan enää koulussa samojen tuttujen kavereitten kanssa. (- -) Ei mun vaan tehny mieli [tuoda sitä esille], kun mä tiedän et...mun mielestä tuntu siltä, et ei siitä ois tullu mitään, jos mä oisin ottanu sen esille." (Samuli6)

Keskustelu ei välttämättä tunnu paikalta, jossa voisi puhua tärkeistä asioista, vaikka nämä vaikuttaisivatkin tulevaan koulunkäyntiin.

6.1.9 Hyvästä keskustelusta jää hyvä mieli, huonon keskustelun loppuminen on helpotus

Jos oppilasta on kehuttu keskustelussa, jää tälle hyvä mieli myös jälkikäteen. Kehuttu oppilas saa keskustelusta ”itsevarmuutta enemmän.” Hyvän keskustelun jälkeen myös vanhemmat ovat iloisia. Jos keskustelu on ollut ahdistava tai tylsä, niin oppilaat kokivat keskustelun loppumisen helpotuksena. Keskustelun loppumista kuvailtiin maaliin pääsemisenä, jonka jälkeen pääsi ”takaisin normaaliin elämään.”

6.2 Keskustelun vuorovaikutus

Kehityskeskustelussa on kolme osapuolta: oppilas, koulun edustaja ja huoltajat. Oppilas on keskustelussa sekä lapsen että oppilaan roolissa, läsnä ovat sekä koulu, että koti. Kysymys siitä, kuka puhuu ja kenelle sekä miten keskustelussa puhutaan, on olennainen keskustelun rakenteen ja luonteen kannalta. Tarkastelen myös vaikenemista sekä kuuntelemista ja kuulemista osana keskustelun vuorovaikutusta. Oppilaiden kokemuksissa keskustelu näyttäytyi yhdessä puhumisena, mutta myös opettajajohtoisena, aikuisten välisenä sekä oppilaan ja opettajan välisenä vanhemman ottaessa kuuntelijan roolin (kuvio 5).

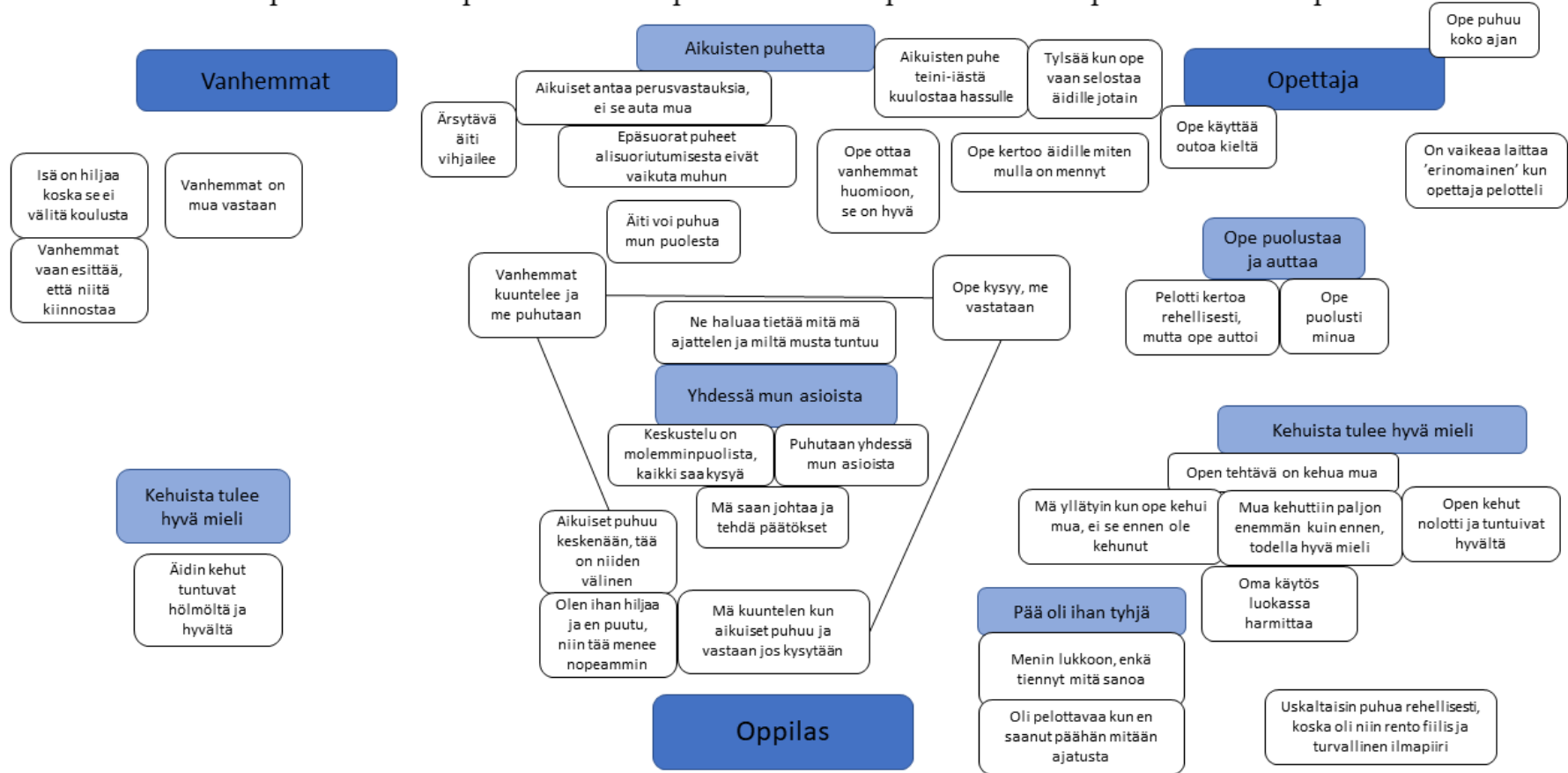
6.2.1 Tässä puhutaan yhdessä mun asioista

Keskustelussa puhutaan yhdessä oppilaan asioista, kaikki osapuolet ovat halutessaan äänessä ja kaikki saavat esittää kysymyksiään. Oppilaasta tuntuu, että aikuiset ovat kiinnostuneita hänen ajatuksistaan ja tuntemuksistaan. Keskustelun puheenaiheet liittyvät oppilaaseen, ja tärkeältä tuntuva aihe rohkaisee oppilasta puhumaan. Kun puheenaiheet ovat ajankohtaisia ja kiinnostavia, niin aikaakin kuluu nopeasti – ei vain jauheta samaa. Onnistunut keskustelu vie syvemmälle kuin pelkkä itsearviointi tai opettajan antama palaute.

Kahdeksaslukkalaisen Inkan kehityskeskustelusta välittyy yhdessä tekeminen, ja Inka pitää itseään keskustelun päähenkilönä. Hän kuvailee keskustelun ilmapiiriä lämpimäksi, ja hänelle jäi hyvä olo siitä, että niin äiti kuin opettajakin ovat samaa mieltä hänen kanssaan. Yhteiseltä tuntuva keskustelu on oppilaan oma juttu. Oppilas haluaa keskustella aikuisten kanssa, ja keskustelu on oppilaan lisäksi myös vanhemmille ja opettajalle suunnattu. Ylipäätään vanhemmat ja opettajat ovat yhteisessä keskustelussa kiinnostuneita siitä, mitä oppilaalla on sanottavaa ja mitä tämä ajattelee.

Oppilaan kokemukset suhteessa keskustelun vuorovaikutukseen

*kuka puhuu *miten puhuu *kenelle puhuu *kuka ei puhu *miten ei puhu *kenelle ei puhu



KUVIO 5 Oppilaan kokemukset suhteessa keskustelun vuorovaikutukseen

”Vanhemmatkin sais tietää et mitä voi vielä tehdä paremmin (...) Saa ihan kunnolla keskustella opettajan ja vanhempien kanssa. Et mitä voi tehdä paremmin ja missä menee ihan hyvin.” (Samuli6)

”Se opettaja pystyy myös kattoo sen oppilaan ilmasua, miten se ilmasee esille tiettyjä asioita, mitä ei oo näkyne siinä luokassa vielä. Sellasta haluaa nähdä se opettaja.” (Niilo5)

Jos oppilas haluaa ottaa aktiivisemmän roolin keskustelussa, tämä saa niin tehdä halutessaan. Opettaja antaa tilan ja mahdollisuuden johtaa keskustelua ja valita puheenaiheita. Oppilas toivoo myös opettajan ja vanhempien osallistuvan keskusteluun, jolloin keskustelusta tulee molemminpuolista ja kaikki saavat puhua.

6.2.2 Opettaja kysyy ja me vastataan

Opettaja on perinteisesti ollut se, joka koulussa kysyy ja oppilas se, joka vastaa. Tämä saattaa heijastua myös kehityskeskustelutilanteeseen. Opettaja on paikalla koulun edustajana, ja tämän tehtävänä on usein myös johtaa keskustelua. Oppilaalle tämä saattaa näyttäytyä siinä, että opettaja tekee keskustelussa kysymykset ja oppilaan ja vanhempien tehtävä on vastata niihin. Opettajan rooli kysyjänä näkyy sekä ala- että yläkoululaisten kokemuksissa.

”Hänestä [opettajasta] oli kaikki kiinni, et jos hän kysyy jotain, niin sit me vastataan. Jos häntä ei olis, niin kaikki olis vaan hiljaa.” (David9)

Yhdeksäsluokkalainen David kuvailee sekä aiempia että tuoreinta kehityskeskusteluaan ”peruskyselyksi”, jossa opettaja kyselee koulunkäyntiin liittyviä asioita. Yhdeksännen luokan keskustelu etenee tutun kysymys – vastaus –kaavan mukaan oppilaanohjaajan johdolla.

6.2.3 Vanhemmat kuuntelee kun me puhutaan

Myös vanhemmat voivat ottaa keskustelussa kuuntelijan roolin oppilaan ja opettajan hoitaessa puhumisen. Kun vanhempi keskittyy kuuntelemaan, oppilas tuntee, että vanhempi saa tietää hänen koulunkäynnistään ja siitä, miten hänellä ylipäätään menee. Oppilas ei välttämättä kaipaa vanhempien mielipidettä jokaiseen asiaan. Hiljaisemmän vanhemman läsnäolo voi kuitenkin olla tärkeää oppilaalle, kuten viidesluokkalainen Hanna kuvailee:

”Se (isä) on silleen henkisesti mukana, ei kuitenkaan ääneen.” (Hanna5)

Vanhemmat joutuvat myös joskus ottamaan kuuntelijan roolin esimerkiksi kieli- vaikeuksien vuoksi. Yhdeksäsluokkalaisen Davidin mukaan tämän vanhemmat eivät puhu kovin hyvin suomea, eivätkä aina välttämättä pysty ilmaisemaan kaikkea, mitä haluaisivat.

”Jos on joku kysymys, niin ei varmaan tiedä miten se kysytään. Sit ne ei vaan kysy sitä.” (David9)

David toimii keskustelussa välillä vanhempiensa tulkkina ja uskoo, että näille jäi positiivinen olo itse keskustelusta kielivaikeuksista huolimatta. Davidista on ihan hyvä, että vanhemmat vaan kuuntelevat, sillä hänen mukaansa nämä eivät voi puhua keskusteluissa kielen vuoksi.

6.2.4 Se on aikuisten välistä puhetta

Oppilaalle keskustelu voi myös näyttäytyä aikuisten välisenä keskusteluna. Oppilas ei osaa tai halua puuttua aikuisten keskusteluun ja ottaa mieluummin kuuntelijan roolin tai vetäytyy täysin ulkopuolelle. Kahdeksaslukkalainen Katriin mukaan aikuiset, ”ne”, puhuvat keskustelussa hänen, ”mun”, koulunkäynnistä. Katri itse pyrkii olemaan puuttumatta liiaksi aikuisten keskusteluun.

”Mä oon aina noi kehityskeskustelut ollu vaan silleen, että sitkun täst selviä niin jes! Yritän vaan et toi menis, en puutu, et menis nopeesti vaan ohi.” (Katri8)

Keskustelu aikuisten välisenä puheena voi olla oppilaan oma valinta olla puuttumatta tai myös tottuminen tilanteeseen, jossa vanhemmat ja opettaja saavat hoitaa keskustelun ja oppilas vastailee tarvittaessa kysymyksiin. Aikuisten välinen puhe voi tuntua tylsältä tai puhe ei vaan kosketa oppilasta. Hiljaiseksi itseään kuvaileva kuudesluokkalainen Taija kertoo olevansa aktiivisempi, jos hänelle tulisi jotain sanottavaa mieleen. Muussa tapauksessa tämä vain kuuntelee, mitä aikuiset keskenään puhuvat. Kuudesluokkalainen Tuukka kuvailee tällaista keskustelua tavalliseksi:

”Mä kuuntelen siinä, et mitä se nyt, yleensä oli hyvää. Kuuntelen vaan, tuntu, et kannattaa vaan kuunnella. Yleensä se on just tolleen, et ne puhuu ja sit oppilas kuuntelee. Silloin kun kysytään, niin vastaan siihen. Et en mä yrittäny puuttuu mihinkään. Jos mulla on jotain ja sit ne lopettaa, niin kyl mä sanon sen sit,mut ei mul ollu mitään sanotavaa. (Tuukka6)

Tuukka sanoo olevansa kyllä keskustelun aiheena, mutta aikuiset hoitavat keskustelussa puhumisen. Kahdeksaslukkalainen Jyri kokee itsensä ulkopuolisena keskustelussa, jonka tarkoituksena on antaa vanhemmille tietoa Jyrin koulunkäynnistä:

”Kyl mä siis yleensä pidän tätä kehityskeskustelua sillai, et vanhemmat näkee kans hiukan sitä koulumenestystä. Mää oon siinä sivuseikkana vaa mukana.” (Jyri8)

Aikuisten käyttämä kieli voi tuoda oppilaalle kokemuksen siitä, että keskustelu on enemmän aikuisten välinen kuin oppilaan mukaansa ottava. Sanavalinnat voivat olla oppilaalle outoja, eivätkä he ymmärrä viestiä. Viidesluokkalainen Petri kuvailee opettajan käyttäytyneen keskustelussa eri tavoin kun normaalisti. Petristä tuntui, että opettaja puhui keskustelussa enemmän äidille kuin hänelle itselleen:

”Se [ope] oli vähän outo. Se puhu jostain lainausmerkeistä ja en mä tiää. Ne [aikuiset] tajuu sen, ne on ainoita, jotka käyttää niitä.”

Aikuisten puhe voi näyttäytyä oppilaalle myös "hassuna" tai "tyhmänä", aikuisten puhuessa esimerkiksi teini-iästä ja sen mukanaan tuomista muutoksista keskenään. Oppilaan mielestä voi olla tärkeää, että opettaja väliin selittää eri asioita vanhemmille, jotta nämä ymmärtäisivät paremmin koulumaailmaa, mutta tällainen aikuisten välinen puhe voi olla oppilaalle "tylsää seurattavaa". Kun opettaja otti keskustelussa huomioon molempien tai toisen vanhemman maahanmuuttajataustan, koki oppilas tämän erittäin tärkeänä asiana sekä itsensä että vanhempiensa kannalta. Taustan huomioiminen saattoi näkyä opettajan selityksissä vanhemmille, mutta myös kiinnostuneisuutena vanhempien ja perheen kotikulttuuria kohtaan ja sen esille tuomiseen myös koulutyössä.

Joskus oppilas voi myös toivoa, että aikuinen, vanhempi tai opettaja, puhuu tämän puolesta. Ujolle oppilaalle tämä voi olla helpotus, kun vanhempi auttaa vastaamaan opettajan vaikealta tuntuviin kysymyksiin. Kuudesluokkalainen Leena puolestaan kuvaili opettajan puolustavan häntä tilanteessa, jossa isä kertoi opettajalle Leenan äksyilystä kotona. Aikuisten tuki keskustelussa korostuu.

6.2.5 Aikuisten epäsuorat vihjailut eivät toimi

Osan yläkoululaisista kokemuksissa korostui aikuisten epäsuorat vihjailut ja niihin reagoiminen. Kahdeksaluokkalainen Katri ärsyyntyi kovasti äitinsä vihjailuista: Keskustelussa äiti kertoi muun muassa opettajalle, kuinka Katri on monilla elämän alueilla kilpailuhenkinen, mutta kuinka kilpailuhenkisyyteen vetoaminen ei toimi kannustuksena koulun suhteen. Katri piti äidin puhetta opettajalle vihjailuna ja turhana, jopa pilkkana:

"No äiti ois voinu pysyä hiljaa nois joissain kohissa, ja sama isä. Ärsyttävää aina jos mä olin puhumassa, niin saman tien tuli jotain kommentteja, just pilkataan ja nauretaan tyyliin niinku et 'ei oo mitään opiskelumetodia'. Et mitä ikinä sanokaan siitä niin." (Katri8)

Kahdeksaluokkalaisen Jyrin keskustelussa opettaja ja äiti puhuivat keskenään koulussa skarppaamisesta ja Jyrin alisuoriutumisesta. He eivät kohdista sanojaan suoraan Jyrille, vaan keskustelevat näistä hieman vihjaillen. Jyrille epäsuorat puheet eivät jää mieleen, eikä niillä ole varsinaisesti vaikutusta Jyrin toimintaan koulussa. Oppilas voi kokea vanhemman vihjailut myös valittamisena, joka voi saada oppilaan ärsyyntymään entisestään.

6.2.6 Aikuisten perusvastaukset eivät auta

Aikuisten tapa reagoida oppilaan puheeseen näyttäytyy myös ymmärtämättömyytenä. Oppilas voi pitää aikuisten elämäntapoja erilaisina, eivätkä nämä näin ollen ymmärrä oppilaan tapoja ja tottumuksia. Oppilaalla saattaa olla tunne, että aikuiset kyllä kuuntelevat häntä, mutteivat kuitenkaan todellisuudessa ymmärrä.

Seitsemäsluokkalainen Kerttu tunnustaa kehityskeskustelussaan pelkäävänsä väärin vastaamista ja siksi viittaavansa vähän. Opettaja ja isä lohduttavat kaikkien vastaavan joskus väärin, ja nämä kehottavat Kerttua rohkaisemaan itsensä ja olemaan välittämättä.

”Toi on just tollanen perusvastaus, että kaikki vastaa joskus väärin ja että ei voi olla täydellinen. Et se ei juurikaan auttanut. Toikin oli sellainen yleinen, et ei kannata välittää. Kun välittää!” (Kerttu7)

Kertusta keskustelussa aikuiset puhuvat ja sanovat sen, mitä ”aikuiset aina sanoo”, eikä mikään vie oikeasti eteenpäin ja auta ratkaisemaan Kertun ongelmia.

6.2.7 Kehuista tulee mulle hyvä mieli

Kehuminen korostui oppilaiden kokemuksissa, erityisesti opettajan antamat kehut. Osa oppilaista pitää kehumista opettajan tehtävänä, ja kehuihin tottuneet oppilaat kuvailevat menevänsä keskusteluun kehuksi. Opettaja niin sanottu hoitaa hommansa antaessaan hyvää palautetta niin oppilaalle kuin vaikkapa koko luokkaa kehuksi. Kehut voivat myös hämmäntää tai nolottaa, jos ne tulivat oppilaalle yllättäen: ne tuntuvat yhtä aikaa hyvältä sekä hölmöltä. Kuudesluokkalaisten Riikan mukaan keskustelu oli ensimmäinen tilanne, jossa opettaja on kehunut häntä henkilökohtaisesti, mikä oli Riikasta mukava kuulla. Opettajan kehut saattoivat olla oppilaalle myös keino, joiden avulla muistuttaa vanhempia jälkeensä siitä, että koulussa menee hyvin.

”Jäi hyvä fiilis, taas jotain kerrottavaa sit jos äiti ei muistanu niin sit voi kertoa sille mitä puhuttiin. (- -) Tuli just sitä parempaa ku ajattelin. Jäi mieleen, et kuuli parempaa kun luuli. Sellanen ehkä kehuin keskustelu, tai silleen et on kasvanu ja talleen. Et kyl mä tiedän, et joka kerta tulee kyl jotain kehuu, mut tää on varmaan ehkä pikasen enemmän kehuja.” (Tuukka6)

6.2.8 Menin lukkoon, enkä tiennyt mitä sanoa

Muutammat oppilaat kuvailivat menevänsä lukkoon opettajan yllättävien kysymysten edessä. Osa oppilaista olisi kaivannut jonkinlaisia ohjeita ja mahdollisuutta valmistautua keskusteluun, esimerkiksi siihen, että oppilaan tehtävänä oli esitellä itsearviointiaan vanhemmilleen. Oppilas saattaa kuvailla olevansa ”solmussa” tai ”labyrintissa”, kun ei tiedä mitä missäkin tilanteessa pitäisi sanoa. Kuudesluokkalaisten Eveliinan kuvailee tilannetta pelottavaksi – opettaja pyysi Eveliinaa miettimään, miten tämä voisi vähentää tunnilla puhumista.

”Toi oli pelottavaa kertoo tai miettii, kun ei saanu päähänsä mitään ajatusta. Mä ajattelin vaan, et mä lopetan oikeesti puhumisen. Se oli tosi pelottavaa kun ope kysy, että miten...kun ei vaan saanu mitään päähän.”

Etenkin opettajan antaessa vapaan sanan oppilaalla – usein keskustelun lopussa – oppilaan mieleen ei tullut mitään. Palautteen antaminen tai epämääräinen asioiden esille tuominen eivät johdatelleet oppilasta toimimaan. Oppilaalle ”ei tullut mitään mieleen”, ja monessa tapauksessa keskustelu päättyi tähän.

6.2.9 Vanhemmat eivät välitä musta

Muutamalla oppilaalla oli tunne, etteivät heidän vanhempansa tai toinen näistä oikeastaan välitä olla keskustelussa paikalla. Viidesluokkalaisten Petrin ajattelee

isänsä olevan hiljainen keskustelussa, koska Petrin mukaan tämä ei välitä koulusta. Kahdeksasluokkalaisen Katrin mukaan hänen vanhempansa vain esittävät kiinnostuneita:

”Must tuntuu, et noi esitti vaan tossa, että niitä kiinnostais ja halus vaan päästä pois tosta nopeesti. Puhuu sen takii tyyliin.”

Katrin mielestä vanhemmat puuttuivat keskustelussa asioihin, jotka eivät heille kuulu, kuten Katrin lokeron sisältöön. Katrissa tuntuu välillä, ettei vanhempia oikeasti kiinnosta koko keskustelu tai edes Katrin elämä.

6.3 Keskustelun puheenaiheet

Tarkastelen tässä oppilaan kokemuksia suhteessa kehitys- ja arviointikeskustelun puheenaiheisiin ja sisältöön (kuvio 6), mitkä aiheet oppilas koki merkitykselliseksi, mitä olisi voinut jättää pois ja mistä ei puhuttu ollenkaan. Oppilaiden kokemuksissa näkyy myös näiden oma kokemus siitä, kenelle keskustelun puheenaiheet kuuluvat ja ovat tärkeitä. Kysymys siitä kuka puhuu ja kenelle tarkentuu tässä koskemaan, kuka puhuu *mistäkin aiheesta* ja kenelle puhe sisältö on suunnattu.

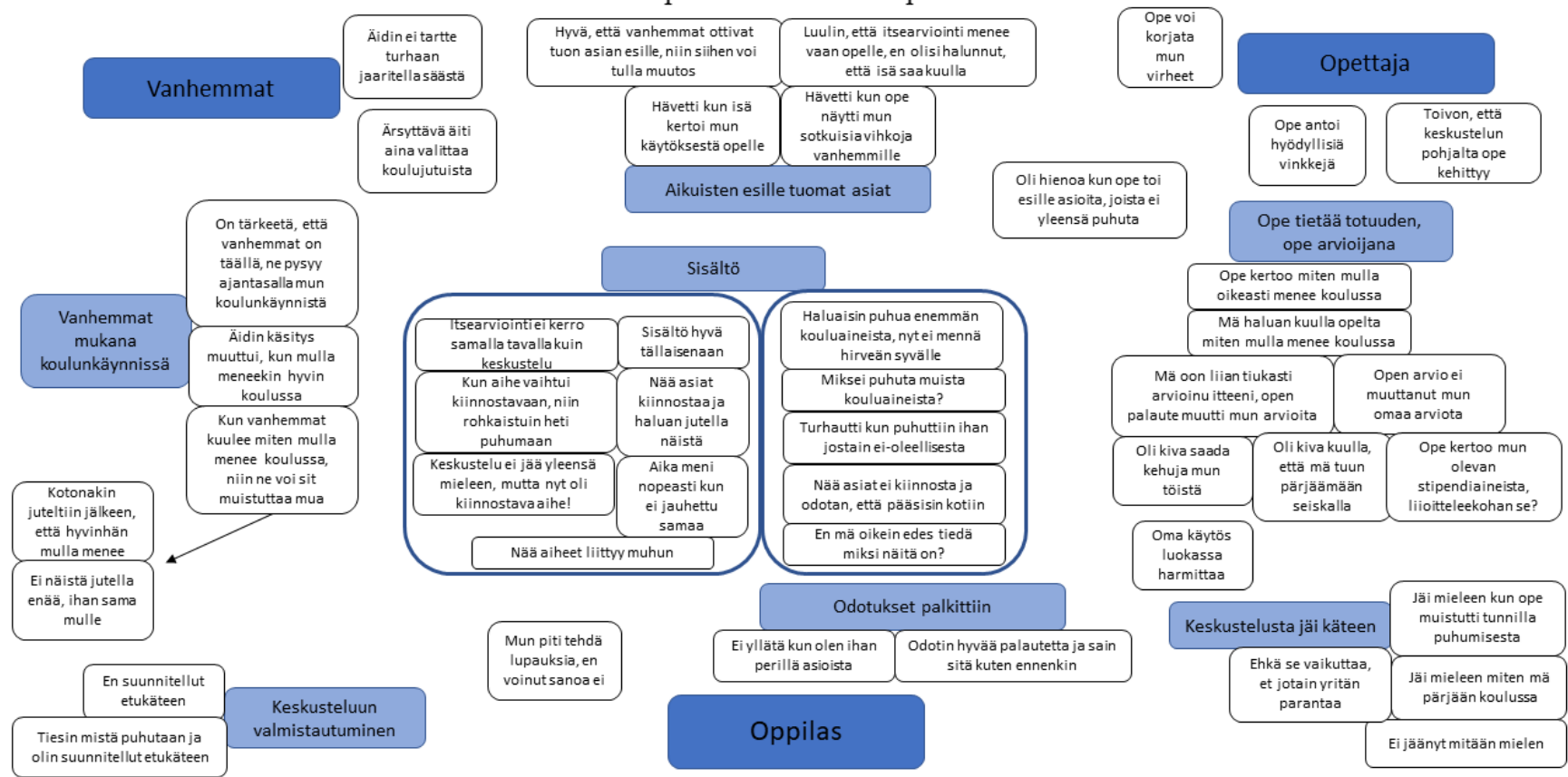
6.3.1 Valmistauduin joten kuten

Oppilaalle keskusteluun valmistautuminen tarkoitti monen kohdalla paikalle tulemistä sovittuun aikaan. Osalle opettaja oli antanut etukäteen keskustelua käsittelevän tiedotteen, jossa esiteltiin muun muassa käsiteltäviä aiheita. Tiedote itsessään ei kuitenkaan motivoinut kaikkia tutustumaan siihen tai suunnittelemaan mahdollisia puheenaiheita etukäteen. Kavereiden kertomukset näiden keskusteluista sekä aiemmat omat keskustelut valmistivat riittävästi itse tilanteeseen.

Muutamia oppilaita olivat suunnitelleet joko yksin tai yhdessä vanhempien kanssa etukäteen, mistä haluaisivat jutella opettaja kanssa. Seitsemäsluokkalaisten Essi oli käynyt kotiin jaetun tiedotteen yhdessä läpi äitinsä kanssa, ja jo kotona ajatellut nostavansa luokan työrauhaongelman esille, minkä tekikin heti keskustelunsa alkuun. Itse keskustelussa Essi kuitenkin toivoi enemmän apua ja kysymyksiä opettajalta, sillä ”lapun pohjalta” juttelu ei ollut Essille helppoa tai luontevaa. Yhdeksäsluokkalaisten Davidille oppilaanohjaaja oli kertonut etukäteen oppitunnilla tulevasta keskustelusta, ja David oli valmistautunut keskusteluun oppitunnin pohjalta. Tunti auttoi Davidia punnitsemaan vaihtoehtojaan jatko-opintotoihin ja auttoi myös päätöksenteossa. Itse keskustelu olikin Davidille lähinnä omien tietojen varmistamista oppilaanohjaajalta.

Oppilaan kokemukset suhteessa keskustelun puheenaiheisiin

*mitä puhutaan *mitä ei puhuta



KUVIO 6 Oppilaan kokemukset suhteessa keskustelun puheenaiheisiin

6.3.2 Jos asiat kiinnostaa, niin sit voidaan puhua

Alakoulun keskustelut pohjautuivat poikkeuksetta jollain tapaa oppilaan tekemään itsearviointiin, kuudennen luokan keskusteluissa käsiteltiin paljon myös seitsemännelle luokalle siirtymistä. Yläkoulun keskusteluissa osassa sivuttiin myös oppilaan itsearviointeja eri oppiaineista, mutta keskustelun aiheet poimittiin muualta. Yhdeksännen luokan keskustelussa pääaiheena oli luonnollisesti oppilaan jatko-opinnot ja suunnitelmat perusopetuksen jälkeen. Kouluaineiden lisäksi keskusteluissa käsiteltiin mm. käyttäytymistä, tuntiaktiivisuutta, nukkumista, ruokailuja, kaverisuhteita luokassa ja sen ulkopuolella sekä harrastuksia ja niiden vaikutusta koulunkäyntiin.

Kun puheenaiheet tuntuvat omilta ja ne liittyvät oppilaaseen, ei aikakaan keskustelun aikana käy pitkäksi. Vaikkei oppilas itse olisi kovin aktiivisesti äänessä, jo aiheiden liittyminen häneen itseensä voi tehdä keskustelusta mieleisen. Kiinnostavat aiheet voivat myös rohkaista oppilasta aktiivisuuteen. Kuudesluokkalainen Eveliina jännitti keskustelua opettajan kanssa, eikä pidä aikuisille puhumisesta. Tämä olikin alkukeskustelun ajan melko hiljainen, ja vastasi tarvittaessa kysymyksiin. Kun puheenaihe siirtyi seitsemännelle luokalle siirtymiseen, niin jännitys väistyi innostuksen tieltä:

”Täs vaihees mä olin ihan silleen et jes! Koska mä haluan siirtyä yläasteelle. Kun mä sain kuulla sen yläasteelle siirtymisen, niin mulle tulee heti energisempi olo. Uskalsin heti enemmän puhua opelle. Et aluks mä olin hiljainen ja sit yhtäkkiä mä uskalsin puhua samalla tavalla, kun et ope ois ollu tosi kaveri tai jotain.” (Eveliina6)

Kiinnostava aihe tekee keskustelusta myös mieleen jäävän. Kuudesluokkalaisille tämä aihe oli seitsemännelle luokalle siirtyminen, yhdeksäsluokkalaisille tulevaisuus perusopetuksen jälkeen. David kuvailee yhdeksännen luokan keskustelua erilaiseksi ja kiinnostavammaksi kuin aiempia keskustelujaan. Tulevaisuuteen keskittyvä keskustelu on monipuolisempi aiempien keskustelujen keskittyessä vain ”tämän hetkiseen opiskeluun”. Keskustelusta jäi hyvä mieli.

Oppilaat haluavat puhua ensisijaisesti kouluaineista, esimerkiksi nukkuminen tai syöminen eivät puheenaiheina tunnu niin olennaisilta. Seitsemäsluokkalainen Jaakko kokee, että keskustelusta on enemmän hyötyä kuin pelkästä itsearviointista tai opettajan terveisistä. Keskustelussa aineista ja niissä pärjäämisestä voisi jutella myös yksityiskohtaisemmin ja perusteellisemmin. Jos oppiaineet käydään läpi vain itsearviointin pohjalta, voi sekin turhauttaa oppilasta. Kaikkien oppilaiden itsearvioinneissa ei käyty läpi kaikkia kouluaineita, ja muutenkin oppiaineista olisi pitänyt puhua perusteellisemmin:

”Tuntuu, että haluais puhua niistä kaikista aineista, tai ehkä enemmän kun vaan matikasta ja äikästä. (- -) Ja sit kun niis enemmän tos sanotaan vaan, et siinä menee hyvin ja voi parantaa. Siinä ei tavallaan mennä siit asiasta kauheen paljon syvemmälle. (- -) Noissa arviointikeskusteluissa on aina ne samat asiat. Mulla on aina kyllä joka vuosi toi sama, niin joskus vaan tuntuu siltä, et joka vuosi käydään, tuntuu, että se on aika samanlaista. Kun mulla ei oo ollu mitään radikaalii muuttumist tolleen, et se on pysyny aika samana ja silleen.” (Tajia6).

Oppilaan mielestä turhat puheenaiheet saivat olon turhautuneeksi, eivätkä nämä olisi halunneet käyttää aikaa minkään ”ylimääräisen” puhumiseen. Kahdeksaluokkalaista Katria ärsytti myös se, että keskustelussa tuotiin liikaa esille negatiivisia aiheita, ja oppiaineista käsiteltiin vain niitä, jossa tällä oli parannettavaa. Opettaja tiedusteli kylläkin Katrin lempiaineita, mutta näistäkin käytiin tarkemmin läpi vain liikunta. Myös siinä otettiin esille ”huonosti menneet asiat”, kuten edellisen todistuksen laskenut liikunnannumero ja Katrin huonontunut käytös.

”Ja sit mä muista, että mua ärsytti tos kohtaa niin paljon, et tohon oli laitettu ne aineet just missä oli pelkästään parannettavaa. Et tossa ei ollu mitään niinkun kotsa, musiikki, terveystieto. Ei mitään semmosia, missä mä oikeesti oon koko ajan käsi pystyssä ja täydellisesti, eikä mitään koskaan tunnin häiriöitä tai myöhästymisiä ollu. Et tossa oli just vaan tollaset kehitettävät aineet.” (Katri8)

Kun puheenaiheet eivät kiinnosta oppilasta, aika keskustelussa kuluu hitaasti ja oppilas odottaa vain keskustelun loppumista, ”paluuta normaaliin elämään”. Keskustelun tarkoitus on myös joillekin oppilaille hämärän peitossa, eivätkä nämä välttämättä tiedä, mitä keskustelussa tavoitellaan. Keskustelu on osalle oppilaista todistuksen korvike, ja näiden mielestä todistus olisi nopeampi tapa hoitaa sama asia. Myös yli puoli vuotta vanhojen koe- ja testitulosten läpikäyminen tuntuu turhalta, eikä oppilas välttämättä ymmärrä, miksi vanhat tulokset liittyvät meneillä olevaan vuoteen.

”Siellä oli vähän tylsää ja ei oikein tienny, miks siellä edes oli.” (Roope6)

6.3.3 Vanhemmat on mukana mun koulunkäynnissä

Vanhempien mukana olo on oppilaalle tärkeää, koska siten vanhemmat pysyvät ajan tasalla oppilaan koulunkäynnistä. Keskustelussa vanhemmat saavat ”infoa” ja ”uutta tietoa”, vaikka asiat olisivat oppilaalle itselleen tuttuja. Davidin vanhemmat eivät ole käyneet koulua Suomessa, joten David pitää tärkeänä, että oppilaanohjaaja kertoo näille suomalaisesta koulujärjestelmästä. Vanhempien ”varmaan ois kiva tietää miten mul menee koulussa”.

Oppilaasta on myös tärkeää, että vanhemmat tietävät, millainen oppilas on koulussa ja miten tämä käyttäytyy siellä, etenkin jos vanhemmat epäilevät huonosta käytöksestä. Vanhemman käsitys oppilaasta ja tämän koulumenestyksestä voi muuttua; kuudesluokkalainen Iiro tykkäsi näyttää äidilleen omia vihkojaan, niin ”äitikin sai vähän tietää, minkälainen siellä niinkun on.” Iiro kuvailee äitiään kriittiseksi, ja hänestä on kiva, kun äiti saa nähdä hänen onnistuneita töitään.

Vanhemmat saattavat olla myös eräänlainen tae siitä, että oppilas pyrkii kehittymään jossain aineessa. Vanhemmat voivat keskustelun pohjalta kannustaa kotona tekemiseen:

”No jos on jotain mitä voi kehittää tai pitäis kehittää, et vanhemmatkin sit kuulee siitä. Ettei se oo vaan sitä, että koulussa opettaja sanoo, et ei saa tehdä tolleen, niin ei se välttämättä haittaa. Mut sit jos vanhemmat kuulee, niin se voi jopa haitatakin silleen, et pitäis vähän parantaa sitä keväeseen vaikka. Sit siinä sen kuulee ja sitten sen voi kehittää.” (Unto6)

Osa oppilaista jutteli keskustelun jälkeen kotona vanhempien kanssa, "että meillä menee se koulu tosi hyvin." Viidesluokkalainen Petri puolestaan pitää keskustelua turhana juuri siksi, koska kotona ei kuitenkaan jutella asioista jälkeinpäin.

Oppilas toivoo vanhemmilta aitoa mukana oloa, eikä "turhia" puheenvuoroja. Vanhemman pitäisi pysyä asiassa, eikä aina sanoa vaan "niitä samoja asioita" tai puhua asioista, joista tämä ei tiedä. Myös vanhempien valittaminen ärsyttää oppilasta, tämän toivoessa enemmän kannustavia puheenvuoroja.

"Tos oli silleen, että äitin on aina pakko mennä jonnekin...kyl se positiivista voi antaa, mut sen ei mitenkään tarvii mennä siihen. Äiti sano, sil on aina oma visionsa kaikesta, joka on sen mielestä sitten oikea, vaik se ei olis niillä tunneilla. (- -) Äiti vois kuunnella ja joskus yhden positiivisen, kaks positiivista sanoa, mutta ei sellasta niinkun se tossa. Ei liittyny siihen keskusteluun erityisemmin." (Jaakko7)

6.3.4 Opettaja tietää totuuden

Opettaja on keskustelussa se, joka tietää ja päättää "totuuden". Keskustelussa on kivaa "koska saa kertoa siihen mielipiteensä ja sit se opettaja kertoo, et miten se oikeasti sujuu." (Johanna5). Oppilaan näkökulmasta katsottuna opettajalla on tieto, minkä oppilas haluaa saada. Keskustelu on kuin todistus, oppilas haluaa tietää, miten kaikki on mennyt. Opettajan palautteen pohjalta voi yrittää parantaa.

Etenkin alakoulun puolella opettaja joko vahvistaa oppilaan oman arvion koulussa pärjäämisestä tai vaihtoehtoisesti muuttaa sitä. Oppilaista osa oli arvioinut itseään "liian tiukasti" itsearviointissa, ja opettajan positiivinen palaute muutti oppilaiden käsitystä omasta osaamisesta. Opettajan positiivinen palaute ja kehu tuntuvat hyvältä ja saavat uskomaan omiin mahdollisuuksiin: Kuudesluokkalaisesta Tuukasta oli kiva kuulla, että opettajan mielestä Tuukka tulee pärjäämään hyvin seitsemännellä luokalla. Opettajan hyvä palaute saattoi kuitenkin kuulostaa myös liioittelulta, eivätkä kaikki oppilaat olleet vakuuttuneita.

Opettajalta alakoulun puolella saatu palaute voi siirtyä toiveeksi opettajan palautteesta myös yläkoulun puolella. Seitsemäsluokkalainen Essi jäi kaipaamaan opettajan palautetta, jota oli tottunut aiemmin saamaan. Essin mielestä opettajan tehtävä keskustelussa on kertoa hänelle, miten Essi on kehittynyt.

"Enemminkin mun pitää kertoa mitä mieltä mä oon asioista et se on vähän muuttunu silleen. Et opettaja ei kerrokaan niin paljon mun koulunkäynnistä. (- -) Aika paljon just mä jouduin kertoa. Kyl sekin on ihan hyvä, mut kyl siltä opettajaltakin ois ihan kiva saada vähän sitä palautetta. Mun mielestä vois vähän enemmän opettajakin kertoa mun koulunkäynnistä (- -) Kun se nimi on kehityskeskustelu, niin mun mielest just opettajan tehtävä ois kertoa, että miten mä oon kehittynyt työskentelyssä, niinku nimensä mukaisesti. Vähän ristiriitasta et kerrotaan vähän tällaisii asioista mut sit nimi on kehityskeskustelu, niin opettajan pitäis kertoa ehkä mun kehittymisestä. Ja tietysti mäkin kerron siellä sit mitä se opettaja haluaa kuulla." (Essi7)

Opettajan avulla on mahdollista myös "korjata virheitä"; yläkoulun puolella oma luokanvalvoja voi olla oppilaalle puolestapuhuja, joka voi selvittää muidenkin opettajien ja oppiaineiden asioita. Kahdeksasluokkalainen Inka toivoo, että luokanvalvoja puhuu liikunnanopettajalle, jonka keskustelussa luetuista terveisistä

Inka ei ole samaa mieltä. Inka toivoo myös, että luokanvalvoja voisi vaikuttaa hänen huonosti menneeseen terveystiedon kokeensa arvosanaan, vaikkei olekaan kyseisen aineen opettaja.

6.3.5 Aikuisten esille tuomat asiat - mä en haluu, et ope kertoo mun vanhemmille tästä

Keskustelussa ovat läsnä oppilaan kaksi maailmaa: koti ja koulu. Aina oppilas ei tahdo näiden kahden maailman kohtaavan. Opettaja saattaa paljastaa keskustelussa oppilaasta asioita, joita tämä ei toivoisi vanhempien kuulevan ja toisin päin. Seitsemäsluokkalainen Kerttu luuli oman itsearviointinsa menevän vain opettajan tietoon. Tämä kuitenkin otti Kertun itsearvioinnit esille kehityskeskustelussa. Itsearvioinnissaan Kerttu kuvailee opiskelutapojaan, joista tämä ei olisi halunnut vanhempien tietävän.

”Se ei ollut kiva kohta, kun mä luulin, et se itsearviointijuttu on vaan niin kuin opelle. Ettei tuu tohon keskusteluun, niin mä laitoin siihen silleen.” (Kerttu7)

Samalla tavalla vanhemmat voivat tuoda esille asioita oppilaasta, joita oppilas ei haluaisi paljastaa opettajalle. Vanhemman kertomukset oppilaan elämästä kotona saattavat nolottaa oppilasta.

6.3.6 Aikuisten esille tuomat asiat - vanhempien sana voi vaikuttaa opettajaan

Aikuisten aloitteet voivat kuitenkin olla tarpeellisia oppilaan mielestä. Kuudesluokkalainen Unto piti siitä, että vanhemmat nostivat keskustelussa esille Unton fyysisesti vaativan liikuntaharrastuksen ja sen vaikutuksen Unton koulunkäyntiin. Näin asiasta päästiin keskustelemaan myös opettajan kanssa. Vanhempi saattaa myös uskaltaa puhua oppilaan puolesta opettajalle ja toimia eräänlaisena viestin välittäjänä. Vanhemman sana voi olla painavampi kuin pelkästään oppilaan. Kerttu on puhunut kotona luokkatoverinsa häiritsevistä käytöksistä luokassa, minkä Kertun isä toi esille keskustelussa. Kertun mielestä tämä oli hyvä asia:

”Opettajat ei puutu siihen mitenkään. Et sit jos vanhempi puuttuu siihen, niin sit ope ehkä tajuu sanoo siit ens kerralla.” (Kerttu7)

6.3.7 Keskustelusta jäi ehkä mulle jotain käteen

Oppilaalle voi olla hankalaa hahmottaa, mitä hyötyä tai vaikutuksia kehitys- tai arviointikeskustelulla on. Keskustelulla on ”ehkä jotenkin” ja ”varmaan vähän” vaikutusta oppilaan koulutyöskentelyyn tai käyttäytymiseen. Jos keskustelussa tuodaan selkeästi esille mikä menee hyvin ja missä pitää parantaa, niin oppilas mahdollisesti yrittää petrata huonommin menevissä asioissa. Kun tavoite on kirikkaana mielessä, on sen eteen helpompi tehdä töitä.

Keskustelusta jäi monelle hyvä olo, jos koulussa menee hyvin. Myös opettajan palaute huonosta käytöksestä saattoi jäädä oppilaalle mieleen. Kuitenkin osalle oppilaista keskustelu ja sen sisältö haihtuu mielestä nopeasti. Haastatteluhetkellä keskustelusta oli kulunut yhdestä päivästä viikkoon, ja moni oli tässä ajassa jo unohtanut keskustelun.

”En ruennu sit pohtimaan, mä rupesin jo keskittyä muihin juttuihin. Kyllähän mä saatoin miettiä tietysti jonkun asia, et miks mä sanoinkaan ihan niin, mut siis, ei nyt silleen jää pyörimään.” (Essi7)

”Jos joku huono juttu tulee, niin yrittäis ainakin parantaa, mutta ei sitä kyllä enää hirveesti sit sen jälkeen enää mieli.” (Hanna5)

7 TULOSTEN TARKASTELUA

Tässä luvussa tarkastelen edellisen luvun tuloksia tarkemmin ja käyn dialogia tulosten, aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden välillä. Kuudennen luvun kolme näkökulmaa – suhde tilanteeseen, suhde puheenaiheisiin, suhde puheeseen – asettuvat tässä luvussa limittäin ja päällekkäin, ja samalla aineistosta nousee esille kuusi laajempaa merkityskokonaisuutta: (1) oppilaan osallistuminen keskusteluun, (2) koulun edustajan rooli, (3) huoltajat osana koulunkäyntiä, (4) aiempien kokemusten ja odotusten muokkaama kokemus (5) keskustelun liittyminen vahvasti koulussa suoriutumiseen sekä (6) aitojen tavoitteiden ja tulevaisuusnäkökulman puuttuminen. Näistä erityisesti kolme ensimmäistä vastaavat toiseen tutkimuskysymykseeni keskustelun eri osapuolien rooleista ja osapuolten välisistä suhteista, mutta myös aiemmat kokemukset sekä koulussa suoriutuminen näyttävät liittyvän paljon keskustelun roolijakoon: siihen kuka puhuu ja kenelle, mistä ja miten nämä puhuvat. Kyseessä on kolmen osapuolen välinen vuorovaikutustilanne, jolloin on luonnollista, että kokemukset keskustelusta liittyvät keskustelun osapuolten välisiin suhteisiin.

7.1 ”Mun juttu” – oppilaan osallistuminen

Tämän tutkimuksen arviointi- ja kehityskeskusteluista parhaiten oppilaan osallistamisessa onnistuivat ne keskustelut, joissa oppilas tunsikin keskustelun todella omakseen, ”mun keskusteluksi”. Tällöin keskustelu tuntui oppilaasta omalta ajalta, jonka oppilas sai huoltajiltaan ja koulun edustajalta. Keskustelun puheenaiheet olivat oppilaan omiksi ja tärkeiksi kokemia asioita, ja keskustelua käytiin yhdessä aikuisten kanssa. Osa oppilaista halusi ottaa keskustelun haltuunsa vastaamalla itse keskustelun etenemisestä, osa puolestaan osallistui mieluummin kuuntelijana, joka vastaa kysymyksiin tarvittaessa. Jos näitä tuloksia verrataan tutkimukseen osallistuneiden koulujen opetussuunnitelmien tavoitteisiin, vastaavat nämä toiveeseen oppilaan aktiivisesta osallistumisesta.

Oppilaiden aktiivista osallistumista helpottaa keskustelun tuttuus ja turvallisuus, joka pohjautuu osittain aiemmista keskusteluista saatuihin hyviin kokemuksiin sekä arjesta tuttuihin aikuisiin. Kokeneille oppilaille keskustelusta on tullut normaali osa koulunkäyntiä, ”ei ole koskaan mitään pahaa tapahtunut”. Oppilas tuntee, että hän voi olla ”ihan samanlainen kuin koulussakin”, ja samaan tapaan myös aikuiset käyttäytyvät niin kuin yleensä. Keskustelu on oppilaan ja tämän tuttujen lähiaikuiden oma, yksityinen hetki, ja vuorovaikutus on luontevampaa, kun kaikki keskusteluun osallistujat tuntevat toisensa. Olen koonnut oppilaan osallistumista edistävät ja estävät tekijät alla olevaan taulukkoon (taulukko 3).

TAULUKKO 3 Yhteenveto oppilaan osallistumista edistävistä ja estävistä tekijöistä

Auttoi oppilasta osallistumaan keskusteluun	Esti oppilasta osallistumaan keskusteluun
<ul style="list-style-type: none"> • Tuttu ja turvallinen tilanne, hyvät kokemukset aiemmista keskusteluista • Tutut ja turvalliset aikuiset • Aikuiset kutsuvat mukaan keskusteluun ja antavat tilan vaikuttaa keskustelun puheenaiheisiin ja kulkuun • Oppilas kokee puheenaiheen tärkeänä ja merkityksellisenä, ”puhutaan musta” 	<ul style="list-style-type: none"> • Epäselvä ohjeistus, oppilas ei tiedä, mitä keskustelussa on tarkoitus tehdä • Oppilas käsittää keskustelun vain aikuisille tarkoitettuna • Aikuiset puhuvat oppilaan yli, vihjailevat, eivät kuuntele oppilasta • Keskustelussa keskitytään huonosti meneviin aiheisiin, virheistä on pelottavaa puhua • Puheenaiheet tuntuvat turhilta ja tylsiltä • Koko keskustelu tuntuu oppilaasta merkityksettömältä tai turhalta

Osapuolien keskinäiseen tuttuuteen ja sen luomaan turvallisuuteen arviointi- ja kehityskeskusteluissa on kiinnittänyt huomiota muun muassa Kurki-Hartikainen (2009). Tämän tutkimuksessa opettajat nimesivät huoltajien tuttuuden yhdeksi arviointi- ja kehityskeskustelun **onnistumista** edistäväksi osatekijäksi. (Kurki-Hartikainen 2009, 27.) Turvallisuuden tunne ohjaustilanteissa nostetaan niin ikään usein esiin yhtenä ydinehtona ohjauksen onnistumiselle. Ohjaus rakentuu ohjaajan ja ohjattavan väliselle ohjaussuhteelle, jonka perustana ovat luottamus ja kunnioitus. Tämä muodostaa turvallisen ympäristön ohjaukselle, ja toimiva ohjaussuhde voi olla käytettyjä ohjaustekniikoita tärkeämmässä asemassa. (ks. esim. McLeod 2013, 400-406, 443-444, 517.) Jotta oppilas voi ottaa aktiivisemman roolin arviointi- ja kehityskeskustelussaan, tulee niin itse tilanteen kuin siinä olevien ihmistenkin tuntua turvalliselta. Turvallinen ilmapiiri antaa mahdollisuuden keskustelulle ilman pelkoa kasvojen menettämisestä.

Keskustelun puheenaiheet ja niiden tunteminen merkitykselliseksi on tämän tutkimukseen mukaan yksi oppilaan osallistumisen avaintekijöitä. Oppilas ei jaksaa tai halua olla aktiivinen, jos puheenaiheet eivät kosketa tätä. Samanlaisia

tuloksia ovat saaneet muun muassa Lindh ja Lindh-Munther (2005), joiden tutkimuksessa suurin syy keskustelun koettuun tylsyyteen oli oppilaiden mielestä väärä puheenaihe: huonoihin asioihin keskittyminen, turhat puheenaiheet, liian henkilökohtaiset asiat, sosiaalisen puolen sivuuttaminen ja kouluun liittymättömät asiat (Lindh & Lindh-Munther 2005, 17). Puheenaiheella on väliä, jos keskustelusta halutaan saada oppilaan oma. Jopa muutoin jännittynyt ja hiljainen oppilas rohkaistuu puhumaan, jos kokee aiheen itselleen tärkeäksi:

Täs vaihees mä olin ihan silleen että "jes!", koska mä haluan siirtyä yläasteelle. Kun mä sain kuulla sen yläasteelle siirtymisen, niin mulle tulee heti energisempi olo. Uskalsin heti enemmän puhua opelle. Et aluks mä olin hiljainen ja sit yhtäkkiä mä uskalsin puhua samalla tavalla kun et ope ois ollu tos kaveri tai jotain. (Eveliina6)

Granath (2008) tutki ruotsalaisten oppilaiden eri strategioita kehityskeskustelun läpikäymiseen. Tämä löysi aineistostaan kuusi erilaista tapaa osallistua keskusteluun: välttelevä, varautunut, haastava, hurmaava, myötäilevä ja torjuva. Näistä kaksi ensimmäistä, välttelevä ja varautunut (ruots. *undvikande, reserverade*), kuvaavat keskusteluja, joissa oppilaat vastaavat lähinnä lyhyillä ilmaisuilla "en tiedä", "joskus", "hyvin", eivätkä osallistu aktiivisesti keskusteluun. Haastava oppilas (ruots. *offensiv*) haastaa oppilaan "hiljaisen roolin", eikä pelkästään vastaa esitettyihin kysymyksiin vaan myös kysyy itse aktiivisesti. Hurmaava oppilas (ruots. *charmfulla*) on iloinen, puhuu paljon ja kuuntelee samanaikaisesti. Kaikkia myötäilevä oppilas (ruots. *vara-alla-till-lags*) yrittää myötäillä sekä opettajan, vanhempiensa että omia mielipiteitään. Torjuva oppilas (ruots. *nobba*) luo omat rajansa ja näyttäytyy itsenäisenä ja päättäväisenä myös ollessaan eri mieltä aikuisien kanssa. (Granath 2008, 79-106.)

Granathin tutkimuksessa ei kuitenkaan kysytty oppilailta syitä eri strategioiden valintaan, vaan nämä oli luokiteltu tutkijan havaintojen pohjalta. Tällöin perimmäinen syy oppilaan osallistumiseen tai vaikenemiseen jää selvittämättä. Tämän tutkimuksen perusteella esimerkiksi vaikeneminen saattaa olla oppilaan tietoisesti valitsema strategia, jolla tämä välttää epämiellyttäväksi kokemistaan aiheista puhumisen tai tunteen keskustelun ylipäättään menevän ohi nopeammin:

Mä oon aina noi kehityskeskustelut ollu vaan silleen, et sitkun tästä selviää, niin jes! Et yritän vaan et toi menis, en puutu, et menis nopeesti vaan ohi. (Katri8)

Osallistuminen tai osallistumattomuus ei aina välttämättä riipu oppilaan omasta päätöksestä, vaan siitä, ettei tämä tunne pelin sääntöjä, eikä näin ollen tiedä mahdollisuuksistaan. Oppilaan ennakkokäsitys keskustelun osallistujien rooleista vaikuttaa tämän oman osallistumiseen. Oppilas saattaa lähtökohtaisesti käsittää keskustelun lähinnä aikuisten väliseksi tai odottaa koulun edustajan päättävän puheenaiheet ja esittävän kysymykset. Tämä johtuu varmasti osittain koulun yleisestä valta-asemasta opettajan ja oppilaan välillä; opettaja tekee päätökset, joiden mukaan koulussa toimitaan. Aloitteen tekeminen keskustelussa on vaikeaa, jos oppilas on jo etukäteen valmistautunut omaan rooliinsa kuuntelijana ja tarvittaessa kysymyksiin vastaajana, ei niinkään aloitteen tekijänä:

Mä silleen kuuntelen siinä, et mitä se nyt, yleensä oli hyvää. Kuuntelen vaan, tuntu silleen, et kannattaa vaan kunnella. Yleensä se on just tolleen, et ne puhuu ja sit oppilas kuuntelee sen sit. Sillon kun aina kysytään, niin vastaan siihen. Et en mä silleen yrittäny puuttuu mihinkään. Jos mulla yleensä on ja sit ne lopettaa, niin sit kyl mä sanon sen sit silleen, mut ei mul silleen ollu mitään sanottavaa. (Tuukka6)

Oppilaan osallistumisen kannalta nousevat erityisesti esille koulun edustajan rooli sekä aikuisten oppilaalle antama tila ja mahdollisuus osallistumiselle. Jos oppilas kokee aikuisten puhuvan tämän yli ja arvostellen, ei tämä haluakaan osallistua. Aikuisten epäsuorat ilmaisut ja vihjailut ärsyttävät, ja oppilas kokee itsensä sivuseikkana aikuisten välisessä keskustelussa. Aikuisten suorakaan puhe ei välttämättä tavoita oppilasta, vaan näiden neuvot ja rohkaisut voivat tuntua ”aikuisten perusvastauksilta”, joista ei ole apua oppilaalle: ”Jokainen vastaa joskus väärin, älä välitä muiden reaktioista” -vastaus ei tuo sitä tukea, jota oppilas tilanteessa kaipaa. Aikuisten keskenään käyttämä kieli ja ilmaisut voivat niin ikään tuntua oppilaasta vierailta ja oudoilta. Oppilas ei ymmärrä, mihin aikuiset puheellaan viittaavat.

Aiempien tutkimusten perusteella äänessä onkin useimmiten opettaja (koulun edustaja), oppilaan ja huoltajien puhuessa huomattavasti vähemmän (ks. esim. Adelswärd ym. 1997; Andonov 2007). Keskustelujen painopiste on opettajassa, ja keskustelut käydään koulun kielellä. Oppilaan tukeminen aktiivisemmaksi oman oppimisensa subjektiksi vaatii selkeämmin tämän näkökulman huomioimista jo sanavalinnoista lähtien. (Kurki-Hartikainen 2009, 42–44.) Adelswärdin, Evaldssonin ja Reimersin (1997) tutkimuksessa todettiin, että oppilas ei ollut vain vähiten äänessä keskustelun aikana, mutta myös osapuolista se, jolla oli vähiten mahdollisuuksia vaikuttaa keskustelun kulkuun ja sen sisältöön. Oppilaat eivät kuitenkaan kokeneet, että näitä olisi kohdeltu epäreilusti. Nämä olivat huoltajien tavoin, että opettaja johtaa keskustelua. (Adelswärd, Evaldsson & Reimers 1997, 115, 117–118.) Myös Lindhin ja Lindh-Muntherin (2005) tutkimuksessa osa oppilaista käsitti kehityskeskustelut ensi sijassa huoltajille suunnatuksi, ja monet oppilaista pitivät keskustelua tylsänä (Lindh & Lindh-Munther 2005, 10).

Aikuisten antaman tilan merkitys lapsen osallistumiselle on huomattu myös muissa aikuisten ja lasten välisissä tilanteissa. Hollandin ja O’Neillin (2006) tutkimuksessa tutkittiin lasten kokemuksia perhekeskusteluista (engl. *family group conference*), joissa ratkottiin perheen ongelmia sosiaalityön puitteissa. Näissäkin tapaamisissa lapsen on tarkoitus olla keskiössä, osallistua suunnitelmien tekemiseen ja ilmaista omat mielipiteensä. Lapset saavat valmistautua tapaamiseen aikuisten tuella, ja valmistautuminen on tärkeä osa prosessia. Aikuisia puolestaan muistutetaan kuuntelemaan lasta. Pääosin lapset kokivat saaneensa kaipaamansa huomion ja tilan sekä mahdollisuuden vaikuttaa, mutta joukkoon mahtui myös niitä, jotka eivät kokeneet aikuisten antavan heille tilaa. Aikuiset saattoivat puhua päälle, vaikka lapselle oli kerrottu tällä olevan valtaa keskustelussa. Keskustelusta saattoi tulla näytelmä, jossa lapsella ei ollut todellista mahdollisuutta vaikuttaa. (Holland & O’Neill 2006, 94, 99–103.)

Vaikka perhekeskustelun lähtökohdat ovat erilaiset kuin koulun arviointi- ja kehityskeskustelussa, on molemmissa kyse siitä, annetaanko lapselle tai nuorelle todella mahdollisuuksia vaikuttaa ja osallistua. Jos keskustelu jää oppilaan kokemuksissa aikuisten väliseksi, ei keskustelu silloin tavoita tarkoitustaan. Etenkin lapset, jotka ovat odottaneet mahdollisuutta päästä vaikuttamaan, saattavat pettyä, jos aikuiset eivät tunnu todella kuuntelevan. Tämän tutkimuksen oppilaista osa tunsi, ettei arviointi- ja kehityskeskusteluilla ole vaikutusta koulun arkeen, eikä näiden pohjalta tapahdu muutoksia. Näiden oppilaiden kertomuksissa keskustelut jäivät rutiinitapaamisiksi, joiden jälkeen tapahtuu paluu normaaliin elämään. Sinclair (2004) kutsuu tätä osallistumisen illuusioksi, jolloin lapsi saa kertoa mielipiteensä, muttei usko, että näiden pohjalta toimitaan millään tavalla. Jos lapsi ei näe muutoksen mahdollisuutta, ei osallistuminen ole tälle merkityksellistä. (2004, 113–114.)

Oppilaan hiljaiseen rooliin on kiinnittänyt huomiota maailmalla myös MacLure ja Walker (2002), jotka ovat tutkineet oppilaan osallistumista koulun vanhempaintapaamisissa (MacLure & Walker 2002, Walker 1998, 2002). Arviointi- ja kehityskeskusteluihin verrattuna nämä tapaamiset ovat luonteeltaan erilaisia, sillä ne ovat alun perin olleet lyhyitä tapaamisia huoltajien ja opettajien kesken, mihin oppilaan osallistuminen on tullut mukaan vapaaehtoisena lisänä. Arviointi- ja kehityskeskustelujen lähtökohdissa on selkeämmin määritelty oppilaan osallistuminen keskusteluun nimenomaan aktiivisena osapuolena.

Kaikki oppilaat eivät haluaisi kodin ja koulun maailmojen kohtaavan. Koulutehtävät kuuluvat kouluun ja kodin asiat kotiin. Seitsemäsluokkainen Kerttu ei olisi halunnut eri oppiaineiden itsearviointejaan keskusteluun ja isän nähtäväksi, sillä hän luuli näiden menevän ”vain opelle”. Kuudesluokkalaista Eveliinaa hävettää, kun luokanopettaja näyttää Eveliinan sotkuisia vihkoja tämän vanhemmalle. Erityisesti ”virheiden” kertominen eteenpäin vanhemmille on ahdistavaa ja hävettävää. Oppilas pelkää ”paljastuksia”. Lindh ja Lindh-Munther (2005) totesivat tutkimuksessaan, ettei oppilailla ole kontrollia keskustelun sisällystä, ja nämä eivät haluaisi aikuisten kuulevan monista asioista (Lindh & Lindh-Munther 2005, 17–18). Tämä kontrollin puute ja oppilaalle epäselvät keskustelun säännöt tuovat keskustelutilanteisiin epävarmuuden tunteen.

Osa tämän tutkimuksen oppilaista koki aikuisten välisen puheen erittäin tärkeänä sen toimiessa oppilaan parhaaksi. Oppilas kokee, että huoltajan esille tuomana asia saa erityisen painoarvon koulun edustajan silmissä. Luokanvalvoja puuttuu herkemmin häiritsevän luokkatoverin käytökseen, jos pyyntö tähän tulee huoltajalta. Näiden avulla viesti menee perille. Samoin koulun edustajan viesti huoltajille on tärkeää. Tällöin muutoin epäilevät huoltajat uskovat, että koulussa todella sujuu hyvin, eikä näiden tarvitse huolestua. Aikuinen voi siis vahvistaa välitettävää viestiä oppilaan puolesta ja auttaa tätä selventämään omaa näkökulmaansa. Oppilaat olivat osaksi hyvinkin kiinnostuneita kuuntelemaan, mitä koulun edustaja ja huoltajat keskenään puhuivat. Kun puheenaiheena on oppilas itse, tuntuu jo pelkkä keskustelun kuunteleminen tärkeältä. Samalla oppilaat voivat vastata tarvittaessa.

On tietysti tärkeää muistaa, ettei oppilaan puheen määrä yksin määritä sitä, kokeeko oppilas keskustelun omakseen. Tärkeintä oppilaalle on, että ”musta kuitenkin puhuttiin koko aika siellä”. Knudsen (2010) huomauttaakin, ettei oppilaan hiljaisuus välttämättä ole merkki oppilaan osallistumattomuudesta. Oppilas on keskustelun puheenaihe ja voi olla keskiössä myös ilman, että olisi koko ajan äänessä. (Knudsen 2010, 125.) Hollandin ja O’Neillin (2006) tutkimuksessa sosiaalityön perhekeskusteluista lapset kuvailivat olevansa paikalla ”varmistamassa, että keskustelun lopputulos on sellainen kuin nämä itse haluavat”, vaikkeivat aina puhuisikaan niin paljoa. Lapsilla on oma käsityksensä siitä, mikä on riittävästi osallistumista. Jos lapsi saa sanotuksi juuri sen verran kuin haluaa, tuntee tämä saaneensa riittävästi tilaa. (Holland & O’Neill 2006, 100–101, 106.) Hiljainnenkin oppilas voi tuntea keskustelun omakseen, jos puheenaiheena on tämä itse, eikä oppilas koe aikuisten puhuvan tämän yli.

Kehityskeskustelussa toivotaan kuitenkin oppilaan aktiivista osallistumista keskusteluun, ja eri tavat tukea oppilaan osallistumista tulisi ottaa huomioon keskusteluun valmistautumisessa ja itse keskustelussa. Oppilaan aktiivista osallistumista arviointi- ja kehityskeskusteluihin on pyritty lisäämään muun muassa Yhdysvalloissa niin sanotusti oppilasjohtoisuudella (engl. *student-led conference*), jolloin oppilas suunnittelee keskustelun kulun etukäteen, ja toimii keskustelussa vetäjän tai esittelijän roolissa. Oppilasjohtoisista keskusteluista tehdyt tutkimukset korostavat suurimmaksi osaksi niin oppilaiden kuin huoltajien ja opettajien tyytyväisyyttä keskusteluun. Oppilaat kokevat aikuisten kuuntelevan heitä aiempaa paremmin ja huoltajat kokevat saavansa kokonaisemman kuvan lapsestaan. (ks. esim. Condfrman, Ikan & Hatcher 2000, Juniewicz 2003; Countryman & Schroeder 1996; Hackmann, D. G., Kenworthy, J. & Nibbelink, S. 1995.)

Kuitenkin Tholander (2009) totesi tutkimuksessaan ruotsalaisten koulujen oppilasjohtoisista kehityskeskusteluista, että vaikka oppilas oli aiempaa aktiivisempi ja keskusteluilmapiiri aiempaa avoimempi, rakentui keskustelu yhä opettajan kontrollin kautta. Opettaja päätti valittujen puheenaiheiden vakavuuden, johdatteli oppilaita tiettyjä vastauksia kohti ja omasi lähes aina viimeisen sanan. Tholander huomioi myös, että vaikka oppilaat vastasivat keskustelun suunnittelusta, pohjasivat nämä keskustelun opettajan antaman ehdotelman pohjalle. Näin keskustelut olivat rakenteeltaan lähes identtisiä, eivätkä oppilaat varsinaisesti tuoneet mitään keskusteluun opettajan ehdotelman ulkopuolelta. (Tholander 2009.)

Hofvendahl (2010) on niin ikään kiinnittänyt huomiota kehityskeskustelujen käsikirjoittamiseen myös oppilasjohtoisissa keskusteluissa. Oppilas täydentää näissä opettajan mallilauseita, eikä keskustelu ole vapaata. Ylipäätään Hofvendahl nostaa esille kehityskeskustelun ”paperoitumisen”. Keskustelut rakentuvat erilaisille dokumenteille, joista usein tulee myös keskustelua johtava rakenne. Usein tämä paperointi alkaa jo ennen keskustelua täytettävillä lomakkeilla, ja jatkuu keskustelussa erilaisten dokumenttien läpi käymisenä ja tuottamisena. Hofvendahl kysyykin, onko kyseessä ääneen luku vai keskustelu. (Hofvendahl 2010, 32–37.)

Tämän tutkimuksen alakoulun puolella käydyt keskustelut rakentuivat lähinnä etukäteen täytetyn itsearviointilomakkeen pohjalle. Oppilaista itsearvioinnin esitleminen – monessa tapauksessa ääneen luku – oli jännittävää, eivätkä kaikki tunteneet oloaan varmaksi edes ääneenlukutehtävän edessä. Omien arvioiden perusteleminen opettajalle ja huoltajalle oli välillä vaikeaa, etenkin jos oppilas ei ollut selvillä omista tai koulun arviointikriteereistä. Itsearvioinnin esittely tarjosi oppilaalle myös mahdollisuuden toteuttaa tälle annettu tehtävä, jos oppilas ei itse keksinyt muuta puheenaihetta. Yläkoulun puolella keskustelut etenivät eri ratoja, joko opettajan määrätessä aiheiden vaihdon tai oppilaan valitessa hänelle tärkeitä aiheita. Oppilasjohtoisesta keskustelusta ei voida puhua kuin Jaakon keskustelun kohdalla, jossa Jaako valitsi haluamiaan puheenaiheita luokanvalvojan antamalta puheenaihelistalta. Tässäkin lista tuli koulun edustajalta käsin. Muutama oppilas oli miettinyt ennen keskustelua jonkin mieltä painavan asian, jota halusivat kysyä tai kertoa keskustelussa, mutta muutoin oppilaat jättivät keskustelun koulun edustajan vastuulle. Ilman ohjeistusta ja etukäteisvalmistautumista on vaikeaa osallistua muulla tavoin kuin menemällä paikalle ja katsomalla, mitä tuleman pitää.

Arviointi- ja kehityskeskustelu ei ole oppilaan aloitteesta lähtöisin, vaan paikalle kutsuja on koulun edustaja, koulu instituutiona. Kyseessä on enemmän tai vähemmän ennalta suunniteltu velvollisuuskeskustelu, ei spontaani tapaaminen osapuolien välillä (Adelswärd, Evaldsson & Reimers 1997, 16). On koulun ajatus, että oppilaan tulisi olla aktiivinen osallistuja ja keskustelun päähenkilö. Tämän tutkimuksen oppilaista osalle osallistumattomuus oli valittu strategia, jolla keskustelun saa nopeammin ja helpommin hoidettua ohi. Keskustelu ei välttämättä tuntunut näistä tarpeelliselta tilaisuudelta: puheenaiheet eivät tuntuneet tärkeiltä, eikä keskustelu näin ollen koskettanut. Myös koulussa hyvin menestyminen saattoi olla syynä sille, ettei oppilas kokenut keskusteluaan ylipäättään tarpeelliseksi.

7.2 Koulun edustajan rooli: asiantuntija, opettaja, ohjaaja?

Tämän tutkimuksen oppilaiden kokemuksista löytyi kuusi erilaista koulun edustajan roolia (taulukko 4), jotka vaikuttivat oppilaan kokemukseen itse keskustelusta: opettaja kysyjänä ja totuuden tietäjänä, opettaja arvioijana, tilan antaja, tuttu ja turvallinen opettaja, tuntematon (uusi) opettaja sekä oppilaan puolesta-puhuja, joka ymmärtää ja tukee oppilasta. Kaikkien oppilaiden kokemuksissa nämä erilaiset roolit eivät nousseet esille yhtä merkityksellisinä, ja useimmissa keskusteluissa koulun edustaja saattoi näyttäytyä monessa eri roolissa keskustelun eri vaiheissa.

TAULUKKO 4 Koulun edustajan rooli ja roolin vaikutukset keskustelun etenemiseen

Koulun edustajan rooli oppilaan näkökulmasta	Koulun edustajan roolin vaikutus arviointi- ja kehityskeskusteluun
Opettaja kysyjänä ja totuuden tietäjänä	Oppilaan on osattava vastata oikein opettajan kysymyksiin. Opettaja ohjaa keskustelua kysymyksillään.
Opettaja arvioijana	Oppilas haluaa opettajalta oppiainekohtaisen arvon koulumenestyksestään, opettajan tehtävänä on antaa se. Tämä voi aiheuttaa oppilaalle hämmennystä, jos opettaja ei arvioi oppiaineita arvosanoin.
Tilan antaja	Oppilas pääsee halutessaan päättämään keskustelun kulusta, sillä opettaja antaa mahdollisuuden oppilaalle ottaa keskustelu haltuun.
Tuttu ja turvallinen luokanopettaja/luokanvalvoja	Oppilas tuntee koulun edustajan jo koulun arjesta, mikä tuo turvallisen ilmapiirin keskustelulle.
Tuntematon (uusi) opettaja	Oppilasta jännittää ja pelottaa uuden opettajan kanssa keskusteleminen, sillä oppilas ei tunne tämän toimintatapoja
Ymmärtävä ja tukeva, oppilaan puolestapuhuja	Oppilas tuntee koulun edustajan olevan oppilaan puolella, mikä tuo turvallisen ilmapiirin keskustelulle.

Koulun edustajana keskustelussa oli alakoulun puolella luokanopettaja, seitsemän ja kahdeksannen luokan keskusteluissa luokanvalvoja ja yhdeksannen luokan keskustelussa oppilaanohjaaja. Keskustelun ulkopuolella oppilaalla on hieman erilainen suhde jokaiseen näistä: alakoulun arjessa luokanopettaja opettaa suurimman osan oppitunneista, ja on yleensä oppilaan lähin opettaja ja päävastuussa tämän oppimisesta ja koulunkäynnistä. Yläkoulun puolelle siirryttäessä luokanvalvojan tehtävä on erilainen: tämä on yleensä jonkin oppiaineen opettaja, ja näin ollen oppilas tapaa tätä luokanvalvojan roolin lisäksi esimerkiksi ruotsinopettajana, historianopettajana tai liikunnanopettajana. Oppilaanohjaajaa oppilas tapaa lähinnä oppilaanohjauksen ryhmätunneilla tai henkilökohtaisessa ohjauksessa. Koulun edustaja ei siis ole keskustelussa ainoastaan keskustelun ohjaaja, vaan tällä on muitakin tehtäviä koulun arjessa ja oppilaan elämässä. Useimmiten oppilas viittasi haastattelussa koulun edustajaan ”opena” tai ”opona”, yläkoulun puolella myös ”luokanvalvojana”. Muutama käytti välillä etunimeä, mutta suurimmaksi osaksi oppilas puhuu opettajasta. Opettajan rooli arjesta seuraa mukana keskusteluun, samoin kuin oppilaan rooli oppilaana ja lapsena sekä huoltajien rooli huoltajina ja vanhempina.

Opettajuus itsessään ei aina sisällä samoja lähtökohtia, mutta opettajan arjen rooli nimenomaan oppiaineiden opettajana näkyi oppilaiden kokemuksissa. Opettajan rooli tuli erityisesti esille oppilaiden käsittäessä opettajan tehtävänä olevan oppiaineiden arviointi tai opettajan ollessa kaikkietävä kysyjä, jolla on

hän kysyy jotain niin sit me vastataan. Jos häntä ei olisi, niin kaikki olis vaan hiljaa.” (David9) Jos oppilas on epävarma oikean vastauksen suhteen, ahdistaa se oppilasta, sillä kysymyksiin pitää osata vastata. Erityisesti ”väärin tehdyistä” asioista on vaikeaa kertoa koulun edustajalle, sillä siitä saattaa tulla sanomista. Tällainen tunnustusten tekeminen pelottaa, mutta sitä ei voi välttää opettajan tietäessä jo totuuden. *”Toi oli pelottavaa sanoa opelle silleen [että on puhuu aina tunnilla kavereitteen kaa], et sen vanhan open kanssa on tullut sanomista, koska [nykyinen] ope on ite sanonulle. Se on pelottavaa sanoa, jotenkin jännittävä.” (Eveliina6)* Koulun edustajan kysymyksiin on osattava vastata joka tilanteessa. Oikein vastaaminen voi myös tarkoittaa tilanteessa valehtelua tai asian kiertelyä; kun opettaja saa haluamansa vastauksen, ei aiheesta tarvitse puhua enempää.

Koulun edustaja näyttäytyi useimmissa keskustelussa oppiaineiden ja koulumenestyksen arvioijana. Tämä johtui varmasti myös siitä, että lähes kaikissa keskusteluissa oppiaineet ja niiden arviointi nousi esille puheenaiheena. Koulun edustajalla on se tieto, jota oppilas eniten kaipaa ja haluaa kuulla: miten minulla menee koulussa? Oppilas odottaa nimenomaan opettajan arviota ja palautetta koulumenestyksestään, ja suurin osa oppilaista ajattelee kehityskeskustelun olevan juurikin tämän tiedon saamista varten, eräänlainen todistuksen korvike. Koulun edustaja on tällöin opettaja, jonka tehtävänä on antaa arvio ja arvosana, ja tämän arvio painaa enemmän kuin esimerkiksi oppilaan oma arvio omasta koulunkäynnistä. Keskustelutilanteessa saadut kehu koulun edustajalta ovat odotettuja ja toivottuja, sillä silloin saatu arvio oppilaasta, ”minusta”, on hyvä.

Erityisesti kaksi tähän tutkimukseen osallistuneista oppilaista kokivat saavansa mahdollisuuden ottaa oma keskustelu haltuunsa. Näille koulun edustaja näyttäytyi tilan antajana, joka ottaa oppilaan huomioon ja antaa tämän ottaa johdon keskustelussa. Tilan antaja on kiinnostunut kuuntelemaan oppilasta ja haluaa tietää tämän asioista enemmän. Tilan antaja keskittyy oppilaaseen, *”ei vaan hoida tätä nopeesti pois”*. Oppilaalle on myös tärkeää, että koulun edustaja ottaa oppilaan huoltajat yhtä lailla huomioon ja tukee myös näitä keskustelussa, ylipäätään puhuu kaikille tasapuolisesti. Etenkin maahanmuuttajataustaisille oppilaille oli tärkeää, että koulun edustaja huomioi huoltajien kielitaidon ja näiden tietotason suomalaisesta koulujärjestelmästä.

Kurki-Hartikainen (2009) löysi tutkimuksessaan vanhempainvarteista, arviointikeskusteluista ja kehityskeskusteluista kolme eri lähestymistapaa, jota opettajat käyttivät keskustelussa: kannustava ja oppilaskeskeinen opettaja, ongelmalähtöinen ja yhdessä ratkaisua hakeva opettaja sekä molempia tapoja käyttävä opettaja (Kurki-Hartikainen 2009). Hartikaisen tutkimustulos perustui opettajien omiin kuvailuihin lähestymistavoistaan. Hartikaisen tuloksia on mielenkiintoista verrata tämän tutkimuksen oppilaiden kokemuksiin, sillä tässä tutkimuksessa oppilaat kokivat koulun edustajan useimmiten auktoriteettina ja totuuden tietäjänä, joka muistuttaa enemmän niin sanotun perinteisen opettajan tai asiantuntijan roolia. Kurki-Hartikaisen tutkimuksessa tällaista ”perinteistä opettajaa” ei löydy. Myös Knudsenin (2010) tutkimuksessa tanskalaisista kehityskeskusteluista oppilaat ja huoltajat käsittivät opettajan asiantuntijana, ja nämä reagoivat tämän asiantuntijan puheeseen paljolti myötäilemällä. Opettajajohtoiset

keskustelut rakentuivat opettajan kysymyksille, jotka jo itsessään sisälsivät oikean vastauksen. Knudsenin tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota myös oppilaan ristiriitaiseen rooliin: tämän pitäisi kuunnella opettajan ”tuomio”, mutta ottaa aktiivisesti vastuuta omasta oppimisestaan. (Knudsen 2010, 127–129, 145–146.) Olisikin mielenkiintoista verrata koulun edustajan omia käsityksiä näiden käyttämistä lähestymistavoista siihen, miten oppilaat ja huoltajat kokevat tilanteen. Vaikka opettajana toimiva keskustelun ohjaaja yrittää erilaista lähestymistä kuin esimerkiksi luokkahuoneessa, ei tämä välttämättä välity oppilaille, joka pitää kiinni opettajan roolista.

Ruotsissa on kiinnitetty huomiota siihen, että opettaja hallitsee kehityskeskustelussa sitä mistä puhutaan ja milloin on puhuttu riittävästi. Tämä on ymmärrettävää, sillä opettajalla on takanaan instituution agenda. Tyypillisin tapa keskustelun puheen etenemiselle oli opettajan lapselle tai lapsesta esittämä kysymys, johon huoltajat vastasivat. (Adelswärd, Evaldsson & Reimers 1997, 53, 63.) Jopa niin sanotusti oppilasjohtoisissa kehityskeskusteluissa opettaja käytti suurimman osan puheajasta ja kontrolloi keskusteluja päättämällä, mikä on tärkeä puheenaihe, johdattelemalla ja sanomalla viimeisen sanan (Tholander 2009, 247–248). Samoin englantilaisessa tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin opettajan, huoltajan ja oppilaan välisiä tapaamisia, opettaja päätti oleelliset puheenaiheet (Walker 2002, 470). Koulun edustajan rooli näyttäytyy avaintekijänä sen suhteen, millaisen mahdollisuuden oppilas ja huoltajat saavat omalle osallistumiselleen.

Tämän tutkimuksen keskusteluissa yhtä lukuun ottamatta koulun edustajana oli luokanopettaja tai luokanvalvoja. Yhdeksännen luokan keskustelusta vastasi oppilaanohjaaja, jonka rooli koulussa on selkeästi *ohjaajan* rooli. Sen sijaan opettajan, luokanopettajan tai luokanvalvojana toimivan aineenopettajan rooli sisältää sekä opettajana toimimisen että niin sanotusti ohjauksellisia elementtejä. McLeod (2007) kutsuu tällaista ei-ohjausalan ammattilaisen työhön sisältyvää ohjausta upotetuksi ohjaukseksi (engl. *embedded counselling*). Ohjauksen hetket voivat olla sovittuja tai lyhyitä muun toiminnan lomassa käytyjä mikro-ohjaustuokioita. Upotetussa ohjauksessa yhdistyvät ohjaajan eri ”tietämisen” alueet. Opettajalla on opettajan ammatin tuomaa opettajatietoa, mutta myös ohjaajatietoa ja henkilökohtaista tietoa. Nämä tietämisen alueet tarjoavat joskus erilaisia vastauksia kysymyksiin, ja tasapainottelu roolien välillä voi olla hankalaa. Yksi tapa sekoittaa näitä rooleja on erityisten ohjaustilanteiden tarjoaminen. (McLeod 2007, 32, 245–246.)

Arviointi- ja kehityskeskustelu voidaan käsittää tällaisena ohjaustilanteena. Oppilaiden kokemuksista kuitenkin huomaa, että näille opettajan rooli etenkin arvioijana seuraa helposti mukana keskusteluun. Yläkoululaisten kokemuksissa tämä oletus opettajasta arvioijana näyttää jopa aiheuttavan sekaannusta. Oppilaat odottavat ja toivovat opettajalta oppiainekohtaisia arvioita ja palautetta, jota yhden tai muutaman aineen opettajana toimiva luokanvalvoja ei pysty oppilaille antamaan. Luokanvalvojan ”opettajatieto” ei olekaan samanlaista kuin alakoulun puolella luokanopettajan. Samalla oppilaille tarjotaan mahdollisuutta aktiiviseen osallistumiseen, mutta nämä kokevat sen vaikeaksi. Koulun arjessa opettaja on yleensä se, joka ohjaa toimintaa eteenpäin.

McLeod (2007) huomauttaa, että vaikka opettaja-ohjaajan kaksoisrooli asettaa omat haasteensa, siitä voi olla myös etua. Opettajalla on paljon tietoa oppilaasta, usein vuosien aikana kerättyä. Tällöin myös ohjattava tietää, että asioista voi puhua suoraan ilman johdattelua. Opettaja-ohjaajan käsitys oppilaan elämästä voi olla laajempi ja rikkaampi, sillä tämä on nähnyt oppilaan myös ohjaustilanteiden ulkopuolella. Tämä voi antaa mahdollisuuden ohjattavalle tukeutua juurikin siihen opettajaan, johon tämä eniten luottaa. Myös opettajan ”opettajatieto” voi tuoda oman lisänsä ohjaustilanteeseen, mikä antaa työkaluja kokonaisuuden hallintaan. Tämä ammattitieto voi olla merkittävä resurssi ohjaustilanteessa. Kun ohjaus on upotettu toiseen rooliin, korostuu myös ohjaajan tunteminen ja tähän luottaminen. (McLeod 2007, 110, 247.)

Tämä tutkimus vahvistaa, ettei arjen rooleja voi irrottaa kokemuksesta, ja kaikkien osapuolten roolit seuraavat välttämättöminä keskusteluun. Jos oppilaasta halutaan keskustelun aktiivinen osapuoli, täytyy pureutua oppilaan (ja lapsen) rooliin myös keskustelutilanteen ulkopuolella, koulun ja kodin arjessa. Opettajan ja oppilaan välinen koulun arjessa rakentunut suhde seuraa mukana keskusteluun. Oppilaalle opettajan tuttu rooli toi myös turvaa. Tuttuun ja turvalliseen opettajaan voi luottaa, ja tämä tekee varmasti niin kuin on luvannut. Toisaalta, jos oppilas ei luottanut opettajaan keskustelun ulkopuolella, ei opettaja saanut oppilaan luottamusta keskustelussakaan. Osa oppilaista olisi valinnut jonkun muun, itselleen läheisemmän opettajan keskusteluun, jos se olisi ollut mahdollista.

Tutkimuksessaan opettajan ja oppilaan kohtaamisesta Hovila (2004) määrittää kohtaamisen toiminnaksi, jossa opettaja (kasvattaja) pyrkii antamaan oppilalle aineksia minuuden ja identiteetin kehittymiselle. Opettaja on samalla tietoinen oppilaan yksilöllisistä piirteistä, on valmis kuulemaan, vastaanottamaan tietoja ja tunteita. Oppilaan kohtaaminen vaatii aikaa ja pyrkimystä ihmissuhteen luomiseen. Turvallisen ihmissuhteen rakentuminen vaatii aikaa ja tilaa. (Hovila 2004, 179–181.) Tätä aikaa ja tilaa on vaikea saavuttaa vain arviointi- ja kehityskeskustelutilanteessa, vaan se rakentuu kaikessa osapuolten välisessä kohtaamisessa. Jos oppilas tarvitsee turvalliset aikuiset keskusteluun, on tämän tunnettava olonsa turvalliseksi näiden seurassa myös muutoin.

Upotettua ohjausta on viime kädessä tutkittu melko vähän, vaikka niin sanottujen ohjaushuoneiden ulkopuolella tapahtuva ohjaus on hyvin tavallista. McLeod ja McLeod (2015) ovat kartoittaneet aiheesta tehtyjä tutkimuksia. Näiden perusteella näyttäisi muun muassa, että tyyllillisen eron tekeminen ohjauskeskustelun ja muunlaisen keskustelun välille on tärkeässä roolissa upotetussa ohjauksessa. (McLeod & McLeod 2015, 29.) Tämän tutkimuksen oppilaat kokivat arviointi- ja kehityskeskustelun etenevän opettajan kysymysten avulla, johon oppilaan ja huoltajien tulee vastata oikein. Tämä heijastelee perinteistä opettajakuvaa luokkahuonetilanteesta, jossa opettaja kysyy ja oppilaat vastaavat. Oppilalle voi olla hankalaa itse tehdä eroa opetustilanteen ja keskustelutilanteen välille. Vastuu jääkin opettajalle, ja on tämän taitoa liikkua eri roolien asettamien vaatimusten välillä.

On ohjaajan taitoa antaa tilaa ja tunnistaa tilanteet, joissa ohjattava haluaa puhua ongelmista. Erityisesti upotetun ohjauksen kohdalla tämä voi olla hankalaa, sillä ohjaustilannetta saattaa hallita jokin oppimistehtävä. Usein tämä ammatillinen näkökulma on dominoiva tilanteessa. Näiden lomassa saattaa kuitenkin tulla potentiaalisia avauksia suuntaan, jossa ohjattava haluaa puhua jostain muusta. (McLeod 2007, 99.) Tutkimuksen alakoulun puolella keskustelua hallitsi oppilaan itsearviointilomakkeen läpi käyminen. Voi tietysti olla, ettei oppilailla ollut mielessä muita asioita, joista nämä olisivat halunneet keskustelussa jutella. Oppilaat kokivat, etteivät he oikein tiedäneet, mitä ”muita” asioita keskusteluun olisi voinut tai pitänyt tuoda. Myös aiemmat kokemukset vaikuttivat: jos edellisvuosien keskustelut olivat rakentuneet itsearvioinnin ympärille, niin oppilas oletti tämän olevan keskustelun tarkoitus. Mahdollisuus omien aiheiden esiin ottamiseen tuli usein koulun edustajan kehotuksena keskustelun loppupuolella. Tällöin oppilaalla ei ollut ”mielessä mitään”, mistä olisi halunnut puhua. Olisi mielenkiintoista tietää, millaisia avauksia oppilaat itse toisivat keskusteluihin, jos näille annettaisiin enemmän valtaa päättää keskustelun aiheista.

Oppilaiden kokemuksissa korostuu koulun edustajan tuttuus ja turvallisuus, tämä on kannustava ja rohkaiseva, oppilaan silmissä jopa eräänlainen ”äitihahmo”. Tämä on keskustelussa samanlainen kuin muissakin tilanteissa, jolloin keskustelussa oleminen helpottuu. Uuden opettajan kanssa käyty ensimmäinen keskustelu on jännittävämpi ja pelottavampi, sillä tämä ei ole kovin tuttu myöskään luokkamaailmasta. Vaikka osa oppilaista pelkää opettajalle väärin vastauksista, ei tutun ja turvallisen opettajan kohdalla tarvitse pelätä. Tähän voi myöskin luottaa, jos koulun edustaja lupaa jotakin, niin lupaus pitää.

Tää oli aika rento ja mukava fiilis. Ei ollut mikään semmonen, et jännittää hirveesti. Kun ope on sellanen, et voi sanoo melkein mitä vaan. Se ei hirveesti välitä, jos sanoo jonkun väärän asian. (Iiro6)

Oppilaalle on tärkeää, että koulun edustaja ymmärtää oppilasta ja on oppilaan puolella. Koulun edustajan tehtävänä on kehua oppilasta, sillä siitä tulee hyvä olo. Andonovin (2007) tutkimuksessa opettajat halusivat kannustaa oppilasta nimenomaan huoltajien läsnä ollessa (Andonov 2007, 92). Myös tässä tutkimuksessa koulun edustaja olikin useimpien oppilaiden kokemuksissa oppilaan puolella, ja puolustaa tarvittaessa oppilasta muiden opettajien tai huoltajien edessä. Kehityskeskustelu on se paikka, jossa oppilas voi kertoa koulun edustajalle kokemastaan vääryydestä, ja tällöin tämä voi korjata tilanteen. Puolustaja on lämmin ja ystävällinen, tämä ymmärtää, tukee ja uskoo oppilaaseen.

Koulun edustajan sukupuoli ei noussut varsinaisesti esiin oppilaiden kokemuksissa. Sukupuolta tärkeämpi asia oli, että tämä on helposti lähestyttävä, ”kiva eikä kauheen ankara”. Adelswärd, Evaldsson ja Reimers (1997) vertailevat opettajan ammattiroolin sekä henkilökohtaisempaa ja yksityisempää roolia toisiinsa: asiantuntijana opettaja on näiden mukaan etäisempi, ja tällöin tämän on myös helpompaa puhua mahdollisista ongelmista. Niin sanotusti kanssaihminenä koulun edustaja voi luoda henkilökohtaisemman suhteen, mutta on-

gelmien esille tuominen on vaikeampaa. (Adelswärd 1997, 71.) Vaikka tämä jaotelu saattaa pitää paikkansa opettajan näkökulmasta katsottuna, oppilaiden kokemuksissa tuttu luotto-opettaja on juurikin se ymmärtävä kanssaihminen, jolle voi puhua myös vaikeammista asioista. Opettajan roolia tärkeämpi on se, että kyseessä on juuri tietty opettaja, tietty ihminen.

7.3 Huoltajat osana koulunkäyntiä

Taulukko 5 kuvaa huoltajien eri rooleja keskustelussa. Huoltajien läsnäolo kehityskeskustelussa tuo sekä turvaa että jännittää. Osa oppilaista ei kaipaa huoltajiin mukaan kehityskeskusteluun, ja olisi tyytyväinen opettajan kanssa käytyyn kahdenkeskiseen keskusteluun. Osalle huoltajien läsnäolo on erittäin tärkeä ehto keskustelun onnistumiselle.

TAULUKKO 5 Huoltajien rooli ja roolin vaikutukset keskustelun etenemiseen

Huoltajien rooli oppilaan näkökulmasta	Roolin vaikutus arviointi- ja kehityskeskusteluun
Tuki ja turva	Huoltaja vastaa tarvittaessa oppilaan puolesta, koko keskustelu hoidetaan tämän kanssa aina valmistautumisesta lähtien; huoltajan läsnäolo kertoo välittämisestä
Läsnäolija	Täytyy olla paikalla, sillä huoltaja osallistuu oppilaan koulunkäyntiin
Keskustelun tarkoitus	Keskustelu on tarkoitettu huoltajalle, oppilas on paikalla kuuntele-massa ja tarvittaessa kertomassa mielipiteitään
Arvioija tai tuomitsija	Oppilas jännittää jo etukäteen huoltajan reaktiota, ja huoltajan läsnäolo saattaa tällöin tehdä koko keskustelusta ikävän tilanteen
Kuuntelija	Huoltajan tehtävänä on kuunnella oppilaan ja opettajan välistä keskustelua

Aivan kuten koulun edustajankin kohdalla, huoltajien ja lasten suhde on rakentunut vuosien mittaan, ja tämä suhde heijastuu keskustelutilanteeseen. Keskustelu ei ole elämästä irrallinen tilanne, vaan huoltajien rooli lapsen elämässä heijastuu myös keskusteluun. Kehityskeskustelu on aina osa kolmen osapuolen yhteistä historiaa ja tulevaisuutta (Adelswärd ym. 1997, 16).

”Nää [aiheet] mulle on tuttuja, opo on kertonu näistä aika paljon. Vanhemmille on tärkeetä kertoa koska ne ei oo käyny lukiota, eikä tiii mikä se on. On tärkeetä mun mielestä että ne [vanhemmat] on mukana, koska ne vanhemmatkin osallistuu siihen mun opiskeluun.” (David9)

Oppilas kokee huoltajan läsnäolon tärkeäksi keskustelussa, sillä tämä osallistuu oppilaan koulunkäyntiin. Myös koulu odottaa huoltajalta sitoutumista lapsen kasvatukseen, ja keskustelu on huoltajan mahdollisuus näyttää sitoutumisensa

(Knudsen 2010, 130–131, 259–260). Hyvät huoltajat ovatkin niitä, jotka pedagogisesti tukevat lastaan monipuolisesti ja osallistuvat aktiivisesti ”hyvän kansalaisen” luomiseen. Voidaan puhua huoltajien pedagogisoinnista, kun oletetaan näiden osallistuvan koulun arviointikäytäntöihin. (Markström 2013b, 212–213, 221.) Tutkimuksen oppilaista osa toivoi molempien huoltajista olevan mukana, osalle riitti toinen tai halusi nimenomaan sen huoltajan, joka ”tietää enemmän koulunkäynnistä”.

Me edellisiltana just katottiin äidin kanssa, tai äiti muisti et ”ai niin, oli semmonen [opettajan etukäteen lähettämä lappu keskustelunaiheista], katotaan sitä”. No me vähän vilkuiltiin, et ainakin just tästä luokkahengestä vois [puhua] ja vähän mietittiin. (Essi7)

Osa oppilaista on valmistautunut kehityskeskusteluunsa huoltajan kanssa jo kotona, ja keskustelun aikana oppilas toivoo huoltajien tukea päätöksilleen. Tämän tehtävä on toisinaan vastata oppilaan puolesta koulun edustajan esittämiin hankaliin kysymyksiin. Huoltajan sanomana oppilaan viesti menee paremmin perille, koulun edustaja uskoo huoltajan sanaan.

Äiti kuuntelee yleensä aika paljon, et mitä mä sanon. Mut joskus entisen luokanopen aikaan se kans sano paljon, koska äiti aina yleensä puhuu munkin puolesta silleen. Se on mun mielestä hyvä, koska jos mä en tie uskalla puhuu, niin äiti tavallaan pelastaa sen tilanteen. (- -) Mä tiesin kuitenkin koko ajan et mä oon turvassa, ei oo mitään hätää ja silleen. Kun äiti on siellä. (Eveliina6)

Andonov (2007) totesikin tutkimuksessaan lapsen olevan usein hiljaa ja äidin (huoltajan) puhuvan paljon lapsen ”puolesta”. Alakouluikäisten kehityskeskusteluissa oppilaiden puheenvuorot olivat usein lyhyitä myöntymisen puheakteja aikuisten hallitessa tilaa. (Andonov 2007, 165–166.)

Tutkimuksen oppilaiden mukaan huoltajat ovat keskustelussa mukana saadakseen tietoa koulun edustajalta. Keskustelu on tällöin paikka, jossa koulun edustaja voi auttaa huoltajia ymmärtämään oman lapsensa koulunkäyntiä, mutta myös koulunkäyntiä yleensä. Tämä auttaa huoltajia ymmärtämään ja kuuntelemaan paremmin lastaan. Erityisesti koulun edustajan kehujen välittyminen huoltajille on tärkeää: oppilas haluaa, että huoltaja yllättyy positiivisesti. Kehut kantavat pitkälle: ”Tuntuu hyvältä, kun äiti sanoi, et on tyytyväinen. Äiti sai kuulla et mul menee kaikki hyvin ja ei tullu mitään valitusta. (- -) siis saatiin paljon kehuja ja äiti oli tyytyväinen. Ihan sellanen hyvä tunne.” (Henri6) Toisaalta saatuun tietoon liittyy myös riskinsä: oppilasta voi jännittää etukäteen, mitä huoltajat sanovat, tuleeko näiltä kenties kritiikkiä tai paljastaako koulun edustaja jotakin oppilaan mielestä ei-toivottua: ”Siis tietysti aina vähän jännittää. Siis ei se oo kun puol tuntii elämästä, ei se oo niin hirveesti. Se riippuu vähän mitä opettaja mieltii ja sit kun äiti on siinä vieressä ja mitä se mieltii.” (Iiro6)

Lindh ja Lindh-Muntherin (2005) tutkimuksessa ruotsalaisten kuudesluokkalaisten aiemmat hyvät kokemukset kehityskeskustelusta eivät vaikuttaneet oppilaan asennoitumiseen seuraavaa keskustelua kohtaan. Vaikka aiemmat keskustelut olivat menneet hyvin, olivat oppilaat yhä peloissaan, josko seuraava keskustelu pitääkin sisällään ”jotain paha”. Tutkijat päättelivät tämän johtuvan

siitä, että huoltajat olivat keskustelussa niin sanotusti tiedonannon kohteena, ja paljastumisen pelko sai oppilaat jännittämään näiden reaktioita. (Lindh & Lindh-Munther 2005, 19–20.) Myös Metso (2004) kiinnitti huomiota tutkimuksessaan kodin ja koulun kohtaamisista siihen, kuinka huoltajia käytetään usein kontrollin keinona, ja huoltajille kertomista käytettiin sekä rangaistuksena tai sen uhkana. Samalla erityisesti opettajat näkivät huoltajat tiedon vastaanottajina ja koulun lisäresurssina. (Metso 2004, 82–87, 192.) Tämän tutkimuksen oppilaille huoltajat ovat paikalla varmistamassa, että oppilas tulee suorittamaan omat tehtävänsä tulevaisuudessa. Kun huoltajat kuulevat, mitä oppilaan tulee kehittää, nämä muistuttavat siitä myös kotona. Jos huoltajat eivät saisi tietää, ei oppilas pyrkisi muuttamaan toimintaansa.

Jos on jotain mitä voi kehittää ja sitten pitäis kehittää, et vanhemmatkin kuulee siitä. Ettei oo vaan sitä, että koulussa opettaja sanoo, et ei saa tehdä tolleen, niin ei se välttämättä haittaa. Mut sit jos vanhemmat kuulee, niin se voi jopa haitatakin silleen. Et pitäis vähän parantaa sitä keväeseen vaikka. Siinä se kuulee ja sitten sen voi kehittää. (Unto6)

Pääosin oppilaille oli tärkeää, että huoltajat olivat mukana keskustelussa. Nämä toivat keskusteluun turvaa ja tukea oppilaille, ja läsnäolo viesti välittämisestä. Törmä (2011) käsittääkin huoltajat osana oppilasta voimaannuttavaa arviointia. Törmän tutkimuksessa alakouluikäiset lapset kaipasivat huoltajien mukana oloa keskustelussa ja näiden myönteistä palautetta. Samoin turvallisuuden tunne, hyväksynnän ja rakkauden kokeminen sekä se, että opettaja ja huoltajat olivat samaa mieltä, olivat lapselle tärkeää. Keskustelusta täytyy jäädä hyvä mieli. (Törmä 2011, 225, 234–235.) Myös tässä tutkimuksessa aikuisilta saadut kehut kantoivat, ja nämä saattoivat olla se päällimmäisin mieleen jäänyt asia keskustelun jälkeen. Tällöin oppilas myös kuvasi keskustelusta jääneen hyvän mielen.

Kodin, eli oppilaiden huoltajien aktiivisempi mukaan saaminen ja päästäminen ovat edelleen melko haasteellisia pyrkimyksiä. Kodin ja koulun yhteistyötä kuvataan muun muassa termillä kasvatuskumppanuus (ks. esim. Määttä & Rantala 2016; Rantanen, Vehkakoski, Kurkinen & Kilpeläinen 2017), johon liitetään dialoginen keskustelu, yhdessä toimiminen, ratkaisukeskeisyys sekä osapuolien jaettu asiantuntijuus (Määttä & Rantala 2016, 106; Rantanen ym. 2017, 176). Määttä ja Rantalan (2016) ajatukset pohjautuvat ekokulttuuriselle teorialle, jonka mukaan perheen arki, huoltajien hyvinvointi ja lapsen kehitys kietoutuvat yhteen. Lapsi ja perhe ovat yhteisössään aktiivisia toimijoita, joten lasta tuetaan parhaiten käyttämällä apuna tätä yhteisöä (Määttä & Rantala 2016, 47–48.) Rantanen ym. (2017) tutkimuksessa huoltajat pitivät toimivan kasvatuskumppanuuden ehtoina vastavuoroisuutta, rehellisyyttä ja yhteisiä tavoitteita. He toivoivat säännöllistä yhteydenpitoa ja keskustelua, sekä lapsen vahvuuksien esiin tuomista negatiivisten asioiden ohella ja sijasta. Tutkimuksessa kuultiin nimenomaan huoltajien ääni, mutta Rantanen pohtii, miten kasvatuskumppanuudesta päästäisiin pidemmälle lapsen kanssa tapahtuvaan yhteistoimijuuteen. (Rantanen ym. 2017, 181–192.)

Osa oppilaista toivoo huoltajan osallistuvan aktiivisesti keskusteluun, osa taas toivoo näiden kuuntelevan oppilaan ja koulun edustajan välistä keskustelua.

Ohjauksen näkökulmasta tarkasteltuna Van Esbroeck (2008, myös Van Esbroeck & Watts 2000) tuo mukaan ohjauksen ammattilaisten rinnalle ohjattavan lähipiirin. Tämä tarkastelee ohjausta holistisesta näkökulmasta, jossa eri ohjaustahot tekevät yhteistyötä keskenään. Van Esbroeckin holistinen henkilökeskeisen ohjauksen malli (engl. *holistic person-centered guidance model*) jakaantuu neljään kehään, joista lähinnä asiakasta, ohjattavaa, on niin sanottu 1) informaali tuki: perhe, ystävät ja muu merkittävä lähipiiri. Toisella tasolla tulevat niin sanotut 2) ei-ohjausalan ammattilaiset, joka käsittää esimerkiksi luokanopettajan/luokanvalvojan koulumaailmassa. Yleensä näiden alojen ammatti on vahvasti yhteydessä opettamiseen, mutta tämän tason toimijoilla ei ole varsinaista ohjausalan koulutusta. Kolmannella kehällä ovat 3) ohjausalan asiantuntijat, specialistit. Tätä koulussa vastaa oppilaanohjaaja, jolla on nimenomaan erillinen ohjausalan koulutus. Kauimpana asiakkaasta toimivat 4) ohjauksen ekspertit, jotka keskittyvät entistä rajatumpaan ongelmaan. Yleensä informaali tuki sekä ensimmäisen ryhmän ammattilaiset työskentelevät tiiviissä yhteistyössä, mutta ammattilaiset eivät voi täysin korvata informaalia tukea. Ensimmäisen linjan ammattilaisten tulisivikin tukea oppilasta kaikilla ohjauksen alueilla, tuen muuttuessa entistä kohdennetummaksi ylemmälle tasolle mentäessä. Van Esbroeck muistuttaa, että vaikka ohjauksen osa-alueet saattavat olla hyvinkin tarkoin määrättyjä organisaation näkökulmasta katsottuna, ei asiakas useinkaan jaa ongelmiaan eri kategorioihin. Asiakkaalle kaikki on osa tämän elämää, ja siksi yhteistyö eri osapuolien välillä onkin tärkeää. (Van Esbroeck 2008, 38–40; ks. myös Van Esbroeck & Watts 2000, 178–179; Lairio & Puukari 2000, 170–171.)

Muutama oppilaista olisi halunnut jättää huoltajat keskustelun ulkopuolelle. Kuitenkin suurimmaksi osaksi oppilaat kokivat ainakin toisen huoltajan läsnäolon tärkeänä, vähintään kuuntelijan roolissa. Tällöinkin oppilas halusi huoltajan keskittyvän keskusteluun ja pysyvän aiheessa, eikä käyttävän aikaa turhien asioiden puhumiseen. Jotkut oppilaista kokivat aikuisten olevan välillä yhtenä rintamana oppilasta vastaan. Oppilaan saadessa tukea niin koulun edustajalta kuin huoltajalta, oli tällä helpompi olla keskustelussa ja tuoda esille myös mahdollisesti vaikeita asioita. Kokemus siitä, että aikuiset ovat oppilaan puolella, on tälle tärkeä, samoin kuin tunne siitä, että keskustelu käydään yhdessä kaikkien kesken. Kurki-Hartikainen (2009) on ehdottanut keskustelun osapuolten määrittelemistä keskustelun tarkoituksen perusteella. Tämän ehdotuksen mukaan vanhempainvartti voisi olla koulun edustajan ja huoltajan välinen kohtaaminen, kehityskeskustelu olisi puolestaan vain opettajan ja oppilaan välinen, kerrallaan muutamaa koulutyön kannalta keskeistä asiaa käsittelevä tilaisuus, ja arviointikeskustelu olisi selkeästi oppilaan koulutyön arviointiin keskittyvä keskustelu kaikkien kolmen osapuolen välillä. (Kurki-Hartikainen 2009, 46.) Parhaimmillaan huoltajien läsnäolo voi tuoda oppilaan kaipaaman tuen ja turvan keskusteluun, joka samalla jatkuu myös kodin ja koulun yhteistyössä keskustelun ulkopuolella.

7.4 Mielikuvien muokkaama kokemus

Useimmilla oppilaista on kokemuksia aiemmista kehityskeskusteluista, ensimmäiseltä luokalta lähtien. Vain kahdelle oppilaista keskustelu oli ensimmäinen koskaan käyty kehityskeskustelu. Johannan aiemmassa koulussa on ollut vain vanhempainiltoja.

Ei se mitenkään erilaiselta tuntunu, kyl mä sit tiesin, kun me ei saada todistusta, et siellä puhutaan sit miten koulussa menee. (- -) En mä voinu tietää mitä me tuolla tarkkaan ottaen tehdään. Jännittihän se vähän koko ajan, kädet oli ihan hikoillu. Se vastaaminen, miten se asia käydään. Aika lailla koko keskustelun ajan. (Johanna5)

Aiempien keskustelujen kokemukset vaikuttavat siihen, millä mielin oppilas valmistautuu ja lähtee seuraavaan keskusteluun. Jos aiemmat keskustelut ovat jättäneet oppilaalle hyvän mielen, on tulevaan keskusteluun helppo mennä. Keskustelu ei jännitä, koska aiempina kertoina ”ei tapahtunut mitään pahaa”. Keskusteluista on tullut rutiinia ja osa normaalia koulunkäyntiä. Aiemmat kokemukset vaikuttavat niihin odotuksiin, joita oppilaalla on keskustelua kohtaan. Odotukset puolestaan voivat vaikuttaa siihen, miten oppilas keskusteluun valmistautuu vai valmistautuuko ollenkaan.

Ei mua jännittäny yhtään toi eilinen, tää on mulle jo ihan normaalijuttu, niin monta kertaa käyny. (Inka8)

Aina vähän jännittää, et minkälaista palautetta sieltä tulee mut...kyl mä nyt oon ollu siellä kuitenkin muutaman vuoden, niin kyl se nyt. Ettei sieltä nyt mitään ihan hirveetä oo tullu ikinä. Et kyl sitä vähän tietysti jännittää, mut ei silleen erityisen paljon. (Samuli6)

Huonot kokemukset aiemmista keskusteluista tuntuvat vaikuttavan vahvasti oppilaan asennoitumiseen tulevaan keskusteluun. Erityisesti tämä näkyy kahdeksaluokkalaisen Katrin kohdalla, joka kuvaa vihaavansa kehityskeskusteluita. Aiemmat keskustelut ovat tuntuneet tilanteilta, joissa aikuiset arvostelevat ja tuomitsevat.

Pienempänä mä stressasin niitä ihan sairaasti ja sit nykyään mä vihaan et kuin yläasteellakin täytyy olla kun monessa koulussa ei ole enää yläasteella kehityskeskusteluja. Tai joissain ei oo edes ala-asteella, mut en tykkää! (- -) Et mitä sieltä kaikkee tulee ilmi ja mitä noi vanhemmat sanoo siitä ja kaikkee. [Alaluokilla] oli vanhemman arviointii sit siinä ja sitten oli opettajan. Niil oli ihan kaikki siinä ja ihan joka ikisestä asiasta valitettiin. Niillä oli joka mun aineen vihko siinä ja näyttö jokaisesta eri aineesta, et minkälaista käsialaa mul on ja miten mä oon tehny muistiinpanoja. (huokaus) Ihan siis siin oli kaikki kokeet ja käytiin suunnilleen läpi ja ne oli niin järkyttäviä tilanteit. Et ei tää [eilinen keskustelu] ollu paha ees. (Katri8)

Arvostelluksi ja epäreilusti tuomitukseksi tulemisen tunne estää usein avoimen keskustelun, ja johtaa helposti vetäytymiseen ja puolustuskannalla olemiseen (Cissna & Anderson 2002, 86). Hofvendahl (2006) totesi tutkimuksessaan oppilaiden olevan hermostuneita ennen keskustelua, sillä keskustelu tuntui vä-

lillä "tuomiopäivältä" ja "totuuden hetkeltä" (Hofvendahl 2006, 60–61). Kuitenkin moni tämän tutkimuksen oppilas odotti keskusteluja ennen kaikkea sen vuoksi, että siellä he saavat kehuja huoltajien kuullen. Nämä odotukset myös palkittiin, mikä jätti oppilaalle hyvän mielen, sillä huoltajan tyytyväisyys kantoi kotiin saakka.

No, vihkoista mä oon saanu hyvää, joskus on ollu vihkoista arviointia ja mä oon saanu aika hyvii, niin kyllä mä odotin, että mä saan tänäänkin. Siellähän käydään nää omat arvioinnit läpi, niin ne on yleensä olleet aika samanlaisia kun opettajan arviot. (Unto6)

Mä meen kehuttavaks. Kyl mä suunnilleen tiedän, et miten mulla on mennyt et ei yleensä mitenkään huonosti. (Roope6)

Aiempien kokemusten vaikutus näkyi erityisesti yläkoulun puolelle siirryttäessä. Aiempien, alakoulun puolella olleiden keskustelujen sisältö oli ollut paljolti oppiaineiden läpikäyntiä. Yläkoulun puolella asetelma muuttui siihen, ettei opettaja enää antanut pelkkää palautetta, vaan tuntui odottavan oppilaalta aktiivisempaa osallistumista. Osa oppilaista kaipasi nimenomaan tällaista, osalle muutos tuli yllättäen, eivätkä nämä osanneet käyttäytyä uuden keskustelumallin mukaisesti. Seitsemännenten luokan oppilaista kukaan ei varsinaisesti osannut varautua muutokseen etukäteen. Jaakolle muutos oli kaivattu ja tämä otti tilanteen haltuun ohjaamalla keskustelua itse. Sen sijaan Essi ja Kerttu pettyivät osin siihen, ettei opettajalta saanut enää palautetta eri oppiaineista. Heistä oli myös vaikeaa olla yhtäkkiä aktiivisemmassa osassa kuin mihin olivat alakoulun puolella tottuneet.

Tarkasteltiinpa keskustelua arvioinnin tai ohjauksen näkökulmasta, niin keskustelun tulisi olla osa jotain suurempaa kokonaisuutta, prosessia. McLeod (2013) huomauttaa, että jos elämän ja ohjaustilanteen välissä on kuilu, eivätkä ne liity toisiinsa, ei prosessi etene. Ohjaustilanteen lisäksi huomiota tulee kiinnittää myös siihen, mitä ohjausta ennen ja jälkeen tapahtuu. (McLeod 2013, 258–259.) Tässä tutkimuksessa tarkastelin oppilaiden kokemuksia varsinaisesta arviointi- ja kehityskeskustelutilanteesta. Muutamalle oppilaalle keskustelu näytti olevan osa prosessia, johon valmistaututtiin huoltajien kanssa tai opettajan ohjeiden avulla, ja jonka jälkeen oppilaalla oli ajatus tulevasta. Monelle keskustelu jäi kuitenkin irralliseksi muusta elämästä ja koulunkäynnistä. Oppilas meni keskusteluun ilman selkeää kuvaa sen tarkoituksesta, istui keskustelun rutiininomaisesti läpi, ja pääsi tämän jälkeen takaisin normaaliin elämään. Keskustelu ei jäänyt oppilaalle mieleen, eikä tulevaisuuteen suuntaavia tavoitteita tai suunnitelmia varsinaisesti tehty.

Erityisesti koulun edustaja pystyy vaikuttamaan siihen, kokeeko oppilas keskustelun etukäteen tärkeäksi ja miten tämä siihen valmistautuu. Oppilailla oli vaikeuksia osallistua keskusteluun, koska nämä eivät olleet valmistautuneet, eivätkä tieneet mitä ja miten näiden olisi pitänyt keskustelussa tehdä. McLeod (2013) huomauttaa, että ohjaaja tietää yleensä ohjauksen pelisäännöt ohjattavaa paremmin. Tällä on myös usein valta päättää ohjauksen paikasta ja ajasta. Siksi-

kin ohjaustilanteessa on aina mahdollisuus suurin eroihin vallan suhteen. Ohjattavan näkökulmasta katsottuna ohjaaja on asiantuntija, mikä johtaa helposti siihen, että ohjaaja dominoi tilannetta. Tällöin ohjattavan voi olla vaikeaa kertoa omista odotuksistaan ja toiveistaan ohjaustilannetta kohtaan. (McLeod 2013, 436, 473–475.)

Alakoulun puolella valmistautuminen tarkoitti oppilaiden kohdalla käytännössä itsearviointilomakkeen täyttämistä joko koulussa tai kotona etukäteen. Oppilaat eivät niinkään miettineet mitä itse voisivat ottaa esille keskustelussa, vaan odottivat enemmän luokanopettajan palautetta eri kouluaineista. Yläkoulun puolella luokanvalvojista osa oli antanut etukäteen listan, jossa esiteltiin mahdollisia puheenaiheita keskusteluun. Osa oppilaista oli hyödyntänyt listaa tutustumalla siihen itse tai yhdessä huoltajiensa kanssa, osa kertoi lukevansa listaa ensimmäistä kertaa keskustelutilanteessa. Lista auttoi suunnittelemaan mahdollisia esille otettavia aiheita.

Ohjausalan kirjallisuudessa on kiinnitetty huomiota ohjattavien odotusten vaikutukseen ohjaustilanteen onnistumiselle. Jos ohjaus vastaa ohjattavan odotuksia, niin se myös onnistuu todennäköisemmin. Aiemmat kokemukset vaikuttavat paljon niihin odotuksiin, jolla ohjattavat ohjaukseen menevät. Erityisesti eri kulttuureista tulvien ohjattavien kohdalla odotusten vaikutus on vahva. Tämä onkin johtanut siihen, että monet ohjaajat tarjoavat eräänlaista etukäteisohjausta videoiden ja esitteiden avulla, jotta asiakkaat ymmärtäisivät paremmin ohjauksen tarkoitusta ja toimintaa. (McLeod 2013, 434–436.) Myös huoltajat saattavat tuntee olonsa epävarmaksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, eivätkä aina tiedä omaa rooliaan eri tilanteissa (Walker 1998, 173–174). Kurki-Hartikaisen (2009) tutkimuksessa opettajat nimesivät yhdeksi onnistuneen keskustelun osatekijäksi hyvät etukäteisvalmistelut sekä itsensä että huoltajien taholta, ja samassa tutkimuksessa huoltajat toivoivat keskustelun runkoa tai etukäteistietoa ennen keskustelua (Kurki-Hartikainen 2009, 27, 38). Myös oppilaalla tulisi olla mahdollisuus valmistautua. Koulun edustajalla on virkansa puolesta tietyt ohjeet ja säädökset toiminnalleen, mutta huoltajat ja oppilaat tulevat keskusteluun omista lähtökohdistaan käsin. Jos koulun edustaja ei valmistelee näitä tilanteeseen, voi tämä vaikeuttaa huomattavasti keskustelun kulkua ja tavoitteiden saavuttamista.

Kaikille oppilaille ei ollut selvää, mikä oikeastaan on keskustelun tarkoitus. Oppilas piti itseään ”yhtenä osatekijänä”, jota ”ehkä ope” arvioi. Keskusteluun on vaikeaa valmistautua, jos ei tiedä tai ymmärrä niiden tarkoitusta. Jonkinlainen etukäteisohjaus on tarpeen, jotta oppilaalla olisi paremmat mahdollisuudet hyödyntää keskustelua oman toimintansa kehittämiseen. Andonovin (2007) tutkimuksessa koululaisen kehityskeskustelussa huoltajatkaan eivät kokeneet saavansa varsinaisia etukäteisohjeita keskustelulle, yleisluontoista tiedotetta lukuun ottamatta (Andonov 2007, 88–89).

Keskustelun osapuolet tulevat paikalle välillä hyvinkin erilaisin odotuksin. Koulun tavoitteet voivat poiketa kodin tavoitteista. Knudsen (2010) kuvailee ilmiötä ”odotusten ajojääksi”; kaikilla on omat käsityksensä ja odotuksensa keskustelusta, jolloin välillä kukaan ei varsinaisesti tiedä keskustelun tarkoitusta

(Knudsen 2010, 253–255). Keskustelu voikin olla tasapainottelua yhteistyön ja kontrollin välillä, sekä aikuisten että lapsen näkökulmasta katsottuna (Granath 2008, 110–111). Tämä tasapainottelu voisi olla oppilaan näkökulmasta helpompaa, jos tällä olisi käsitys keskustelun tarkoituksesta. Muutoin oppilas valmistautuu tai jättää valmistautumatta keskusteluun aiempien kokemusten ja mielikuvien varassa. Arviointi- ja kehityskeskustelusta ei tule osa suurempaa prosessia, jos siihen valmistautuminen tapahtuu pelkkien odotusten ja mielikuvien varassa aiempiin kokemuksiin perustuen. Oppilaan näkökulmasta katsottuna keskustelu jää irralliseksi tapahtumaksi, jonka jälkeen ”palataan normaaliin elämään”.

Yhteenvedona voidaan sanoa, että oppilaat menevät arviointi- ja kehityskeskusteluunsa mielikuvien varassa, mitä näille on kertynyt aiempien kokemusten myötä. Nämä odotukset muokkaavat kokemusta keskustelusta. Jos aiempia kokemuksia ei ole, rakentuvat mielikuvat koulun edustajalta saatuihin ennakkotietoihin ja kavereilta kuultuihin kokemuksiin. Jos aiemmat keskustelut ovat sujuneet hyvin, ja oppilas on saanut niissä kehuja, on tämän helppo mennä uuteen keskusteluun. Toisaalta, jos oppilas kokee olleensa aiemmin tuomitsemisen ja arvostelun kohteena, on tämän tavoitteena vain selvitä uudesta keskustelusta. Keskustelun varsinainen tarkoitus on monelle epäselvä, sillä oppilaat eivät varsinaisesti saaneet etukäteen ohjeita keskustelusta. Moni oppilaista ei osannut tai kokenut tarpeelliseksi etukäteisvalmistautumista keskusteluun. Varsinaisen keskustelutilanteen poiketessa olennaisesti mielikuvista, johti tämä helposti hämmennykseen. Tilanteessa on hyvin vaikea poiketa omista odotuksista.

7.5 Suoriutuminen ja keskustelun keskittyminen oppiaineiden ympärille

Tämän tutkimuksen osallistujista erityisesti alakoulun puolella oppilaat kokevat arviointi- ja kehityskeskustelun paljon arviointitilaisuutena. Tutkimuskouluissa joulutodistusta ei välttämättä saada, ja joulun lähellä käyty keskustelu koetaan siksikin todistuksen korvikkeena. Myös opettaja on saattanut kertoa oppilaille tämän syyksi keskusteluille. Alakoulun puolella kaikki keskustelut rakentuivat enemmän tai vähemmän oppilaan tekemän itsearviointin pohjalle. Koulusta riippuen itsearvioinnissa käytiin läpi kaikki oppiaineet tai vain matematiikka ja äidinkieli, ja kaikkien tutkimuskoulujen itsearvioinnissa painottui käyttäytymisen ja työskentelytaitojen arvioinnin osuus.

Keskustelun rooli eräänlaisena todistuksena näkyy myös oppilaiden kokemuksissa. Nämä olettavat ja toivovat saavansa opettajalta palautetta, miten heillä missäkin kouluaineessa menee. Jos keskustelussa ei käsitellä kaikkia oppiaineita, saattaa oppilas pettyä. Yläkoulun puolella keskustelut eivät enää rakentuneet oppilaan etukäteen täyttämän itsearviointin ympärille. Osa oppilaista jää kaipaamaan erityisesti oppiaineista saatavaa palautetta, sillä alakoulun puolella luokanopettajalta oli tätä saanut. Oppilaan mielestä opettajan tehtävä on kertoa, missä pitää parantaa. Alasuutari ja Markström (2011) toteavat myös päiväkodin

ja esikoulun kehityskeskustelujen keskittyvän paljolti arviointiin niin Suomessa kuin Ruotsissakin (Alasuutari & Markström 2011, 518, 520). Oppilaiden ohella myös huoltajat saattavat kaivata arviota lapsestaan, vaikkei tämä aina olisikaan keskustelun päätarkoitus (Ljungberg 2013, 141). Myös Andovin (2007) tutkimuksessa tämä huomasi keskustelujen siirtyvän melko nopeasti käsittelemään oppilaan suoriutumisen arviointia, vaikkei tätä ilmoitettu etukäteen kehityskeskustelun nimellä kulkevan keskustelun aiheeksi (Andonov 2007, 113).

Oppilaiden kaipuuseen numeroarviointia kohtaan ovat kiinnittäneet huomiota muun muassa Smith ja Gorard (2005). Näiden tutkimuksessa formatiivisen arvioinnin vaikutuksesta oppilaiden kehittymiseen osa oppilaista jäi kaipaamaan numeroarviointia erityisesti niissä oppiaineissa, joissa nämä olivat tottuneet saamaan arvosanan. (Smith & Gorard 2005, 32–37.) Myös KARVIN arviointiraportissa niin oppilaat kuin huoltajatkin pitävät numeroarviointia hyödyllisenä (Atjonen ym. 2019, 134–141). Myös tässä tutkimuksessa oppilaiden tottuminen numeroarviointiin näytteli suurta osaa, eivätkä nämä osanneet aina tulkita opettajan sanallista arviointia ja sen pohjalta mahdollisesti saatavaa ohjausta.

Arviointi- ja kehityskeskustelun onnistuminen liittyy hyvin vahvasti siihen, miten oppilaalla menee koulussa: jos koulussa menee hyvin, myös keskustelu menee oppilaan mielestä hyvin. Tällöin oppilas ei myöskään kaipaa keskusteluun muutoksia, sillä tälle on jäänyt hyvä mieli omasta onnistumisesta. Oppilas on tyytyväinen keskusteluunsa, *”kaikki on hyvin”*, koska hän *”tekee hyvin kaikki hommat”*. Keskustelu on näin ollen onnistunut.

Kaikki oli ihan hyvin ja silleen ei tullu mitään sellasta huonoo et ois tullu hirveen paha mieli. Vähän vaikee selittää. Tuli ihan rauhaisa mieli, silleen kun oli saanu sen [keskustelun] hoidettuu hyvin. (Essi7)

Jos jokin menee huonosti koulussa, on sitä kehitettävä. Keskustelussa saa tietää, mitä pitää parantaa, eikä hyvin sujuvaa tarvitse kehittää. Oppilas ei kuitenkaan halua keskustelun keskittyvän pelkästään huonosti sujuviin oppiaineisiin.

Ja sit mä muistan, että mua ärsytti tos kohtaa niin paljon, et tohon oli laitettu ne aineet just missä oli pelkästään parannettavaa. Et tossa ei ollu mitään niinkun kotsa, musiikki, terveystieto...ei mitään semmosia missä mä oikeesti oon koko ajan käsi pystyssä ja täydellisesti eikä mitään koskaan tunnin häiriöitä ja myöhästymisii oo ollu. Et tossa oli just vaan tollaset, tollaset kehitettävät aineet! (- -) Joo ne [hyvin menevät] ei ne tullu tossa oikeestaan yhtään, esim mistä mä oon saanu plussaa koko ajan ja muutenkin. Ei tuossa ollu mitään hyviä aineita, siis tossa oli ne kolme ainetta, vihaan niit eniten. Ja englantia ois pitäny tossa kans olla vielä. Sit niinku terveystieto ja nää, ei ne mun lempiaineita oo, mut mä oon siel ihan koko ajan aktiivisena ja hyvin käyttäydyn ja...et ei niistä mitään tullut. (Katri8)

Kehityskeskustelujen niin sanotusti korjaavaan luonteeseen on kiinnitetty huomiota myös Ruotsissa. Vaikka keskustelujen tulisi olla tulevaisuuteen suuntauneita ja hyviin asioihin keskittyviä, nostetaan niissä herkästi esille huonosti menevät asiat, joihin pyritään löytämään ratkaisuja. Korjaamisesta tulee myös helposti keskustelujen johtava puheenaihe. (Granath 2008, 107–109; Lindh & Lindh-Munther 2005, 24.) Granath (2008) puhuukin rajankäynnistä normalisoinnin ja individualisoinnin välillä. Keskusteluista tulee keino johdatella oppilas yleisesti

hyväksytyjen linjojen sisälle, vaikkakin yksilöllistä otetta pyritään korostamaan. Granath tulkitsee koulun käyttävän keskusteluissa Foucault'n määritelmän mukaista pastoraalista valtaa. Keskusteluissa ei anneta määräyksiä, mutta puhutaan ja neuvotellaan samalla oppilasta oikeaan suuntaan ohjaten. (Granath 2008, 109–110, 207.) Keskustelut ovat eräänlaisia tarkastuspisteitä, joilla on mahdollisuus ottaa ote väärään suuntaan kulkevasta oppilaasta.

Lähtökohtaisesti arviointi- ja kehityskeskustelun tulisi olla paikka oppilaan itsearvioinnille. Alakoulun puolella tähän käytettiin esitetyttä itsearviointilomaketta yläkoulun itsearvioinnin ollessa vapaamuotoisempaa. Jos itsearvioinnin ajatuksena pidetään nimenomaan sitä, että oppilaat punnitsevat oman työnsä laatua sen sijaan, että opettaja olisi arvioinnin ainoa lähde (Andrade & Vatcheva 2009, 12–13), niin tämän tutkimuksen arviointi- ja kehityskeskusteluissa painopiste näyttäisi kuitenkin olevan opettajan arvioinnissa, jossa tämä voi korjata oppilaan "väärän itsearvioinnin". Oppilaiden kertomuksissa itsearviointi on osalla aikuisten oletettujen odotusten arviointia tai aikuisten reaktioiden puitteissa täytetty. Myös omasta itsearvioinnista puhuminen ja erityisesti omien arviointiensa selittämisen koulun edustajalle ja huoltajille voi tuntua vaikealta. Kuudesluokkalainen Leena haluaa vältellä itsearviointiensa perustelemista ääneen keskustelutilanteessa laittamalla arvionsa ylöspäin, sillä "erinomainen" -arvioita ei hänen kokemansa mukaan tarvitse perustella.

Tästä mun käyttäytymisestä, kun mä en viittänyt silleen – yleensä oon niinku tosi nästisti, siis mä laitoin sen silleen "erinomaisesti", mut mä tiesin, et jos mä laitan "hyvin", niin sitten mun pitää kuitenkin selittää jotenkin. (Leena6)

Oppilasta saattaa jännittää keskusteluun mennessä, mitä opettajalla tai huoltajilla on sanottavana. Erityisesti opettajan mahdolliset "paljastukset" huoltajille tai tämän antama "kritiikki" jännittää, vaikkei olisikaan omasta mielestään sellaista ansainnut. Kuudesluokkalaisen Henrin tapa on ollut välttää tällaista "noloa tilannetta" tekemällä itsearviointi hieman alakanttiin.

Joskus viime vuosina mä väliarviointiin laitoin, en laittanu siihen mikä mä oikeesti oon. Jos mä oon matikassa, vaikka laskisin päässälaskuja "erinomaisesti", niin mä laitoin "hyvin". Mä otin vähän pelivaraa, et ois vähän nolo, jos opettaja laittais huonomman, mitä itte ajattelis. Niin pitää olla vähän varautunut siihen. (- -) Et jos ois vaikka nelosen oppilas ja laittais kaikkiin kohtiin "erinomainen", niin ois se vähän nolo, jos äiti kuulee. Et sit kun laittaa "heikko" kaikkiin kohtiin väliarvioinnissa ja ittellään on "erinomainen", niin mä otin vähän pelivaraa ettei ois noloja tilanteita. (Henri6)

Itsearvioinnin tarkoitus on herättää oppilasta passiivisuudesta. Tärkeintä siinä ei ole arvioinnin muoto, vaan vastuun määrittely: onko vastuu arvioinnista oppilaalla, opettajalla vai onko se yhteinen. Aito itsearviointi vaatii tietoa arvioinnin kriteereistä. (Atjonen 2007, 82.) Tämän tutkimukset oppilaat eivät välttämättä tienneet kriteereitä tai heillä saattoi olla eri kriteerit kuin opettajalla. Osalle itsearvioinnin läpi käyminen tuntuu pakolta, eikä oppilas saanut arvioinnista kiinni. Oppilaat käsittivät itsearvioinnin "mielipiteenä", jonka opettaja joko hyväksyy tai korjaa. Ecclestone (2012) varoittaa arvioinnin välineellistymisestä, jolloin arviointivälineestä tulee itseisarvo ja niille kehittyy oma elämä (Ecclestone 2012,

141–142). On myös otettava huomioon, ettei itsearviointin taitoa opi hetkessä. Ajan ja harjoituksen myötä itsearviointin valmiudet paranevat ja oppilas ymmärtää myös tavoitteiden asettamista paremmin. (Boyd, Lawson & Thompson, 2013, 943, 953–954; Hanharan & Isaacs 2001, 54.)

Osa oppilaista täytti itsearvionsa aikuisten odotettujen reaktioiden pohjalta. Oppilas välttelee noloja tilanteita arvioimalla itseään alakanttiin, jottei opettajan arvio ole varmasti omaa arviota alempi. Samalla oppilas tietää saavansa kehuja opettajan nostaessa arvioita ylöspäin. Oppilas saattaa myös laittaa arviot mahdollisimman hyväksi, sillä ”erinomaista ei joudu selittämään”. Oppilas ei halua joutua perustelemaan itsearviotaan, ja ajattelee, että alemmaksi arvioiduista kohdista joutuu puhumaan keskustelussa enemmän.

Jos oppilas pyrkii arviointia tehdessään arvailemaan opettajan mielipiteitä, heikentää tämä itsearviointin aitoa vaikutusta. Oppilaalla on oikeus myös kokeen palautteeseen. Arviointia ei saisi jättää itsearviointin varaan, vaan sen tulisi olla vastavuoroista dialogia. (Atjonen 2007, 83–84.) Dialogi jää kuitenkin puuttumaan, jos kyseessä on pelkkä koulun edustajan tuomio ”oikein/väärin” oppilaan oman itsearviointin jälkeen. Oppilas vie tavallaan oman itsearviointinsa arvioitavaksi eikä keskustele sen pohjalta. Törmä (2011) kiinnitti tutkimuksessaan oppilasta tukevasta arvioinnista huomiota siihen, että kolmasluokkalaiset kokivat itsearviointin osittain vaikeaksi, koska eivät tieneet, mitä opettaja ajattelee (Törmä 2011, 225). Myös Andraden ja Dun (2007) tutkimuksessa korkeakouluopiskelijoiden itsearvioinnissa havaittiin arvioinnin tekemistä opettajan odotusten mukaisesti. Osa opiskelijoista koki arvioinnin jopa mahdottomana, jos nämä eivät tieneet opettajan odotuksia sen suhteen. Arviointi tehtiin opettajalle. (Andrade & Du 2007, 166–167, 171.)

Lindh ja Lindh-Munther (2005) tulkitsivat oppilaiden helpottuneisuuden keskustelun jälkeen olevan merkki siitä, että tosiasiallisesti kyse ei ole ohjauksellisesta kehityskeskustelusta vaan arviointikeskustelusta. Myös Ruotsissa oppilaat käsittävät kehityskeskustelun tarkoitukseksi arvioinnin, joka on ensi sijassa suunnattu huoltajille. Oppilas jännittää arviointia, ja voi lähteä keskustelusta helpottuneena arvioinnin ollessa hyvä. (Lindh & Lindh-Munther 2005, 18–21.) Tämä havainto on samanlainen kuin tässäkin tutkimuksessa, hyvin sujuva koulu tarkoittaa oppilaalle onnistunutta keskustelua. Hongisto (2000) tekeekin eron nimenomaan tässä arviointikeskustelun ja kehityskeskustelun välille: jälkimmäisessä arviointi on yksi osa keskustelua, mutta tarkoitus on auttaa oppilasta eteenpäin (Hongisto 2000, 92–93).

Lindh ja Lindh-Munther (2005) tarkastelevat tutkimuksessaan kehityskeskustelun lähtökohtia sekä ohjauksen että arvioinnin näkökulmasta. Kehityskeskustelun ohjaukselliset elementit näkyvät sen lähtökohdissa tukea oppilaan tiedollista ja sosiaalista kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla. Arvioinnin näkökulma tulee puolestaan esille keskustelujen ollessa osa kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa ja huoltajien saadessa tietoa oppilaan koulunkäynnistä. Vaikka myös arvioinnin lähtökohdat voivat olla ohjauksellisia, ja tavoitteena on tehdä suunnitelmia jatkon kannalta, painottuvat keskustelut menneisyyden tarkasteluun lähinnä oppiaineiden arvioinnin kautta. Lindh ja Lindh-Munther pitävät

tätä niin sanotun arviointikulttuurin painolastina. Vaikka keskustelussa ei tulisi arvioida persoonaa vaan asioita, tuntui lapsista nimenomaan siltä, että heitä arvioidaan persoonana. (Lindh & Lindh-Munther 2005, 2-3, 23-24.) Arvioinnin painotus vie keskustelun helposti oppiaineiden ja koulun maailmaan. Baker ja Keogh (1995) toteavatkin Australian vanhempaintapaamisia koskevassa artikkelissaan, että keskustelussa "koti" on "koulun" eräänlainen varjo, sillä keskustelun pyöriessä oppilaan koulunkäynnin ympärillä myös "koti" liittyy koulunkäyntiin. Nämä käyttävätkin tilanteesta nimeä kodin ja koulun yt-neuvottelut. (Baker & Keogh 1995, 263, 291.)

Tällaisenaan arviointi- ja kehityskeskustelu ei muodostu osaksi suurempaa arviointi- tai ohjausprosessia, vaan jää oppilaiden kokemuksissa todistuksen tasolle. Osalla tämä saattaa johtaa "arvosanan parantamiseen" ja pohdintaan siitä, mitä huonosti menevää oppiaineita tulisi parantaa. Keskustelun liittyminen koulussa suoriutumiseen näkyy muun muassa siinä, että keskustelu tuntuu oppilaasta hyvältä, jos koulussa sujuu hyvin. Tällöin oppilas on saanut hyvän "todistuksen" ja voi jatkaa koulunkäyntiä huolettomasti.

7.6 Aidot tavoitteet ja keskustelun tulevaisuusnäkökulma jäävät puuttumaan

Keskustelun painottuminen oppiaineissa pärjäämiseen ja käyttäytymiseen näkyy niin ikään oppilaiden asettamissa tavoitteissa. Tavoitteita mietitään, jos jossakin ei mene hyvin, ja tällöin tavoite oli myös helppo keksiä: "teen tämän jatkossa paremmin". Alakoulun puolella valmiissa itsearviointilomakkeissa oli kohta tavoitteille. Osa kouluista erotteli käyttäytymisen ja/tai työskentelytaitojen tavoitteet oppiainekohtaisista tavoitteista. Keskusteluissa tavoitteet sivuttiin monessa keskustelussa lukemalla ne ääneen ja opettajan kommentteilla. Tavoitteita on vaikeaa keksiä: *"Ei se oo niin helppoo, mut nyt mä keksin ton [kohteliaisuuden]. Sen mitä se nyt oli."* (Samuli6) Tavoitteet eivät useinkaan jää oppilaan mieleen, ja jäävät helposti vain kirjaamisen asteelle. Tavoitteiden määrittely ei nouse esille tärkeänä asiana oppilaiden kokemuksissa, ja ne pysyvät osittain samoina vuodesta toiseen. Myös Knudsenin (2010) tutkimuksessa vastaavista keskusteluista tanskalaisessa perusopetuksessa oppilaat kommentoivat keskusteluissa annetun palautteen olevan identtistä edellisten keskustelujen kanssa (Knudsen 2010, 132-133). Muutosta ei tapahdu eikä siihen edes pyritä.

Oppilaiden kokemuksissa käyttäytyminen on yleensä keskustelussa se osaluokka, josta saa joko kehuja tai huonoa palautetta. Käyttäytymiseen on myös helppoa keksiä tavoitteita. Käyttäytymisen puolelta löytyy selkeitä "kehittämisen kohteita", joita myös huoltajat ja koulun edustaja ovat oppilaalle ehdottaneet. Oppilas muistaa, jos opettaja on useasti huomauttanut tunnilla meluamisesta tai myöhästelystä.

Keskustelussa oppilas saa tietää mikä menee hyvin ja missä pitää parantaa, ”*et se auttaa siihen, miten voi jatkaa sitä kouluvuotta*”. Kuudesluokkalaisen Taijan keskustelussa tämän äiti kertoo, että he ovat molemmat parantaneet kokeisiin lukemisen suhteen edellisen keskustelun pohjalta, ja Taija on samaa mieltä. Taijan mukaan aiemmat keskustelut ovat vaikuttaneet myös ryhmätyötaitojen parantamiseen: ”*Siit on puhuttu aika paljon, ja sit sitä yrittää joskus parantaa. Ja nyt musta tuntuu, et se on onnistunu silleen ihan kunnolla.*” Taija kaipaa kuitenkin enemmän ja syvällisempää palautetta eri oppiaineista.

Tuntuu, et haluais puhua niistä kaikista aineista silleen, tai ehkä enemmän kun vaan matikasta ja äikästä. Ja sit kun enemmän tos sanotaan vaan, et siinä menee hyvin ja voi parantaa, siinä ei tavallaan mennä siit asiasta kauheen paljon syvemmälle. Kun ne toiset asiat voi liittyä toisiin ja sit siinä on niitä edellisii vuosii. (- -) Noissa arviointikeskusteluissa on aina ne samat asiat. Mul on kyl joka vuos toi sama, niin joskus vaan tuntu siltä, et joka vuos käydään...tuntuu, et se on aika samanlaista. Kun mulla ei oo ollu mitään radikaalii muuttumist tolleen, et se on pysyny aika samana. Joskus se sen takia alkaa käydä vähän tylsäks, mut on se myös kiinnostavaa. (Taija6)

Yläkoulujen keskusteluissa oppilaat eivät välttämättä joutuneet miettimään tavoitteita ennen keskustelua. Oppilaiden käsitys keskustelusta oli, että ensin keskustellaan ja sitten sen perusteella pitäisi kehittää jotain. Oppilaiden itse esille tuomat asiat liittyivät luokkahengen parantamiseen (Kerttu7) tai työskentelyrauhaan luokassa (Essi7). Yläkoulun puolella osa oppilaista ottaisi mieluummin todistuksen kuin keskustelun, ja jää keskustelun jälkeen kaipaamaan eri oppiaineista annettavaa palautetta kuten alakoulussa oli saanut. Yläkoulun puolella ei tehty niinkään virallisia tavoitteita, vaan keskustelun pohjalta luokanvalvoja saattoi antaa ”vinkkejä” oppilaan opiskeluun. Oppilaat kokivat nämä vinkit hyvänä asiana, mutta olivat epävarmoja siitä, johtavatko nämä toimintatapojen muutokseen.

Kahdeksaluokkalaiselta Katrielta pyydettiin lupautta ”parantaa tapojaan” monessa eri asiassa keskustelun aikana. Katri lupaa keskustelussaan käyttäytyä paremmin sekä ruotsin että uskonnon tunneilla sekä keskittyä paremmin matematiikassa. Välillä luokanvalvoja muotoili lupaukset, välillä ohjasi Katria itse muotoilemaan nämä. Luokanvalvoja myös huomauttaa keskustelun lopuksi laittavansa muiden aineiden opettajille terveisiä Katrin lupauksista. Katri ei itse pidä lupauksia sitovina tai aitoina, sillä keskusteluhetkessä tämä ei voinut kieltäytyä tekemästä niitä.

No en mää edes muistanu tollasii viime vuonna sit kun se [luokanvalvoja] sano mitä me ollaan viime vuonna [luvattu]. Tai just se neutraalisuus, mä [muistin siinä] et ai niin, viime vuonna oli [se lupaus]. En mää niiku noitkaa [tämän keskustelun lupauksia] enää muistanu, et ei noi niinku mitään. Hämärä tilanne toi kokonaan. (- -) Ei voi vastata siihen, että en voi luvata. Ja varsinkin kun ne oli ne molemmat mun vanhemmat tossa tolla päällä, et ”joo just”. Ja koko ajan kauheesti mua vastaan. Ei siinä nyt hirveesti voinu mitään sanoo. (Katri8)

Atjonen (2007) korostaakin, että pakottamalla jotakuta kehittymään, ei saada aikaiseksi parhainta mahdollista; arviointi voi tällöin johtaa vetäytymiseen ja varautuneisuuteen (Atjonen 2007, 40).

Tavoitteiden tekeminen määritellään tutkimuskoulujen opetussuunnitelmissa yhdeksi arviointi- ja kehityskeskustelun tarkoituksista. Kuitenkin tämä kohta sivuutetaan melkein kaikissa keskusteluissa nopeasti. Vaikka oppilaat kertoivat keskustelun tarkoituksen olevan sen, että ”huonosti meneviä aineita sitten kehitetään”, ei tavoitteista varsinaisesti keskusteltu, eikä keskustelussa tehty suunnitelmaa tavoitteiden saavuttamiseksi. Lähinnä oppilaat odottivat opettajansa nimeävän huonosti menevät aiheet. Atjonen (2007) huomauttaa, että tavoitteenasettelu on välttämätöntä arvioinnin pätevyyden kannalta, sillä tavoitteet ohjaavat arviointia ja arvioinnin tulokset puolestaan palvelevat seuraavaa tavoitetta. Tavoitteen asettaminen ei kuitenkaan ole vain opettajan oikeus, vaan oppilaan mukaan ottaminen voi motivoida tätä ja tehdä oppimisesta merkityksellistä oppilaalle. (Atjonen 2007, 76–77.)

Atjonen (2007) käsittelee tavoitteita arvioinnin perustana Val Brooksien (2002) ajatusten pohjalta: Brooks erottaa toisistaan laajemmat oppimisen päämäärät (*learning target*) ja oppituntikohtaiset oppimistavoitteet (*learning objective*). Oppilaan tulisi olla mukana määrittelemässä oppimisensa päämääriä, sillä se motivoi ja tekee oppimisesta merkityksellistä. Näiden päämäärien tulisi suuntautua oppimiseen käyttäytymisen sijaan, keskittyä opittavaan tietoon, käsitteisiin ja taitoihin. Käyttäytymiseen keskittyvät päämäärät voivat ohjata oppilasta liiaksi ajattelemaan omien kykyjensä rajoja. (Brooks 2002 Atjosen 2007, 76–77 mukaan.) Alakoulun oppilaat kokivat kuitenkin, että nimenomaan käyttäytymiseen oli helpompi keksiä tavoitteita. Tämä johtui osaksi siitä, että oppilas oli saanut ”huonosta käytöksestä” palautetta jo muutenkin koulussa ja kotona. Tavoite on jotain, joka menee aikuisten mielestä huonosti, ja oppilas nimeää tavoitteensa tästä näkökulmasta nähden. Oppilas ei kuitenkaan ole sen kummemmin pohtinut tavoitetta tai miten tämä lähtisi tavoittelemaan sitä.

Alakoulun puolella moni oppilaista tunnusti keskustelussa määritellyn tavoitteen unohtuvan melko nopeasti keskustelun jälkeen. Huoltajat voivat kylläkin muistuttaa tarvittaessa, mutta muutoin kodin tuki jätetään sattuman varaan. Yläkoulun keskusteluissa puhuttiin jonkin verran opiskelutekniikoista. Oppilaat saivat luokanvalvojaltaan vinkkejä muun muassa ääneen lukemisesta ja muisiinpanojen tekemisestä.

Ilman keskustelun jälkeistä seurantaa keskustelusta tulee helposti vain Knudsenin (2010) kuvaama rutiininäytelmä: kerran tai kahdesti vuodessa oppilas ja huoltaja saapuvat koululle, odottavat käytävällä, tulevat sisään opettajan luo, kuuntelevat, sanovat jotain ja menevät ulos ajan kuluttua loppuun (Knudsen 2010, 142). Keskustelut jäävät irtoneisiksi muusta koulunkäynnistä, eikä oppilas näin ollen koe niitä merkityksellisiksi. Tavoitteiden määrittelemisen on oppilaalle rutiinia, joka tehdään vain koska itsearviointilomakkeeseen on lisätty kohta tavoitteet. Tavoitteeksi riittää, kun tietää, mikä ei koulussa suju. Niistä ei kuitenkaan keskustella nimeämistä enempää, eikä niiden toteuttamista suunnitella.

Keskustelun tulevaisuusaspekti katoaa, jos keskitytään lähinnä menen ja nykytilan arviointiin. Selkeimmin tulevaisuus oli mukana yhdeksännen luokan keskustelussa, joka jo lähtökohtaisesti keskittyi jatkokoulutukseen. Samoin kuu-dennen luokan keskustelussa puhuttiin seitsemännelle luokalle menemisestä, ja

yläkoulun puolella valinnaisainevalinnoista. Pekkari (2006) huomauttaakin, että koulun ohjauskeskusteluissa tulevaisuus nähtiin lähinnä nivelvaiheen koulusta kouluun ohjaamisena, ja tulevaisuudesta puhuttaessa keskityttiin vain lähitulevaisuuteen (Pekkari 2006, 155, 203). Kurki-Hartikaisen (2009) tutkimuksessa opettajat näkivät keskustelujen luovan jatkumon (Kurki-Hartikainen 2009, 17). Tämän tutkimuksen oppilaiden kokemuksissa monelle keskustelu oli yksi pois alta hoidettava asia, jonka jälkeen nämä keskittyivät jo muihin asioihin. Nämä eivät kokeneet keskustelulla olevan kovinkaan kauaskantoisia vaikutuksia, ja tulevaisuuden näkökulma näkyi lähinnä siinä, jos jotain kouluaineita mahdollisesti pitäisi parantaa. Keskustelun tarkoitus jää hyvin epäselväksi oppilaille. Pekkari ehdottaakin tutkimuksessaan lukiolaisten oppilaanohjauksesta, että oppilaanohjaajan olisi hyvä sekä itselleen että opiskelijalle näkyväksi opiskelijan voimaantuminen ja metataitojen kehittyminen ohjauskeskusteluprosessin aikana (Pekkari (2006, 211). Samanlaista yhteenvetoa voisi kaivata myös arviointi- ja kehityskeskustelussa.

Aitojen tavoitteiden asettaminen näyttää oppilaiden kokemuksissa jäävän vähälle; ne ovat vuodesta toiseen samoja, ja keskustelussa mahdolliset itsearviointilomakkeen tavoitekohdat käydään nopeasti läpi. Niiden toteutumiseksi ei tehdä suunnitelmia, ja oppilas ei muista tavoitetta pitkään. Oppilas ei pohdi tavoitteita sen kummemmin, vaan laittaa kohtaan sellaisen asian, josta opettaja on häntä koulussa muistuttanut. Tutkimuksen oppilaiden tavoitteet liittyivät usein käyttäytymiseen ja sen parantamiseen, kuten lupaus olla juttelematta kaverin kanssa oppitunnin aikana. Hyvin sujuviin oppiaineisiin on vaikea tai hyödytöntä keksiä tavoitteita. Tavoite saattoi olla myös täysin aikuisten määrittelemä, eikä oppilas tuntenut sitä omakseen. Lupaus tavoitteen toteuttamisesta on tällöin pakko antaa, mutta se ei tunnu sitovalta. Keskustelun tulevaisuusnäkökulma jää lähes kokonaan puuttumaan, jos keskustelun pohjalta ei tapahdu muutoksia, eikä näiden tapahtumista seurata millään tavalla.

7.7 Yhteenveto onnistuneen ja epäonnistuneen keskustelun elementeistä

Oppilaiden kokemuksissa tuntuu painottuvan keskustelun keskittyminen arviointiin ja nimenomaan todistuksen kaltaiseen arviointiin, jossa koulun edustaja opettajan roolissa antaa palautetta. Koulun edustajalla on tilanteessa myös valtaa päättää oppilaan itsearvioinnin oikeellisuudesta. Alakoulun puolella tutkimuskouluissa keskustelua kutsutaankin useasti arviointikeskusteluksi tai arviointi- ja kehityskeskusteluksi, ja keskustelussa annetaan opetussuunnitelman mukaan arviointipalautetta sekä välitetään tietoa oppilaan koulunkäynnistä. Koulujen opetussuunnitelmissa puhutaan kuitenkin myös oppilaan ohjaamisesta tavoitteiden asettamiseen, mikä ei tule niin paljon esille oppilaiden kokemuksissa, vaikka nämä puhuvatkin ”huonosti sujuvan kehittämisestä”. Kehittäminen on oppilaille

jotakin, mikä ei koulussa suju ja mitä pitää parantaa. Mahdolliset asetetut tavoitteet eivät kuitenkaan jää mieleen, eikä suurin osa haastatelluista oppilaista koe asettavansa aitoja tavoitteita keskustelussa.

Oppilaiden osallistuminen keskusteluun on ensisijaisesti näiden oma päätös: osa haluaa puhua enemmän, osa toivoo kuuntelijan roolia. On myös niitä oppilaita, jotka ehkä haluaisivat puhua enemmän, mutteivät tiedä, mitä ja miten. He ovat epävarmoja keskustelun tarkoituksesta, ja lisäksi aikuisille puhuminen jännittää. Keskustelu saattaa myös tuntua täysin aikuisten väliseltä puheelta, jossa oppilas on sivuseikkana. Aikuiset eivät kuuntele, eivätkä todella ymmärrä oppilasta, vaan tyytyvät antamaan aikuisten perusvastauksia. Osa oppilaista käsittelee koko keskustelun tarkoituksen olevan huoltajien ja opettajan välinen keskustelu, jossa huoltajat saavat tietoa. Oppilaan aktiivisuutta toivotaan koulujen opetussuunnitelmissa, mutta näiden on vaikea tulla mukaan keskusteluun valmistautumattomina.

Oppilaat kokevat huoltajat tukena ja turvana keskustelussa. Nämä voivat puhua oppilaan puolesta ja auttaa tätä vaikeissa tilanteissa. Toisaalta huoltajien läsnäolo jännittää, pelottaa ja ahdistaa, etenkin jos koulun edustaja – opettaja – kertoo näille jotain mitä oppilas ei haluaisi näiden saavan tietää. Kaikki eivät kaipaa huoltajia mukaan keskusteluun, mutta osalle huoltajat ovat osa koulunkäyntiä, ja näin ollen näiden täytyy olla mukana myös keskustelussa.

Koulun edustajan rooli on arvioijan ja opettajan rooli. Kuitenkin koulun edustaja voi olla myös oppilaan puolestapuhuja ja se lähiaikuinen, joka tukee ja ymmärtää oppilasta. Koulun edustaja voi auttaa oppilasta valmistautumaan, jolloin tämän on helpompi mennä ja osallistua keskusteluun. Samalla koulun edustaja voi antaa oppilaalle tilaa ja mahdollisuuden viedä keskustelua haluamaansa suuntaan.

Aiempien keskustelujen vaikutus näkyy odotuksina ja asenteina tulevaa keskustelua kohtaan. Jos aiemmat keskustelut ovat tuntuneet oppilaasta hyödyllisiltä, valmistautuu tämä myös uuteen keskusteluun perusteellisemmin. Huonot kokemukset puolestaan johdattelvat välttämään keskustelutilannetta. Jos koulun edustaja ei ole ohjeistanut oppilasta keskusteluun, on tämän vaikeaa mennä paikalle muutoin kuin odotustensa ja mielikuviansa ohjaamana.

Jos tarkastellaan oppilaan kokemuksissa onnistunutta keskustelua, korostuu siinä yhdessä tekeminen. Oppilas tuntee olonsa turvalliseksi tuttujen aikuisten kanssa, ja uskaltaa näin ollen puhua ilman pelkoa virheiden tekemisestä. Keskustelussa aikuiset tukevat oppilasta ja kuuntelevat sekä ymmärtävät tämän näkökulmia asioihin. Oppilas saa puhua hänelle tärkeistä asioista, ja saa myös koulun edustajalta arvointia. Keskusteluun on valmistauduttu yhdessä huoltajien kanssa, ja koulun edustaja on ohjannut keskusteluun valmistautumisessa. Kaikki kolme osapuolta saavat uutta tietoa, jonka avulla voidaan parantaa niin opettajan opettamista, luokkahenkeä kuin oppilaan koulunkäyntiä. Olen koonnut yhteenvedon onnistuneen ja epäonnistuneen keskustelun elementeistä taulukkoon 6.

TAULUKKO 6 Yhteenveto onnistuneen ja epäonnistuneen keskustelun elementeistä

Oppilaiden kokemusten pohjalta onnistuneen keskustelun elementit	Epäonnistuneen keskustelun elementit
<p>Vanhemmat/huoltajat ovat oppilaan tukena keskustelussa</p> <p>Kaikki osapuolet saavat uutta tietoa</p> <p>Koulun edustaja on ymmärtävä luottoaikainen, joka puhuu oppilaan puolesta</p> <p>Osallistuminen keskusteluun on vapaaehtoista ja perustuu oppilaan omaan päätökseen osallistua; halutessaan oppilas voi myös kuunnella</p> <p>Keskustelu on kaikkien yhteinen keskustelu</p> <p>Oppilas kokee puheenaiheet itselleen tärkeiksi, "musta puhutaan siellä"</p> <p>Aiemmat keskustelut ovat jättäneet myönteisiä kokemuksia</p> <p>Oppilas saa arviointia</p> <p>Keskustelun pohjalta tapahtuu muutos</p> <p>Oppilasta on tuettu keskusteluun valmistautumisessa</p>	<p>Keskustelu keskittyy todistuksen kaltaisen arvioinnin ympärille</p> <p>Vanhemmat/huoltajat tuomitsevat tai arvostelevat</p> <p>Koulun edustaja päättää, onko oppilaan itsearviointi validia vai ei</p> <p>Keskustelusta puuttuu tulevaisuuden näkökulma, aitoja tavoitteita ei aseteta</p> <p>Oppilas ei tiedä keskustelun tarkoitusta</p> <p>Keskustelu jää aikuisten väliseksi puheeksi</p> <p>Oppilasta menee keskusteluun valmistautumatta</p> <p>Keskustelu ei vastaa oppilaan mielikuvia</p>

8 ARVIOINTIA VAI OHJAUSTA - MIKÄ ON OPPILAAN ROOLI?

Arviointi- ja kehityskeskustelun kokoonpano saattaa yhteen oppilaan, koulun edustajan ja huoltajat melko ainutlaatuisella tavalla. Koulun arjessa ei ole montaa paikkaa, missä kyseinen kokoonpano tapaisi toisiaan säännöllisesti. Erityisesti yläkoulun puolelle siirryttäessä huoltajat tuntuvat siirtyvän yhä enemmän takalalle, ja oppilaan oma vastuu omasta koulunkäynnistä korostuu (Metso 2004, 195). Tähän tutkimukseen osallistuneiden koulujen opetussuunnitelmissa odotetaan oppilaan aktiivista osallistumista arviointi- ja kehityskeskusteluun. Lähtökohtaisesti niissä annetaan mahdollisuus oppilaalle osallistua oman opiskelunsa ja oppimisensa suunnitteluun. Keskustelujen tulisi ottaa oppilas huomioon yksilönä ja rakentua tämän kokemusmaailman pohjalle. Tutkimuksen tulosten perusteella tätä oppilaan aktiivista osallistumista näyttäisi helpottavan tuttujen aikuisten tuki ja läsnäolo, yhdessä tekeminen ja aikuisten oppilaalle antama tila.

Arviointi- ja kehityskeskustelun *arviointi* oli tämän tutkimuksen oppilaille opettajalta saatavaa oppiainekohtaista arviointia ja palautetta, joskin oppilas voi kertoa "mielipiteitään" itsearviointin kautta. Koulun edustajalla oli kuitenkin viimeinen sana arvioinnin suhteen. Monen kohdalla keskustelun onnistuminen liittyi suoraan koulussa menestymiseen, ja arviointi nousi monen oppilaan kokemuksissa tai toiveissa keskustelun pääsisällöksi. Hyvä koulumenestys tarkoitti hyvää keskustelua, huonot arviot keskustelun epäonnistumista. Koulun edustaja näyttäytyi tällöin suoritusta arvioivana opettajana, ja huoltajat arviointitiedon saajina. Oppilas saattoikin pelätä paljastuksia, joita aikuisten välinen keskustelu mahdollisesti toisi esille. *Kehitys* keskustelussa merkitsi oppilaille sitä, että jossain menee huonosti ja sitä on parannettava. Vaikka koulu lähtökohtaisesti odotti oppilaan aktiivista osallistumista keskusteluun, tarkoitti *keskustelu* monelle tämän tutkimuksen oppilaalle lähinnä aikuisten välisen keskustelun kuuntelemista ja tarvittaessa kysymyksiin vastaamista. Kaikki oppilaista eivät olleet varmoja keskustelun tarkoituksesta, eivätkä tämän vuoksi osanneet tai nähneet tarpeelliseksi valmistautua siihen. Tämä vaikeutti omien asioiden esille tuomista varsinaisessa keskustelutilanteessa, ja oppilaan oli helpompi ottaa kuuntelijan rooli.

Yläkoulun puolella arviointi- ja kehityskeskustelu ei pyörinyt enää niin selkeästi oppiainearvioiden ympärillä, vaikka erityisesti seitsemäsluokkalaiset oppilaat jäivät tätä kaipaamaan. Yhdeksännen luokan keskustelu erottui joukosta, sillä se keskittyi lähes kokonaan perusopetuksen jälkeiseen opiskeluun. Oppilaanohjaajan pitämä keskustelu suuntautui selkeästi tulevaisuuteen, vaikka myös siinä tarkasteltiin oppilaan sen hetkistä menestystä ja arvosanoja jatkokoulutuksen hakemisen pohjana. Oppilaalle keskustelu oli lähinnä omien tietojen tarkistamista, sillä tällä oli jo suunnitelmat tulevaisuuden varalle. Aiempien keskustelujen luomat odotukset näkyivät yläkoululaisten keskusteluissa vahvana: hyvät kokemukset aiemmista keskusteluista saivat oppilaat odottamaan keskustelua aikuisten kanssa, huonot kokemukset vihaamaan keskustelua jo lähtökohteisesti. Muutamalle keskustelu tuntui lähinnä pakolliselta suoritukselta, eikä heittänyt paljoa tunteita.

Tämä tutkimus sai alkunsa kiinnostuksestani koulun kehityskeskusteluja kohtaan. Pääsin tutustumaan ruotsalaiseen kehityskeskustelumalliin käytännössä vuonna 2009 työharjoitteluni aikana, ja tuo kokemus sai minut kiinnostumaan keskusteluista myös Suomen koulumaailmassa. Vaikka tutkimusaiheeksi tarkentui myöhemmin arviointi- ja kehityskeskustelut, on kiinnostukseni pohjana ollut koko ajan kehityskeskustelun ideaali. Se korostaa oppilaan aktiivista osallistumista itseään koskevaan keskusteluun, jossa yhteisesti opettajan ja huoltajien kanssa suunnitellaan oppilaan tulevaisuutta. Ideaali korostaa niin ikään kaikkien osapuolien omaa asiantuntijuutta, jolloin onnistuneessa keskustelussa kohtaavat niin koulun kuin kodin maailma, aikuisen ja lapsen maailma, opettajan ja oppilaan maailma sekä vanhemman ja lapsen maailma. Keskustelun tavoitteena on oppilaan kehittyminen ja tämän tukeminen. (ks. esim. Tuisku 2000, 44, 46–50; Haime, Huttunen, Kuikka, Pesonen & Suoja 2007, 17–18.)

Lähdin alun perin tutkimaan kehityskeskustelun mallin suhdetta koulu- maailmaan, ja sen toteutumista keskustelun päähenkilön, oppilaan, kokemus- maailmassa. Koska keskustelun kohteena on oppilas, lapsi, alaikäinen, tuo tämä näkökulma mukaan lapsen osallisuuden tätä koskevaan päätöksentekoon. Arviointikeskustelun liittäminen mukaan kehityskeskusteluun vaatii arvioinnin näkökulman tarkastelua, ja arvioinnin näkökulma tuli vahvasti esille myös oppilaiden kokemuksissa. Kehityskeskustelulle alun perin annetut ideaalit viittaavat vahvasti oppilas- ja henkilökeskeiseen ohjaukseen ja lähestymistapaan. Nämä teemat, **ohjaus**, **arviointi** ja **lapsen osallisuus** ovat nähtävissä myös tutkimuksen tuloksissa kuten myös näitä kaikkia yhdistävä **dialogisuus**. Tämän luvun tavoitteena on kytkeä tutkimuksen tuloksia näihin teorioihin, ja sitä kautta pohtia arviointi- ja kehityskeskustelun eri elementtejä.

8.1 Oppilaan arviointi- ja kehityskeskustelu henkilökeskeisen lähestymistavan näkökulmasta katsottuna

Vaikka kehityskeskustelun ideaali korostaa oppilaan aktiivista ja keskeistä roolia, ei tämä noussut merkittävästi esille oppilaiden kokemuksissa. Keskustelu näyttäytyi oppilaille usein aikuisten välisenä, ja moni oppilaista koki vaikeaksi ottaa osaa keskusteluun sen tarkoituksen ollessa epäselvä. Keskustelun onnistumiseen tai epäonnistumiseen vaikutti paljon se, miten oppilas koki koulun edustajan ja huoltajien roolin. Aikuisten rooli näyttäytyi osalle tuomitsevana ja arvostelevana ja toisille oppilasta tukevana ja oppilaan puolella olevana. Osallistuakseen keskusteluun oppilas tarvitsi jälkimmäistä, tukea ja kannustusta sekä aikuisten antaman kutsun ja tilan osallistumiselle. Tulosten perusteella näyttää siltä, että jos tavoitellaan oppilaan aktiivista osallistumista, tarvitaan keskusteluun ohjauksellisia elementtejä. Jos keskustelussa halutaan tavoitella oppilaskeskeisyyttä tai oppilaslähtöisyyttä, voidaan puhua henkilökeskeisestä ohjaustilanteesta.

Henkilökeskeisyyden juuret ovat psykologi Carl Rogersin ajatuksissa asiakaskeskeisestä ohjauksesta. Tämä kehitti 1940-luvulta lähtien asiakaskeskeisen ohjauksen (engl. *counseling*) periaatteita erotuksena vallitsevaan psykoterapeuttiseen, potilasta ”mittavaan” lähestymistapaan. (McLeod 2013, 27, 165; Cissna & Anderson 2002, 63–66; ks. myös Plant 2003, 87–88; Vehviläinen 2001, 14; Onnismaa 2007, 15.) Myöhemmin Rogers itse laajensi teoriaansa psykologian ulkopuolelle ja alkoi puhua asiakaskeskeisyyden sijaan henkilökeskeisyydestä (Rogers 1989/1986, 135), sillä metatasolla Rogersin teoria kuvaa ihmisen toimintaa myös terapiatilanteiden ulkopuolella. Henkilökeskeisen ohjauksen tavoitteena on tukea yksilön kasvua ja kehitystä kohti autonomista yksilöä. Etenkin sosiaalisen ympäristön vaikutus yksilöön voi joko tukea tai estää tätä kasvamaan kohti ideaalia, potentiaaleiltaan täysimittaisesti toimivaa yksilöä. (Joseph & Murphy 2013, 27, 29–30.) Aiemmissä tutkimuksissa Rogersin henkilökeskeiselle lähestymistavalle pohjautuvat oppijakeskeiset, holistiset lähestymistavat opettamiseen on liitetty hyviin oppimistuloksiin, näiden perustuessa kaksisuuntaisuudelle, empatialle, ymmärrykselle sekä kriittiseen ajatteluun kannustamiseen (Cornelius-White 2007). Koulumaailmassa henkilökohtaista lähestymistapaa on tutkittu niin luokahuonetilanteissa (Gatongi 2007) kuin esimerkiksi henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien laadinnassa (Keyes & Owens-Johnson 2003). Rogersin lähestymistapa on edelleen monen ohjaustoiminnan taustalla etenkin länsimaissa (Plant 2003, 87–88). Arviointi- ja kehityskeskustelussa voidaan tunnistaa rogersilaiset lähtökohdat, sillä myös siinä on tavoitteena yksilön kasvun ja kehityksen tukeminen ohjauksen avulla.

Tässä tutkimuksessa aikuisten rooli vaikutti suuresti siihen, millainen keskustelu oli oppilaalle kokemuksena. Onnistuneissa keskusteluissa korostui niin ikään oppilaan vaikuttamisen mahdollisuus niin keskustelun kulkuun, kun siinä käsiteltäviin asioihin. Aikuiset luottivat oppilaan asiantuntijuuteen omasta itsestään antaen tälle tilaa. Henkilökeskeisessä ohjauksessa on suuntauksesta riippumatta kaksi pääperiaatetta: siinä korostuu ohjaajan ja ohjattavan välisen suhteen

merkitys sekä ohjauksen prosessimainen työ. Ohjaussuhteen tulisi perustua molemmipuoliselle kunnioitukselle, tasa-arvoisuudelle ja aitoudelle. Ohjattava on oman elämänsä asiantuntija, tämä tarkastelee elämäänsä omasta kokemusmaailmasta käsin, ja pyrkii sitä kautta etsimään ratkaisuja ongelmiinsa ohjaajan avustuksella ja tuella. (McLeod 2013, 166, ks. myös Vehviläinen 2001, 28.) Myös esimerkiksi Vuorisen (2000b) määritelmä kehityskeskustelusta jatkuvana vuoropuheluna, jossa opettajalla, huoltajilla ja oppilaalla on kullakin oma asiantuntijuutensa, ja jossa oppilaasta tulee keskustelun painopiste (Vuorinen 2000c, 82), noudattaa henkilökeskeisen ohjauksen pääperiaatteita.

Henkilökeskeinen ohjaus pohjautuu osin fenomenologiselle filosofialle: siinä painotetaan kokemuksen merkitystä ohjattavalle tämän hahmotellessa omaa elämäänsä ja siinä kohtaamiaan haasteita. Refleктоimalla omia kokemuksiaan ohjattava voi ohjaajan avustuksella päästä kiinni elämäänsä ja uudelleen rakentaa sitä. Henkilökeskeisen ohjauksen keskeinen osa on myös niin sanottu ideaaliminä. Ohjauksen tavoitteena on paitsi auttaa ohjattavaa määrittelemään ”minä tällä hetkellä”, mutta myös tukea tätä saavuttamaan ideaaliminänsä tai ainakin liikkumaan tätä tavoitetta kohti. Tavoitteena täysin toimiva yksilö on kongruentti, tämä tunnistaa ja hyväksyy omat tunteensa ja toimii niiden pohjalta, sekä on autonominen. Rogers puhuu henkilöksi tulemisesta ”*Becoming a person*”. (McLeod 2013, 171–174.)

Tutkimuksen perusteella oppilaat eivät useinkaan olleet valmistautuneet tämän kaltaiseen pohdiskeluun. Suurin osa odotti keskustelussa koulun edustajalta saatavaa palautetta sen sijaan, että nämä itse olisivat pohtineet omaa osaaamistaan tai työskentelyään. Oppilaan kokemusmaailmassa keskustelu on sidoksissa oppiaineisiin ja niissä menestymiseen sekä käyttäytymisen arviointiin. Oppilas ei useinkaan pysty oppiaineiden yli menevään pohdiskeluun, vaan odottaa kaikkitietävän koulun edustajan kertovan totuuden.

Arviointi- ja kehityskeskustelujen päämääriä tarkasteltaessa kysymys on ennen kaikkea kasvatukseen liittyvistä arvoista. Jos koulun ja kasvatuksen päämääränä on kasvattaa johonkin tiettyyn ennalta määrättyyn muottiin, ei voida puhua henkilökeskeisestä ohjauksesta ja yksilön kasvamisesta autonomiseksi täysin toimivaksi yksilöksi. Erityisesti uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) puhutaan oppilaasta ainutlaatuisena ja arvokkaana omana itsenään. Samalla määritellään oppilaan oikeus ”kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä”, missä ”oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan (- -).” Perusteissa korostetaan niin ikään osallisuuden kokemuksen tärkeyttä. (POPS 2014, 15.) Henkilökeskeisen ohjauksen päämäärä täysin toimivasta yksilöstä voidaankin nähdä nykykoulun arvojen mukaisena. Arviointi- ja kehityskeskustelu yksinään ei riitä, vaan tarvitaan koko koulun läpi kestävä ohjauksellista otetta. Nyt tulosten perusteella keskustelu jää helposti irralliseksi suoritusmerkinnäksi, jolla ei ole suurta vaikutusta oppilaan koulunkäyntiin tai elämään.

8.1.1 Tutut, ymmärtävät ja välittävät aikuiset oppilaan kasvun tukena

Tämän tutkimuksen oppilaiden ja keskustelun aikuisten välinen suhde heijastui suoraan oppilaan kokemukseen keskustelusta. Onnistuneessa arviointi- ja kehityskeskustelussa näkyy tuttuuden ja turvallisten aikuisten läsnäolo. Niin koulun edustaja kuin huoltajakin ymmärtävät ja välittävät oppilaasta, ja ovat keskustelussa tukeakseen tätä. Voidaan puhua oppilaan luottoaikuisista, jotka tukevat oppilasta myös keskustelujen ulkopuolella. Tämän suhteen tärkeys näkyy jo oppilaan keskusteluun liittämässä odotuksissa. Jos oppilas odottaa aikuisten olevan jollain tapaa arvostelevia tai tuomitsevia keskustelussa, johtaa tämä jo lähtökohteisesti epäonnistuneeseen keskusteluun oppilaan keskittyessä vain keskustelusta suoriutumiseen mahdollisimman pienin vahingoin. Jos oppilas tuntee saavansa tukea ja ymmärrystä, on keskusteluun meneminen mielekkäämpää ja helpompaa vaikka se vähän jännittäisikin. Aikuisten suhtautuminen oppilaaseen heijastuu siis suoraan keskustelutilanteeseen.

Henkilökeskeisen ohjauksen teoria on suhdeteoria. Sen pohjalla on Rogersin toimivan ohjaussuhteen määritelmä, joka tämän mukaan sisältää tarvittavat ja riittävät ehdot sellaiselle ohjaussuhteelle, jossa muutos on mahdollista. Ensinnäkin vaaditaan ohjattavan ja ohjaajan välinen psykologinen kontakti, ohjaussuhde. Ohjattava on inkongruentissa, epävarmuuden tilassa, ohjaaja on puolestaan kongruentti, sopusoinnussa oman olemisensa kanssa, aidosti läsnä ohjaussuhteessa. Ohjaaja tuntee ehdotonta positiivista arvostusta sekä empaattista ymmärrystä ohjattavaa kohtaan, ja pyrkii välittämään nämä ohjattavalle vuorovaikutussuhteessa. Jotta ohjattavan muutos olisi mahdollista, täytyy ohjaajan pyrki- mykset arvostukseen ja ymmärtämiseen välittyä myös ohjattavalle saakka. Näistä erityisesti ohjaajan aitous ja tämän ohjattavaa kohtaan osoittama arvostus ja empatia ovat Rogersin ydinehtoja kasvua ja kehitystä tukevalle ympäristölle. (Rogers 1989/1957, 221; 1989/1986, 135; McLeod 2013, 175.)

Arviointi- ja kehityskeskustelu poikkeaa osin näistä lähtökohdista. Koulun ohjaustilanteet eivät välttämättä pohjaudu ohjattavan epävarmuudesta nousevaan ohjaustarpeeseen, vaan oppilas voi saada ohjausta hyvinkin erilaisissa tilanteissa. Tämä on hyvin erilainen lähtökohta kuin terapiassa, joka yleensä lähtee liikkeelle ohjattavan kokemasta ohjaustarpeesta. Siltikin kysymys on oppilaan ja opettajan sekä huoltajien välisestä kontaktista, suhteesta. Rogersin ydinehtojen kaltainen aito, arvostava ja välittävä ohjaaja nousee vahvasti esiin tässä tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden kokemuksissa, ja samaan tapaan myös huoltajien rooli oppilaan tukena ja turvana tulevat esille.

Ohjaajan aitous, vilpittömyys ja kongruenssi on ohjaajan kykyä olla oma itsensä ohjaussuhteessa, ilman piiloutumista ohjaajan tai opettajan ammatin taakse. Ohjaustilanteessa ohjaajan tunteiden, ajatusten ja toiminnan välillä ei ole ristiriitaa, eli tämä on kongruentissa tilassa. (Rogers 1989/1986, 135.) Vaikka henkilökeskeinen ohjaus lähtökohteisesti huomioi ohjaajan ja ohjattavan (asiakkaan) roolin, niin tämän tutkimuksen arviointi- ja kehityskeskusteluissa myös huoltajan aitous tai epäaitous keskustelutilanteessa vaikutti oppilaan kokemukseen keskustelun onnistumisesta. Oppilas kiinnittää huomiota siihen, onko aikuisten

käytös ja puhe aitoa, vai onko kyse esittämisestä. Oppilaat kuvasivat keskusteluun menemistä ja siihen osallistumista helpommaksi kaikkien osapuolten ollessa tilanteessa omana itsenään. Oppilaan ei itse tarvitse esittää roolia, ja myös aikuiset, niin koulun edustaja kuin huoltajatkin käyttäytyvät kuten tavallisesti. Oppilas käsittää koulun edustajan opettajana tai oppilaanohjaajana, mutta myös kuuntelevana aikuisena. Oppilaalle on tärkeää, että opettaja näyttää avoimesti mitä asioista ajattelee. Jos oppilas on yhtään epävarma opettajansa ajatuksista, ei tämä uskalla puhua vapaasti.

Tutkimuksen oppilaille on myös tärkeää, että aikuiset keskustelussa hyväksyvät oppilaan sellaisena kuin tämä on. Jos oppilas kokee keskustelun vihjailuna, arvosteluna tai tuomitsemisena, ei tämä halua olla paikalla ollenkaan. Aikuisten mahdolliset paljastukset, huonosti menneet kokeet tai huono käytös, saivat oppilaan etukäteen jännittämään tai jopa pelkäämään keskustelua, ja mahdollista tuomiota. Kun oppilas tuntee aikuisten ajattelevan hänestä lähtökohtaisesti positiivisia asioita, on oppilaalla hyvä ja turvallinen olo. Kyseessä ei tällöin ole arvostelutilaisuus tai tuomio, vaan oppilas näkee aikuiset voimavarana ja tukena. Ohjaajan ohjattavaa kohtaan tuntema ehdoton arvostus on myös Rogersin toinen ydinehto, (engl. *unconditional positive regard*): Ohjaaja ei tuomitse, vaan hyväksyy ohjattavan ja tämän tunteet hetkessä. Kyse on välittämisestä. (Rogers 1989/1986, 135–136.)

Tutkimukseni oppilaan tuntiessa keskustelun omakseen koki oppilas, että aikuiset olivat aidosti kiinnostuneet kuuntelemaan, ja nämä haluavat tietää oppilaasta ja tämän ajatuksista enemmän. Tähän liittyi myös tunne siitä, että aikuiset keskittyivät oppilaaseen, eivätkä vaan halunneet hoitaa keskustelua rutiininomaisesti alta pois. Rogersin kolmas ydinehto toimivalle ohjaussuhteelle on ohjaajan empaattinen ymmärrys, joka on vastakohta arvottavalle tai arvioivalle ymmärtämiselle. Empaattiseen ymmärrykseen kuuluu ohjaajan kyky kuunnella aktiivisesti ohjattavaa, ja osoittaa samalla ymmärtävänsä ja hyväksyvänsä tämän kokemukset. Myöhemmin Rogers lisäsi ehtoihin myös ohjaajan läsnäolon, jota Rogers kuvailee tilaksi, jossa ohjaaja on kaikkein lähinnä omaa intuitiivista itseään. (Rogers 1989/1986, 136–137.)

Oppilaiden kokemuksissa voidaan tunnistaa Rogersin kasvua tukevan suhteen ydinehdot. Oppilas tarkkailee aikuisten suhtautumista itseensä, ja tekee omat johtopäätöksensä keskustelun luonteesta. Jos oppilas ei tunne oloaan arvostetuksi tai kuunnelluksi, ei tämä koe osallistumista mielekkääksi tai hyödylliseksi. Rogersin lähtökohdissa on myös ehto, että ohjaajan aitouden, ymmärryksen ja arvostuksen on välityttävä ohjattavalle, jotta muutos olisi mahdollista. Ei siis riitä, että aikuiset tuntevat itse toimivansa oppilaan parhaaksi, vaan tämän auttamisen halun on myös välityttävä oppilaalle. Jos aikuisten vastaukset oppilaan esittämiin huoliin tuntuvat vain ”aikuisten perusvastauksilta”, ei oppilas koe näiden aidosti kuuntelevan tai ymmärtävän oppilaan tilannetta. Samoin oppilaan ohi puhuminen ja vihjailu viestivät siitä, etteivät aikuiset todellisuudessa halua keskittyä oppilaaseen, ja tuomitsevat tämän jo lähtökohtaisesti. Tällöin oppilas valitsee strategiakseen selviytyä keskustelun läpi mahdollisimman nopeasti, jotta voisi palata takaisin normaaliin elämään.

Henkilökeskeisen ohjaussuhteen mallin idea on, että ohjaajan hyväksyntä, aitous ja empatia muodostavat sellaisen ihmissuhteen, jonka ohjattava kokee valtauttavana ja vahvistavana. Eryteisesti empatia ja ymmärtäminen luovat pohjan molemminpuoliselle keskustelulle. Tämä yksin ei riitä, vaan empatia ja ymmärrys on myös pystyttävä välittämään ohjattavalle. Valheellinen ”ymmärrän miltä sinusta tuntuu” -empatia voi heikentää keskustelun toimivuutta. Empaattinen osallistuminen ei tarkoita toisen ihmisen täyttä ymmärtämistä vaan enemmänkin keskustelu tapaa, jossa osoitetaan halu ja pyrkimys ymmärtää toista. (McLeod 2007, 126–127, 137–139.)

Rogersille tämän ydinehdot itsessään ovat riittävät kasvua tukevalle ohjaussuhteelle. Vähintäänkin niiden puuttuminen näyttäisi oman tutkimukseni mukaan hankaloittavan tai estävän oppilasta tuntemasta keskustelua omakseen, tilaksi, jossa aikuisten tuen avulla voi kehittyä eteenpäin. Kuitenkin tutkimuksen keskusteluissa jäi uupumaan tietynlainen jatkumo, prosessimainen työ, joka olisi liittännyt keskustelun enemmän osaksi muuta koulunkäyntiä. Oppilaan kokemaa keskustelun irrallisuus johti siihen, ettei oppilas välttämättä nähnyt keskustelulla olevan vaikutusta kovin pitkälle eteenpäin. Keskustelusta saattoi jäädä hyvä mieli samalla tavoin kuin hyvästä koulutodistuksesta, mutta oppilaan oli vaikea nähdä keskustelun tuovan muutosta oppilaan arkeen ja koulunkäyntiin.

Ei riitä, että arviointi- ja kehityskeskustelu on lähtökohdiltaan periaatteessa oppilaslähtöinen ja oppilaan osallisuuteen kannustava. Jos oppilas ei koe keskusteluaan osallistavaksi, ja tulkitsee jäävänsä aikuisten keskustelun ulkopuolelle, ei keskustelun ideaali voi toteutua, eikä sen tavoitteita saavuteta. McLeod (2007) huomauttaa, että ohjaussuhteessa ohjattava etsii ymmärtävää ja kuuntelevaa ihmistä, ei niinkään ohjausteknikkoa. Suhteen tavoitteena on tehdä yhteistyötä. (McLeod 2007, 80–81.) Rogers (1989/1958) itse määrittelee auttamissuhteen onnistumisen liittyvän auttajan ominaisuuksiin ja siihen, miten autettava tulkitsee tämän auttamisen (Rogers 1989/1958, 118). Juuri tämän vuoksi oppilaan näkökulman tarkastelu on erittäin tärkeää.

Henkilökeskeiseen ohjaukseen kuuluu ajatus non-direktiivisyydestä, asenteesta, jonka ohjaaja omaksuu. Se perustuu ajatukselle, että ohjattava voi itse valita elämäntavoitteensa. Kun direktiivinen ohjaustapa keskittyy hoitamaan asiakkaan ongelman sen määrittelystä käsin, non-direktiivinen ohjaus lähestyy yksilön kautta ja pyrkii ohjaamaan itsenäiseen ongelmanratkaisuun myös jatkossa. Taustalla on käsitys ohjattavasta oman elämänsä asiantuntijana ja ohjaajasta tämän kanssakulkijana. (Rogers 1989/1942, 86–87; McLeod 2007, 126–127.)

Tutkimukseen osallistuneista oppilaista Jaakon kokemus nousee vahvasti esille juuri tässä suhteessa. Jaakko koki luokanvalvojansa antavan hänelle vallan ohjata keskustelua heti alusta alkaen kehottamalla Jaakkoa valitsemaan keskustelun aiheen. Hänestä tuntui, että luokanvalvoja keskittyi tilanteeseen ja oli aidosti kiinnostunut hänen ajatuksistaan. Tämä muutos verrattuna aiempiin, opettajavetoisiin keskusteluihin, oli Jaakolle tervetullut. Hän koki saavansa itse johtaa keskustelua haluamaansa suuntaan, ja samalla Jaakko tunsikin keskustelun ensimmäistä kertaa itselleen merkitykselliseksi. Jaakolle nimenomaan opettajan kutsu, tämän antama mahdollisuus, oli avain keskustelun onnistumiseen.

Koulussa tapahtuvassa ohjauksessa korostuu kehittymisen näkökulma diagnosoinnin sijaan, eikä sitä ole suunnattu vain ”ongelmatapauksille” (McLeod 2013 645–646). Onnismaa (2007) määrittelee perusopetuksen ohjauksen tavoitteeksi ammatinvalintaan ja jatko-opintomahdollisuuksiin ohjaamisen ohella myös opiskelutaidoissa ja koulunkäynnissä sekä itsetuntemuksessa ohjaamisen (Onnismaa 2007, 16). Arviointi- ja kehityskeskustelu on osa koulun toimintaa. Koulu asettaa omat raaminsa keskustelulle, sillä siinä on lähtökohtaisesti mukana instituution omat tavoitteet. Kuitenkin henkilökeskeisessä ohjauksessa lähdetään liikkeelle yksilön eikä instituution kokemuksista käsin. Ohjaukseen tullessa henkilöllä on aina jokin tavoite ohjauksen suhteen (McLeod 2007, 50). Arviointi- ja kehityskeskustelu ei lähde liikkeelle oppilaan halusta, vaan koulun järjestämästä keskustelusta. Osalle oppilaista keskustelun tavoite oli selvittää siitä mahdollisimman nopeasti ja vaivattomasti. Tällöin voi olla vaikea kääntää keskustelu koskettamaan oppilasta, vaikka sen taustalla olisikin pyrkimys oppilas-keskeisyyteen (Tuisku 2000, 44, 46–50).

Tässä tutkimuksessa nousi esille myös tilanteita, jossa oppilas koki koulun edustajan ja huoltajien pakottavan tätä lupauksiin, joita oppilas ei tuntenut omakseen. Tässä tapauksessa oppilas ei kokenut lupauksia sitoviksi, ja koki muutenkin keskustelun arvosteluna. Rogersin lähestymistavan tavoitteena on ohjattavan valtaistuminen (engl. *empowerment*), jotta tämä pystyisi olemaan oman elämänsä johtohahmo. Institutionaalisessa kontekstissa tapahtuvassa ohjauksessa voi olla monia piirteitä, jotka ovat ristiriidassa ohjattavan valtaistumisen kanssa. Ohjaus on osa sosiaalista kontrollia, ja sen kieli ja käsitteet voivat olla vieraita. Ohjaustilanteen kesto ja paikka on yleensä ennalta määrätty, ja ohjaajalla on yleensä valta päättää näistä. Ohjausta ei voi kuitenkaan tapahtua, jos ohjattava ei halua sen tapahtuvan. (McLeod 2013, 7, 477–480; ks. myös Vehviläinen 2001, 32; 2014, 13–17, 59.) Onkin eettinen kysymys, kenen toimijana ja kenen puolesta ohjaaja ohjaustilanteessa toimii. Alaikäisten kanssa toimiessa on aina otettava huomioon myös huoltajien toiveet ja ehdotukset. Samalla koululaitos antaa omat raaminsa ohjaukselle. Ohjaajan tulee tuntea sekä systeemi että sen vaikutus ohjaustilanteeseen. Tarkastelun kohteeksi nousee myös kysymys siitä, kuinka pitkälle ohjattavaa voi työntää tai määrätä. (McLeod 2013, 520–523, 527–528.) Vaikka kehitys- ja arviointikeskustelun pohjalta tehtäisiin jonkinlainen jatko-suunnitelma oppilaalle, täytyisi suunnitelman lähteä edes osittain oppilaasta itsestään. Pakotetut lupaukset eivät näytä johtavan oppilaan sitoutumiseen, ja voivat sitä vastoin aiheuttaa vastareaktion oppilaassa. Keskustelun tarkoituksena on toki suunnitella tulevaa, mutta pakottaminen ei ole toimiva keino, jos halutaan oppilas mukaan toimintaan.

8.1.2 Dialogisuus arviointi- ja kehityskeskustelun vuorovaikutuksen lähtökohtana

Tulosten perusteella oppilaan osallistumiseen näyttäisi vaikuttavan tunne siitä, kokeeko tämä keskustelun olevan yhteistä, kaikkien kolmen osapuolen välistä keskustelua vai onko kyseessä aikuisten välinen keskustelu, jossa oppilas jää sivuseikaksi. Samaten aikuisten suhtautuminen oppilaaseen ja erityisesti se, miten

nämä puhuvat oppilaalle vaikuttavat. Kysymys on siis ennen kaikkea vuorovai-
kutuksesta osapuolten välillä. Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan vuo-
rovaikutusta nimenomaan oppilaan näkökulmasta, vaikka sitä voitaisiin tarkas-
tella myös koulun edustajan tai huoltajien näkökulmasta käsin. Jos tavoitteena
on osapuolten välinen yhteinen keskustelu, jossa yhdessä rakennetaan uusia
merkityksiä, on kyseessä dialoginen keskustelu.

Dialogi on kahdenvälinen keskustelu, jossa osapuolet rakentavat yhdessä
merkitystä elämälleen ja maailmalleen. (Onnismaa 2007, 44.) Iwarsson (2014) ver-
taa monologista ja dialogista lähestymistapaa aikuisten ja lasten välisessä kes-
kustelussa selittämiseen ja ymmärtämiseen. Usein aikuiset sekoittavat lapsen
kanssa keskustelun lapselle puhumiseen. Tällöin aikuinen selittää miten asiat
ovat sen sijaan, että aikuinen keskittyisi kuuntelemaan ja pyrkisi ymmärtämään
lapsen näkökulmaa. Dialogi on aina yhteistä keskustelua ja yhdessä keskustelua,
ei monen monologin summa. (Iwarsson 2014, 104–108.)

Tutkimuksen arviointi- ja kehityskeskustelutilanteet eivät lähtökohtaisesti
luoneet oppilaalle tasapuolista mahdollisuutta osallistua keskusteluun. Suurin
osa oppilaista ei ollut valmistautunut keskusteluun erityisesti etukäteen, ja koki
tämän vuoksi omien näkökulmien esiintuomisen hankalaksi. Oppilaat kokivat
osallistumisen myös hankalaksi, jos keskustelun aikuiset eivät varsinaisesti anta-
neet tilaa oppilaalle tai jos nämä eivät osanneet kysyä oikeanlaisia kysymyksiä.
Oppilaat myös ennakoivat helposti, ja kertoivat vastaavansa aikuisten kysymyk-
siin siten, miten kuvittelivat näiden haluavan. Oppilaat kokivat aikuisten sano-
van välillä periaatteessa oikeita asioita, jotka eivät kuitenkaan tuoneet minkään-
laista muutosta tilanteeseen. Näitä voi kutsua nimellä aikuisten perusvastaukset:
ulospäin ne kuulostavat hyvältä, mutta ovat oppilaan mielestä teennäisiä tai
päälle liimattuja. Keskustelun puheesta tuli hyvin helposti yksisuuntaista. Toi-
saalta onnistuneita keskusteluja ja hetkiä keskusteluissa esiintyi tilanteissa, joissa
oppilas koki aikuisten ymmärtävän häntä, ja tilanteissa, joissa oppilas koki pu-
heen olevan yhteistä, dialogia.

Rogersia henkilökeskeisen lähestymistapansa kanssa pidetään käytännön
dialogin harjoittajana. Tämän ajatusten pohjalla vaikutti muun muassa saksalai-
nen dialogifilosofi Martin Buber. (Andersson & Cissna 1997, 2; Cissna & Ander-
son 2002, xv, 73–75.) Buber (1923, 1957) käsittää ihmisen suhteen maailmaan
Minä-Sinä ja Minä-Se suhteiden kautta. Buberin kuvaama Minä-Sinä yhteys on
molemminpuolisuutta ja vastavuoroisuutta. (Buber 1993, 26–28, 156, 162–163.)
Buberin dialogisuutta on käsitellyt muun muassa Laine (2001, 2008), joka puhuu
monologisesta (Minä-Se) ja dialogisesta (Minä-Sinä) suhteesta. Monologisessa
suhteessa pyritään vaikuttamaan toiseen ihmiseen omien tavoitteiden kautta,
eikä toisen erilaisuudella ole merkitystä. Monologinen suhde on vallankäyttöä ja
jopa hyväksikäyttöä, missä toinen ihminen nähdään kohteena, välineenä tai roo-
lin kautta. Dialoginen suhde kuvastaa molemminpuolista suhdetta, johon kuu-
luu avoimuus, halu ymmärtää toista, toisen kunnioitus ja vastuullisuus. Tällöin
toinen ihminen on suhteessa subjekti, persoona ja kokonaisuus, eikä vain toimin-
nan kohteena. (Laine 2001, 123; 2008, 267–269.) Buberin ohella venäläinen Bahtin

on yksi tärkeimpiä dialogifilosofian vaikuttajia (Huttunen 2008, 246–247). Bahtinin (1991) dialogifilosofiassa on niin ikään kyse kohtaamisesta ja yhteisestä rakentamisesta dialogissa (Bahtin 1991, 36, 123, 358–359), aivan kuten Buberilla ja Rogersilla. Dialogisuuteen kuuluu *toiseus*, joka ei ole identtinen *itsen* kanssa (Huttunen 2008, 25). Dialogisen suhteen perustana on toisen kokemusten ja sitä kautta myös omien kokemusten arvostaminen (Hyttinen 1994, 46).

Se miten aikuiset keskustelussa käyttävät valtaansa vaikuttaa suoraan oppilaan kokemukseen keskustelun omistamisesta. Arviointi- ja kehityskeskustelun tavoitteet tuntuvat olevan monelle keskusteluun osallistuvalla epäselvät. Ajatuksena on oppilaan kehittyminen, mutta keinot tähän näyttävät puuttuvan. Dialogisuuteen saakka pääseminen on vaikeaa, jos oppilas kokee aikuisten ottavan vallan täysin omiin käsiinsä, ja ajavan vain omia tavoitteitaan. Oppilaiden kokemuksissa erityisesti huoltajien toiminta keskusteluissa vaihteli arvostelijasta ja tuomitsijasta läsnäolevaan tukipilariin. Joillekin oppilaista huoltajan läsnäolo oli ehdotonta, ja näiden kanssa tultiin keskusteluun yhdessä valmistautuneena. Jotkut oppilaista puolestaan halusivat huoltajat ulos koko keskustelusta, sillä nämä ajoivat vain omaa asiaansa. Nämä näyttivät olevan tilanteita, joissa oppilaalla itsellään oli eri toiveet huoltajan kanssa. Tällaisissa ristiriitatilanteissa, joissa keskustelun osapuolten toiveet mahdollisesti poikkeavat jo lähtökohtaisesti, muuttuu dialogisuus entistä tärkeämmäksi. Oppilaan pitäisi tuntea, että tämän näkemys otetaan yhtä arvokkaana vastaan kuin aikuistenkin. Nimenomaan kuuntelu, toisen kunnioitus ja halu ymmärtää toista nousevat tärkeään rooliin. Keskusteluissa, joissa kaikki ovat jo ainakin näennäisesti samaa mieltä, ei tällaista vallan roolia välttämättä huomaa ollenkaan. Dialogisuus ei kuitenkaan tarkoita samanmielisyyttä, ja silloinkin käsittelemättä saattaa jäädä mahdollisia ristiriitoja. Keskustelutilanteen täytyy olla turvallinen paikka, jossa uskaltaa olla myös eri mieltä.

Buber käyttää dialogisessa kohtaamisessa käsitettä vahvistaminen (engl. *confirmation*), joka on hyvin samanlainen Rogersin ehdottoman arvostuksen käsitteen kanssa. Vahvistaminen on dialogin seurausta: se sisältää toiseuden hyväksymisen ja yhdessä itseksi tulemisen yhteisen hyväksynnän kautta. Dialogissa osapuolet vahvistavat toisiaan ja ovat toistensa vahvistamia. Kyse ei ole samanmielisyydestä, vaan niin Rogersin ehdoton arvostus kuin Buberin vahvistaminen voi tapahtua myös erimielisyyden kautta. Tärkeintä on, että toisesta kutsutaan esiin tämän potentiaali. Myös Rogersin empaattinen ymmärrys on samankaltainen Buberin inklusion kanssa, vaikka Buber itse pitää empatian käsitettä toista objektoivana. Sekä Rogersin empaattisessa ymmärryksessä että Buberin inklusiossa ajatuksena on seistä niin sanotusti omalla maaperällä ja samalla havaitaan erilaisuus toisessa, toisen erilaisuutta arvostaen. (Cissna & Anderson 2002, 54–55, 88–91.)

Aikuisten antama tila auttaa oppilasta osallistumaan keskusteluun. Tällöin oppilas ei koe olevansa arvostelun kohteena, vaan saa kutsun oman keskustelunsa omistamiseen. Keskustelusta tulee ”mun juttu” kun puhe on yhteistä eivätkä aikuiset puhu oppilaan yli. Se miten koulun edustaja ja huoltajat ovat tilanteessa, vaikuttaa keskustelun kulkuun. Koetuista opettajista ”tilan antaja”

ja ”ymmärtävä ja tukeva” opettaja edistivät oppilaan aitoa osallistumista keskusteluun, kun taas ”kaikkietävä kysyjä” ja ”arvioija opettaja” vaikeuttivat tätä. Huoltajien rooleissa turvalliset ja tukevat sekä kuuntelevat huoltajat auttoivat niin ikään oppilasta tuntemaan itsensä ihmisenä kohdatuksi, kun taas tuomitseva ja arvosteleva huoltaja sai oppilaan vetäytymään kuoreensa tai taistelemaan vastaan.

Monelle oppilaalle on vaikea itse ottaa keskustelu haltuun, jos keskustelun aikuiset eivät kutsu oppilasta tähän ja anna mahdollisuutta. Se vaatii keskustelun aikuisilta taitoa kysyä oikeanlaisia kysymyksiä. Gadamer (1979) puhuukin dialogisuudesta kysymisen taiteena. Kysyminen merkitsee avoimena olemista toiselle, ja dialogin tarkoituksena on etsiä puhutusta sen vahvuus. Dialogissa luodaan keskustelun kautta yhteisiä merkityksiä, jotka yhdessä ovat enemmän kuin osiensa summa. (Gadamer 1979, 325, 330.) Varto (1994) korostaa, että dialogisuuden lähtökohta on toiseuden ymmärtämättömyydessä. Dialogin kautta luodaan osapuolten välille sellainen maailma, jossa nämä voivat ymmärtää toisiaan. Tällöin osapuolet eivät enää ymmärrä sanojen merkityksiä omana suhteenaan maailmaan, vaan kyseessä on näiden välissä olevan tilan maailmasuhde. (Varto 1994, 108–109.) Arviointi- ja kehityskeskustelussa aloitteen on pakko olla aikuisilla, sillä näillä on asemansa puolesta tilanteessa enemmän valtaa. Aloite voi kuitenkin olla tilan ja äänen antamista oppilaalle, ja sitä kautta tämän nostamista keskustelun aidoksi päähenkilöksi.

Buber (2002) erottaa toisistaan kolme dialogin tyyppiä: aidon dialogin, teknisen dialogin ja dialogiksi naamioituneen monologin. Aidossa dialogissa ei ole kysymys vain puheesta, vaan myös hiljaisuus voi olla osa dialogista suhdetta. Tärkeintä on kääntyä toisen puoleen, ja kohdata läsnäolossa ja yksilöllisyydessä. Juuri toista kohti kääntyminen, kohtaaminen on Buberin mukaan dialogin perusliike, kun taas monologissa heijastetaan toinen vain oman kokemuksen osana. Siihen kuuluu välittömyys kohdatessa. Tekninen dialogi rakentuu objektiivisen ymmärryksen tarpeelle, muttei edellytä toisen kohtaamista. Dialogiksi naamioituneessa monologissa todellinen tarkoitus on tehdä vaikutus toiseen, ja siinä keskitytään itseen toisen todellisuuden sijaan. (Buber 2002, 23–28; ks. myös Cissna & Anderson 2002, 52; Lehtovaara 1994, 223–228.)

Tämän tutkimuksen oppilaista moni koki vastaavansa koulun edustajan ja huoltajien esittämiin kysymyksiin siten kuten kuvittelivat aikuisten toivovan. Näitä ”valmiita vastauksia” näkyi tutkimuksen oppilaiden arviointi- ja kehityskeskusteluissa. Esimerkiksi alakoulun puolella osa oppilaista täytti keskustelun pohjaksi tarkoitetun itsearviointilomakkeen sen pohjalta, miten kuvittelivat aikuisten siihen reagoivan. Oppilaat olivat hyvin taitavia kertomaan sen, mitä tilanteessa ”pitää” sanoa. Tällöin aikuisten näkökulmasta asia saattaa vaikuttaa loppuun käsitellyltä, vaikka oppilas on käytännössä vain tarkoituksella hypännyt asian yli seuraavaan. Keskusteluissa koulun edustajan ollessa myös opettaja, meinasivat tämä opettajuus ottaa välillä vallan tilanteessa. Oppilaan voi olla vaikea nähdä opettajan roolin monimuotoisuutta, ja tämä näyttäytyi osalle oppilaista kaikkietävänä kysyjänä, mikä on varsin perinteinen kuva opettajuudesta. Täl-

löin opettaja tilanteessa esitti kysymyksiä, joihin tämä oikeastaan jo tuntui oppilaan mielestä tietävän vastauksen. Tällaiseen kysymykseen ei voi vastata kuin opettajan toivomalla tavalla. Samalla tavalla myös huoltajat saattoivat tilanteessa esittää oppilaalle kysymyksiä, toiveita tai vaatimuksia, joihin oppilas osasi antaa näiden toivoman ”oikean” vastauksen. Oppilaalle tämä on keino selviytyä tilanteesta ja päästä eteenpäin. Se ei kuitenkaan välttämättä tuo mukanaan muutosta.

Dialogisessa suhteessa haetaan avointa yhteyttä toiseen, ja kaikkien osapuolten ääni on arvokas. Kasvatustilanteessa tähän liittyy kuitenkin tietyn asteen ristiriita, sillä kasvatuksessa on aina mukana jonkinlainen tavoite kasvatettavaa kohtaan. Arviointi- ja kehityskeskustelun tavoitteet määrittelevät sen kulkua, samoin koulun edustajan (opettajan) ja oppilaan välinen suhde, huoltajien ja lapsen välinen suhde sekä aikuisten ja lapsen välinen suhde. Oppilas on tilanteessa kasvatettava kahden kasvattajan seurassa. Pedagogisen suhteen yksisuuntaisuudella tarkoitetaan opettajan perinteistä roolia luennoitsijana, kun taas kaksisuuntaisessa suhteessa myös oppilas tuo oman itsensä osaksi dialogia (Laine 2008, 268). Arviointi- ja kehityskeskustelujen näkökulmasta katsottuna tämä tarkoittaa kaksisuuntaisen, dialogisen suhteen luomista ja elämistä osallistujien välillä, jos oppilas halutaan nähdä keskustelussa dialogin osana eikä vain sivusta seuraajana.

Buber (1957) pitää kasvattavaa yhteyttä sellaisenaan yhteensopimattomana täyden molemminpuolisuuden kanssa. (Buber 1957, 162–165; ks. myös Värri 1994, 248–249.) Myös Laine (2008) huomauttaa, että institutionaaliseen toimintaan kuuluu aina välttämättä yksisuuntaisia elementtejä. Kuitenkin kun toiminnassa säilyy dialoginen perusviritys, eivät ajoittaiset kasvattajan vallanotot kaada tilanteen dialogisuutta. (Laine 2008, 281.) Vaikka suhde olisikin peruslähtökohdiltaan monologinen, voi opettaja astua ulos opettajan roolistaan ja olla tilanteessa läsnä omana itsenään, tavoitteenaan ymmärtää oppilasta tämän lähtökohdista käsin. (Laine 2001, 129.) Kasvatussuhde on olemassa nimenomaan kasvattajan ja kasvatettavan välisen asymmetrisen suhteen vuoksi, sillä jos suhde olisi kaikin puolin symmetrinen, ei kasvatusta tarvittaisi. Värri (1994) kuvaa dialogista kasvattajaa ensisijaisesti kasvatettavan maailmasuhteen tulkiksi ja kasvun auttajaksi, joka ottaa kasvatusteissaan kasvatettavan näkökulman huomioon. Dialoginen kasvatussuhde vaatii välillä ohjaamista ja rajojen vetämistä kasvatettavalle, mutta verrattuna autoritaariseen kasvattajaan, tajuaa dialoginen kasvattaja tällaisen pakottavan toiminnan tilapäiseksi. Dialogisen kasvatuksen tavoitteena on itseys ja hyvä elämä, kasvatettavan itseksi tuleminen. (Värri 1994, 238, 242, 251–251.) Tämä muistuttaa Rogersin täysin toimivan yksilön ideaalia henkilökeskeisen ohjauksen tavoitteena (Joseph & Murphy 2013, 27, 29–30; McLeod 2013, 171–174), ja on samalla myös kehityskeskustelun ideaalin tavoite.

Dialogisessa ohjaussuhteessa olemisen ehtona on olemisen avoimessa yhteydessä toiseen ja samalla olemista kokonaisuutena ihmisenä, itsenään. Merkitykset luodaan dialogin keskellä, toisen ja itsen välissä. (Ojanen 2000, 63–65.) Dialogin avulla pyritään saamaan esille toisen ihmisen merkityskokonaisuuksia tämän kokemusten kautta (Varto 1994, 105). Pedagogisessa suhteessa, jossa toinen on

kasvattajan ja toinen kasvatettavan roolissa, dialogia uhkaa ”jo-tietäminen”. Tällöin omiin itsestäänselvyyksiin luottava ohjaaja helposti ”vyöryttää” ohjattavan. Dialogissa onkin tavoitteena pyrkiä ymmärtämään toista, ja vuoropuhelun sijaan siinä korostuu vuorokuuntelu. Toteutuessaan dialogin kautta syntyy jotain uutta. (Ojanen 2000, 67-68; Onnismaa 2007, 45-46.) Dialogisuus ei edellytä itsen ja toisen samankaltaisuutta, vaan siinä etsitään yhteistä tavoitetta molemminpuolisen suhteen kautta (Vehviläinen 2014, 26).

Oppilaiden kokemusten perusteella tuntuu, ettei arviointi- ja kehityskeskustelussa useinkaan saavuteta uutta yhteistä tietoa ja tavoitetta, vaan oppilas pyrkii jo etukäteen mukautumaan koulun ja kodin toiveisiin ja odotuksiin. Tämä ei oma-aloitteisesti mieti, mitä itse toisi keskusteluun, vaan odottaa aikuisten arvioita ja mahdollista tuomiota. Oppilaat ovat taitavia miellyttämään aikuisia, ja pohjaavat tekemisensä ja sanomisensa siihen, mitä olettavat aikuisten haluavan kuulla. Keskustelun tuntuessa aikuisten väliseltä oppilas ei välitä osallistua siihen. Tällöin oppilas ei koe itseään dialogin osaksi, eikä kyseessä ole enää yhteistyö. Aikuisten puhe muuttuu yksisuuntaiseksi: se on selittävää, vihjailevaa ja ”aikuisten perusvastauksia”, eivätkä aikuiset tunnu oikeasti kuuntelevan tai yrittävän ymmärtää oppilasta. Oppilas tippuu dialogin ulkopuolelle, eikä tällä ole enää mahdollisuutta tai välttämättä edes halua aitoon osallisuuteen. Buberin kuvaamaa Minä-Sinä suhdetta ei tällöin ole, eivätkä aikuiset kohtaa oppilasta. Oppilaan kokiessa keskustelun yhteiseksi tämä samalla kokee omistavansa keskustelun.

Tämän tutkimuksen oppilaista erityisesti kahden oppilaan kokemukset heijastelevat dialogista keskustelua. Kahdeksaslukkalainen Inka kuvailee koko keskustelua itsensä, äitinsä ja luokanvalvojansa yhteiseksi keskusteluksi, jossa yhdessä puhutaan hänen asioistaan. Tämä kokee, että molemmat aikuiset ymmärtävät keskustelussa häntä, äiti on ylpeä ja opettaja kehuu. Inkalle kokemukseen liittyy myös kokemus siitä, että kaikki ovat yhtä mieltä. Tämä ei ole dialogisuuden välttämättömyys, mutta Inkan kohdalla tunne yhteisestä keskustelusta oli se avaintekijä, joka teki keskustelusta onnistuneen. Seitsemäslukkalainen Jaakko puolestaan kuvailee keskustelun muuttuneen omaksi lähes alusta alkaen, kun luokanvalvoja kutsuu Jaakon valitsemaan puheenaiheen. Jaakolle tämä aikuisen antama kutsu ja tila on ratkaiseva, ja tämä kokee ensimmäisen kerran keskustelun itselleen merkitykselliseksi. Alla on esimerkki Jaakon keskustelun alusta. Paikalla ovat Jaakon (J) lisäksi luokanvalvoja (O), äiti (Ä) ja isä (I). Luokanvalvoja on lähettänyt etukäteen oppilaille listan mahdollisista puheenaiheista, ja pyytää Jaakkoa alussa valitsemaan sieltä itselleen mieluisan:

J no otetaanks vaikka tää eka

O joo-o

J millä mielellä olet nyt käynyt koulua, suluissa osallistunut oppitunteille (.) no (.) silleen siis (.) ihan siis (.) joka aamu kouluun ei mun kans tarvii (.) riidellä siitä että menenkö vai enkö mene (.) kun mä menen (.) mä osallistun silleen et jos jaksan niin viittaaan ja jos en jaksaa niin en viittaa

- O mm
- J sellasta
- O (.) mites tota (.) verrattuna vaikka alaluokille niin onks nyt (.) ihan semmonen niinku ennenkii vai onks- onks kivempaa tai kurjempaa tai
- J no yläasteella on paljon kivempaa tai rennonpaa silleen (.)
- O mitä se tarkoittaa
- J no oisko siinä enemmän vapaita semmosta vapautta
- O mm
- J ei oo rajotettua sellasta (.) niinku ala-asteella välitunneilla heti ulos ja sellasta mm
- O joo (.) no mites (.) mitä se toinen oli mitä sulla oli mielessä
- J no otetaan sitten (.) vaik sit se toinen (.) miten oppiminen mielestäsi sujuu (.) se sujuu hyvin (.) ei mulla siis oo mitään ongelmia ollu
- O mm (.) hyvä katoppa tosta vaikka (.) noi vielä vähän tarkemmin (.) tota siinä on tommosia (.) lisäkysymyksiä viihtyminen oli siis jees ja koulunkäynti on jees (.) mites välitunnit
- J no ne on kivoja siis mulla ei oo mitään sellasta niinku (.) et mun täytyy poistuu täältä koululta kun on epäviihtysää (.) siis kyl mä nyt oon täällä mun kavereita silleen
- O mm (.) missä te yleensä ootte välituntisin
- J no tossa toisessa kerroksessa kaappien luona aika usein
- O joo
- J tai sit tossa aulassa (.) koko seiskat (.) välillä
- O niin mä oon huomannu et siellä on usein paljon teitä
- I ei tarvii mennä ulos ollenkaan
- O ei (.) joo tota saa mennä tietysti ja sit ainakin jos tuntuu et on ylimäärästä energiaa niin se voi olla ihan hyväkin ja kyl sieltä sitten tietysti saa raitista ilmaa välillä (.) mut et ei oo pakko (.) varsinkin nyt on tietysti vähän kylmää jo et se ei oo sit niin kutsuvaa sitten (.) tietysti koulun pihakaan ei oo kauheen kutsuva niin
- Ä niin et sataa paljon
- O joo
- J no sitten täs on tiedot ja taidot missä aineissa tunnet menestyväsi parhaiten (.) no siis ehkä parhaiten mulla on menny tähän mennessä (.) oisko (.) ehkä historia tai biologia ja matikka

- O mm
- J ne on sellaset tosi hyvin ja sit ruotsikin on aika menny
- O joo (.) onks tota (.) onks ne ollu helppoja jo alaluokilla
- J on siis (.) ei mul oo mitään ongelmii kans ollu
- O mm (.) onks sulle aina koulu (.) helppoa
- J no ei on se silleen helppo välillä jotain vaikeita aiheit missä täytyy vähän (.) keskittyä enemmän
- O mm
- J ja sellasta (.) et sen ymmärtää
- O joo
- J mut esimerkiks matikassa on esses et täytyy keskittyä mut sitten se muutaman kymmenen minuutin päästä se loksahaa paikalleen sit sen ymmärtää
- O joo (.) mites matikan tunnilla jääks sulle (.) kerkiä yleensä laskee kaiken mitä (.) [sitten on
- J [no yleensä mul on silleen et lasken ne kaikki ja sit ope keksii vielä jotain lisätehtäviä tai sitten
- O mm
- J tai sitten se sanoo et sä voit nyt siinä odotella muita silleen mitään
- O joo (.) entäs tota kielet
- J no ne on menny ihan hyvin (.) ranska (.) meni hyvin (.) englantti on alkanu hyvin (.) ja ruotsi on menny hyvin (.) et ei mul mitään ongelmia niissä
- O mm joo (.) öö taito- ja taideaineet yleensä menee (.) kaikkien mielestä ne on yleensä kivoja (.) tai voi olla joku inhokkikin joskus
- J no ne on kivoja kyl
- O nii joo (.)
- J kuvis on ihan kiva silleen et se (.) se opettaja on vähän tiukka mut se on sellasta (.) siinä on kiva kun sä pääset tekee jotain sellasta niinku
- O mm
- J käsillä
- O joo (.) vähän vastapainoa sitten
- J [mm

- O [joo (.) no ooksä tyytyväinen sitten (.) tuloksiin mitkä (.) siihen nähden mitä sä teet töitä niin
- J olen todella tyytyväinen
- O no (.) onko nyt (.) tuntuuko että numerot tulee helposti helpommin kun aika-
semmin vai [vaikeemmin
- J [ne tulee helpommin (.) ala-asteella se oli silleen kasi ysi nyt on
ysi kymppi
- O joo (.) siin käy joskus tota (.) yläasteelle kun siirrytään niin toisilla voi olla että
numerot heikkenee (.) ja toisilla voi olla et numerot paranee (.) voi olla esimer-
kiks että (.) et tota (.) sit kun on erillinen opettaja joka aineessa niin ne rohkeem-
min sit niist on kiva antaa niit hyviikin numeroita sitten
- Ä mm
- O välillä niin sit niit kertyykin samoille oppilaille sitten (.) enemmän et se luokan
opettaja on voinu sitten ajatella et (.) ei nyt sentään joka aineesta
- Ä [mm
- J [mm (.) [sitten
- O [kuinka paljon sä yleensä tota (.) teet läksyjä

Jaakko itse kuvailee keskustelun olevan hänen johdossaan, koska luokanvalvoja antoi mahdollisuuden keskustelun alussa Jaakolle ohjata keskustelua halua-
maansa suuntaan. Jaakko kuvailee luokanvalvojan kiinnostusta aidoksi, ja tästä
tuntuu, että tämä on oikeasti kiinnostunut kuuntelemaan Jaakon näkemyksiä ja
mielipiteitä. Luokanvalvojan kutsu keskusteluun ja tämän ohjaavat kysymykset
auttavat Jaakkoa eteenpäin. Samalla Jaakko saa itse kertoa ja kuvailla omaa kou-
lunkäyntiään ilman arvostelua tai tuomiota. Keskustelu jatkuu eteenpäin saman-
laisena, väliin vanhemmat tai luokanvalvoja antavat Jaakolle "vinkkejä" miten
tämä voi esimerkiksi parantaa kokeisiin lukemista, mutta myös nämä kehotukset
liittyvät Jaakon omiin kuvauksiin ja haastavat tätä kehittämään itseään. Jaakko
tuntee keskustelun olevan oma ja hallussa. Jaakon keskustelu on tosin melko sa-
man mielinen, ja konfliktitilanteet saattaisivat tuoda esille paremmin, onko ky-
seessä aito dialogi. Konfliktien ja erimielisyyksien käsittelytapa voi paljastaa,
ettei kyse ole niinkään dialogista vaan useista monologeista. Vaikka kasvatusti-
lanteissa ei aina voi mennä täysin oppilaan ehdoilla, tapa, jolla kasvatusta
tehtäisiin voi silti olla dialoginen. Pakot ja arvostelut eivät välttämättä johda muutok-
seen. Jaakko vaikuttaa myös hyvin koulussa menestyvältä oppilaalta. Myös tämä
voi vaikuttaa Jaakon kokemukseen, sillä oppilaat kokivat keskustelun sujuvan
hyvin, jos oppiaineissa meni myös hyvin.

Kun dialogisuus nähdään kuuntelemisen, toiseuden ymmärtämisen ja ky-
symisen taitona, nousee dialogisen lähestymisen tarve oppilaiden kokemuksissa.
Oppilaat kaipaavat aidolta tuntuvaa keskustelutilaisuutta, jossa oppilas todella
tuntee olevansa arvostettu ja kuunneltu osapuoli.

8.2 Oppilaan kasvua tukeva arviointi

Oppilaiden kokemuksissa korostui poikkeuksetta keskustelun liittyminen koulussa suoriutumiseen ja suoriutumisen arviointiin. Ennen keskustelua oppilas jännittää millaista arviointia hän opettajaltaan saa ja miten huoltajat siihen suhtautuvat. Tällainen ylhäältä päin tuleva, autoritäärinen, yksisuuntainen arviointi on hyvin perinteistä koulun arviointikulttuuria. Arviointi- ja kehityskeskustelu käsitetään kuitenkin ennen kaikkea osana ohjaavaa, formatiivista arviointia (ks. esim. Linnakylä & Välijärvi 2005, 26). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin tulee olla oppilaan osallisuutta edistävää, monipuolista ja vuorovaikutteista (POPS 2014, 47). Aineistonkeruun aikana voimassa olleen vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet määrittelee arviointikeskustelut opintojen aikana tapahtuvaksi arvioinniksi, jonka tehtävänä on ohjata ja kannustaa sekä tarkastella oppilaan saavutuksia suhteessa kasville ja oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. Samalla arvioinnin pitäisi tukea oppilaan persoonallisuuden kasvua. (POPS 2004, 262–263.) Arviointia ei voi tarkastella muusta pedagogisesta toiminnasta erillään, vaan sen tulisi aidosti olla osa oppimista. (Atjonen 2007, 20.)

Stobart (2008) huomauttaa, että arviointi on aina kulttuurisidonnaista. Se ei koskaan mittaa objektiivisesti saavutuksia, vaan arviointi nimenomaan rakentaa ihmistä tiettyyn suuntaan. Se heijastaa vallitsevan yhteiskunnan arvoja, ja samalla määrittää sen, millaiseksi yksilön tulisi kasvaa. Arviointi vaikuttaa suoraan siihen mitä ja miten me opimme, ja arvioinnin kautta rakennetaan ihmistä. (Stobart 2008, 1, 7.) Jos tarkoituksena on tukea oppilaan kasvua, minäkäsitystä ja itsetuntoa, täytyy tämä näkyä valituissa arvioinnin tavoissa sekä taustalla vallitsevassa oppimis- ja arviointikulttuurin arvomaailmassa.

Ympäröivän yhteiskunnan lisäksi koulun arviointikulttuuri on aina sidoksissa vallitsevaan oppimiskäsitykseen. Arviointi on saanut eri tehtäviä eri aikoina, ja kyse onkin ennen kaikkea arvioinnin tapojen tarkoituksenmukaisuudesta. Arviointia voidaan käyttää vertailuun ja valikointiin tai kontrollin välineenä, ja kahdeksankymmentäluvulta lähtien arvioinnin ohjaava tehtävä on saanut jalansijaa koululaitoksessa. Näillä arvioinnin eri tehtävillä on kullakin omat pelisääntönsä ja tarkoituksensa, eivätkä ne toimi samoilla välineillä. (Keurulainen 2013, 28-40; Stobart, 2008, 16-29.)

Ohjaavasta arvioinnista puhutaan monesti formatiivisena arviointina, mutta esimerkiksi Stobart (2008) haluaa erottaa ohjaavan arvioinnin (eng. *assessment for learning*) omaksi käsitteekseen, eli arvioinnin tavoitteena on oppiminen ja oppimiseen tukeminen ja ohjaaminen. *Assessment for learning* -käsite liittyy erityisesti arviointiin luokkahuonetilanteissa, ja siinä korostetaan luokkahuonevuorovaikutuksen dialogisuutta. (Stobart 2008, 145–147.) Gardner (2012) puhuu laadukkaasta arvioinnista; arvioinnin tulisi aina edistää oppimista ja valittujen arviointitapojen tulisi helpottaa tavoitteiden saavuttamista. Samalla arviointi voi motivoida ja sitouttaa oppilasta oppimiseen. (Gardner 2012, 106–107.) Ohjaavan arvioinnin kautta oppilas saa palautetta, tekemisessä säilyy mielekkyys ja saatu palaute kannustaa jatkamaan. (Atjonen 2007, 68.)

Voidaan puhua myös oppilaan kasvua tukevasta arvioinnista, jolloin arvioinnin tavoitteena on tukea erityisesti oppilaan minäkäsitystä ja itsetuntoa. Tällöin ajatellaan, että yksilön minäkäsitys kehittyy vuorovaikutussuhteessa tärkeiden lähihenkilöiden kanssa. Koulussa tällainen arviointi voi olla opettajan ja oppilaan välistä vuoropuhelua, jossa on sekä palautetta, arvioivaa keskustelua että itsearviointia. Huoltajien liittyessä mukaan vuoropuheluun tulee tästä keskustelusta arviointikeskustelu. Tällöin arviointi on opettajan, oppilaan ja huoltajan välistä yhteistyötä, joka mahdollistaa oppilaan voimaantumisen. (Törmä 2011, 16-19, 234.) Arvioinnilla voidaan vaikuttaa oppilaan minäkäsityksen eri osa-alueiden – itsetuntemuksen, itsearvostuksen ja itseluottamuksen – kehittymiseen. Tällöin oppilaan tulisi saada yksilöllistä palautetta, joka on kannustavaa ja myönteistä ja joka annetaan yksilöllisiä eroja arvostavassa ilmapiirissä. Kielteisen arvioinnin tulisi aina koskea suorituksia eikä oppilaan persoonallisuutta. Erityisesti koulussa heikosti menestyvälle oppilaalle on tärkeää, että tämä hyväksytään koulumenestyksestä riippumatta. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 115–121, ks. myös Korpinen 1998; Törmä 2011.)

Tutkimuksen oppilaat jännittivät mahdollista arviointia, mutta myös samalla toivoivat tätä. Oppilaiden kuva arvioinnista oli lähinnä opettajan antamaa palautetta, joka oli ”se oikea arviointi”, oppilaan itsearvioinnin ollessa tälle alisteista. Oppilaan silmissä arvioinnilla tarkoitetaan nimenomaan jonkinlaista arvosanaa, ei esimerkiksi vuoropuhelua koskien oppiaineen opiskelua ja oppimista. Vaikka osa oppilaista kaipasikin nimenomaan tämän kaltaista arvosana-arviointia, sen paikan ei pitäisi olla arviointi- ja kehityskeskustelu. Arvosanapalautte kulkee perille myös paperisena, jos sellaista halutaan ylipäättään käyttää. Keskusteluun se ei sellaisenaan tuo lisäarvoa.

8.2.1 Oppilas osallisena arvioinnissaan – arviointi dialogina

Tutkimukseni oppilaiden kokemukset liittyvät paljolti eri osapuolten rooleihin sekä näiden keskusteluun osallistumiseen. Arvioinnin näkökulma tuli vahvasti esille myös näissä rooleissa: Oppilaalle koulun edustaja, opettaja, näyttää olevan se, jonka arviointi painaa. Vaikka oppilas olisi tehnyt itsearvioinnin, on koulun edustajan tehtävänä vahvistaa tehdyn arvioinnin oikeellisuus. Erityisesti alakoulun puolella oppilas odottaa koulun edustajan oppiainekohtaisia arvioita. Yläkoulun puolella oppilas puolestaan kaipaa yhä näitä, vaikkei niitä ole tarjolla. Oppilas odottaa opettajan kertovan mitä oppilaan tulisi kehittää. Joillekin oppilaista jopa itse keskustelu tuntuu arvioitavalta tilanteelta, jossa koulun edustajan, opettajan kysymyksiin, on vastattava oikein, ja jossa huoltajat ovat arvioimassa ja arvostelemassa oppilasta. Oppilaan oma rooli on kertoa mielipiteitään itsearvioinnin kautta.

Koulu instituutiona velvoittaa oppilaan arviointiin. Koulun edustajalla on valta tehdä arviointi, päättää sen ajankohdasta, kriteereistä, toteutuksesta sekä tiedottamisesta. Huomiota tulisikin kiinnittää arvioinnin tarkoituksenmukaisuuteen ja sen toimijoihin. Arviointi- ja kehityskeskustelua voidaan peruslähtökohdansa pohjalta tarkastella osallistavan ja dialogisen arvioinnin näkökulmasta. Be-

aumont, O'Doherty & Shannon (2011) puhuvatkin arvioinnin käsittämisestä ohjausprosessina: tällöin arviointi tapahtuu jatkuvana dialogina, eikä ole koskaan yksittäinen tapahtuma vaan osa prosessia (Beaumont, O'Doherty & Shannon 2011, 684).

Osallistavassa arvioinnissa ihminen on ensisijalla. Siinä korostuu arvioinnin avoimuus ja arvioijan läheinen suhde arvioitaviin. Arviointi tapahtuu vuorovaikutussuhteessa, ja eri osapuolten näkemykset tuodaan esille ensikäden kokemuksen kautta. Kyseessä on henkilökeskeinen prosessi, jonka tavoitteena on oppia toisen näkökulmasta. Arvioija ei saa tuomita, vaan tämän tavoitteena on hyväksyä ja tukea. Arviointi on holistista ja kontekstisidonnaista, ja arvioinnin prosessimainen luonne korostuu. Arviointitietoa jaetaan avoimesti ja kommunikatio on rehellistä. (Patton 2002, 171–172, 175–177.) Arviointi on tällöin vuoropuheluprosessi (Törmä 2011, 239), dialogi. Pattonin (2002) lisäksi tätä arvioinnin näkökulmaa edustavat muun muassa Guba ja Lincoln (1989). Nämä kehittivät 80-luvun lopulla niin sanotun neljännen sukupolven arvioinnin, jossa korostuu arvioinnin vuorovaikutteisuus sekä kaikkien asianomaisten mukaan ottaminen. Arvioinnin kautta tähdätään kohti tulevaa. (Guba & Lincoln 1989, 84, 89, 253–259.) Ojanen (2000) puolestaan puhuu postmodernin ajan, viidennen sukupolven, kommunikatiivisesta arvioinnista, joka on yhä selkeämmin yhteydessä ohjauksen ja dialogisuuden teemoihin. (Ojanen 2000, 166–170.)

Tutkimuksen oppilaiden kokemuksissa arvioinnin antaja oli lähes poikkeuksetta opettaja koulun edustajana, eikä oppilaan itsearviointilla ollut oppilaiden kokemusten mukaan erityistä painoarvoa. Arviointi vuoropuheluna jäi lähinnä tekniselle tasolle opettajien ”korjatessa” oppilaan tekemään itsearviointia. Osa tämän tutkimuksen oppilaista koki arvioinnin sijaan arvostelua, etenkin huoltajien taholta. Keskustelutilanteesta tuli eräänlainen tuomioistuin, jossa käytiin läpi mahdolliset virheet ja huonosti menneet asiat. Oppilaat kokevat arvioinnin tulevan ylhäältä, ja se on hyväksyttävä sellaisenaan. Toki arviointi on myös opettajan tehtävä ammattinsa vuoksi, mutta todellisen vuoropuhelun aikaansääminen on oppilaiden näkökulmasta hankalaa.

Stern ja Backhouse (2011) puhuvat dialogisesta arvioinnista luovana toimintona. Näiden mukaan dialogiseksi tarkoitettu arviointi jää kuitenkin usein Buberin käsittein ilmaistuna teknisen dialogin tasolle, eikä siinä nähdä todellista sitoutumista eikä osapuolten välistä, uusien merkitysten rakentamista. (Stern & Backhouse 2011, 339.) Buber (2002) pitää todellisen dialoginen yhtenä tunnuspiirteenä sen yllättävyyttä. Tämän mukaan yllättyneet opettajat ovat todennäköisemmin dialogissa oppilaidensa kesken. (Buber 2002, 242.) Koulun edustaja voi arvioida arvioinnin dialogisuutta pohtimalla, miten eri osapuolet ottavat osaa merkitysten luomiseen, ja syntyykö arvioinnissa itsessään uusia merkityksiä. Arvioinnin tulisi olla itsessään alkuperäistä ja luovaa, ja sen tavoitteena tulisi olla auttaa oppilasta tulemaan paremmaksi. (Stern & Backhouse 2011, 240.) Arvioinnin kohdalla voidaan puhua sen kaksoistehtävästä: toisaalta sen tarkoitus on valottaa mennyttä ja nykyisyyttä, mutta samalla sen pitäisi johtaa eteenpäin (Stobart 2008, 182). Stern ja Backhouse ovat tarkastelleet arvioinnin dialogisuutta nimenomaan kirjoitustehtävien yhteydessä annettavaan sanalliseen arviointiin.

Arviointi- ja kehityskeskustelu tarjoavat kirjoitettua palautetta luontevamman tilaisuuden aidolle dialogiselle arvioinnille osapuolten ollessa läsnä. Tämän tutkimuksen oppilaiden kokemuksissa osa oppilaista yllättyi positiivisesti saadessaan odottamaansa paremman arvion, mutta arvio oli näissäkin tapauksissa ylhäältä tulevaa, opettajan auktoriteettia kunnioittavaa.

Arkiajattelussa hyvällä palautteella tarkoitetaan yleensä kehuja ja onnistumisesta kertomista. Palautteen ”hyvyys” mitataan kuitenkin siinä, edistääkö se oppimista. (Askew & Lodge 2000, 6–7.) Tutkimuksen oppilaista moni toivoi ja saikin keskustelussaan kehuja aikuisilta. Oppilaat kertoivat lähtevänsä keskustelusta kotiin hyvillä mielin saatujen kehujen vuoksi. Kehuja ja palkintoja voidaan kuitenkin pitää hyvän palautteen kannalta myös ongelmallisina. Kehuja saaneet oppilaat lähtivät kyllä kotiin tyytyväisenä, mutta monen kohdalla tämä tarkoitti paluuta normaaliin elämään. Arviointi- ja kehityskeskustelu sai aikaan hyvän mielen, mikä sinänsä on hyvä asia, mutta oppilaat eivät kokeneet keskustelun tuovan koulunkäyntiin muutosta. Lisäksi pelkkiin kehuihin perustuva hyvä mieli on vaarallista, sillä kaikki oppilaat eivät saa kehuja, ja myös osa tämän tutkimuksen oppilaista koki saavansa vain palautetta huonosti menevistä asioista.

Kohn (1994) kritisoi kehuja luovan riippuvuuden toisten ihmisten hyväksyntään. Tällöin kyseessä ei ole aikuisilta saatu ehdoton tuki, vaan oppilaan saamat kehut ovat riippuvaisia aikuisten vaatimuksien täyttämisestä. Tehtävän suorittamisen sijaan oppilas keskittyy hyväksynnän saamiseen. (Kohn 1994, 4; ks. myös Stobart 2008, 164–165.) Kohnin ajatusta voisi verrata Rogersin ehdottoman arvostuksen ehtoon: oppilaan tulisi tuntee itsensä hyväksytyksi myös silloin, kun tämä ei onnistu. Oppilaiden kokemuksissa oli myös niitä tilanteita, joissa oppilas yllättyi saamistaan kehuista, mikä puolestaan saattoi tuoda oppilaalle itseluottamusta jatkoon kannalta. Kehujen kohdalla olisi syytä miettiä niiden muotoa ja tarkoituksenmukaisuutta, jotta oppilaan itsetunto ei olisi riippuvainen aikuisten kehumisesta. Muutenkin oppilaat jännittivät nimenomaan virheiden tai väärin menneiden asioiden esille tulemisesta keskustelussa. Oppilailla on jo etukäteen käsitys siitä, mikä on oikein ja hyväksyttävää aikuisten maailmassa ja mikä on tuomittavaa. Kehut vahvistavat siis sen, että oppilas on toiminut toivotusti.

Parhaimmillaan arviointi vaikuttaa oppilaaseen siten, että tämä motivoituu ja saa samalla työkaluja kehittymiseen. Pahimmillaan palaute voi tukahduttaa oppimisen. (Stobart 2008, 159.) Askew ja Lodge (2000) kuvaavat eri palautteen muotoja metaforilla lahja, pöytätennis sekä silmukka (engl. *loop*). Palaute lahjana merkitsee ylhäältä päin tulevaa asiantuntijan antamaa palautetta, jossa annetaan arvio suorituksesta. Arvioinnin antaja saattaa olettaa, että palaute johtaa oppimiseen, mutta on lahjan saajasta kiinni, onko lahja sopiva ja onko sille käyttöä juuri kyseisessä tilanteessa. (Askew & Lodge 2000, 3–7.) Tässä tutkimuksessa oppilaat kaipaavat tällaista koulun edustajan antamaa palautetta. Askew ja Lodge eivät kuitenkaan pidä tällaista palautetta useinkaan oppimista edistävänä (Askew & Lodge 2000, 6–7).

Palaute pingiksenä sisältää jo enemmän vuorovaikutusta osapuolien välillä, mutta siinä pidetään yhä kiinni koulun edustajan asemasta asiantuntijana, ja pa-

lautteen takana on koulun agenda. Muuttuessaan dialogiseksi, palaute rakennetaan dialogin ja informaation silmukoina, vastuu oppimisesta on jaettua ja jokaisen osapuolen asiantuntemusta pidetään arvokkaana. Opittua arvioidaan aina suhteessa kontekstiin ja sitä verrataan aiempiin kokemuksiin ja ymmärrykseen. (Askew & Lodge 2000, 9–14.) Arviointi- ja kehityskeskustelu on kolmen osapuolen välinen, ja kaikkien ollessa paikalla se antaa erittäin hyvän mahdollisuuden nimenomaan dialogiselle arvioinnille.

Tulosten perusteella näyttäisi kuitenkin olevan vaikeaa luoda dialogista arviointia ilman, että se muuttuu kuitenkin opettajan lopulta hyväksymäksi palautteeksi. Ylhäältä päin tuleva arviointi otti vallan ainakin tämän tutkimuksen oppilaiden kokemuksissa, eikä näissä useinkaan näkynyt dialogisen arvioinnin piirteitä. Osallistavassa arvioinnissa on mukana eri sidos- ja eturyhmiä, joten siihen liittyy aina peliä ja ristiriitoja. Arviointivuorovaikutus on monimutkainen verkko, johon kuuluu valta, vastavalta sekä vaikutusvalta. Atjonen viittaa Foucault'n valtakäsitteeseen valtaan tietona: arvioinnissa on mukana asiantuntijavaltaa. (Atjonen 2007, 178, 183–185.) Koulun edustaja on se, jolla on asemansa myötä asiantuntijavalta. Arviointi- ja kehityskeskustelun idea kuitenkin piilee siinä, että myös oppilaalla ja huoltajalla on tietoa, jota koulun edustajalla ei ole. Oppilaan kokiessa koulun edustajan arvion lopulliseksi ja omaa arviotaan oikeammaksi, ei tämä varsinaisesti pääse vaikuttamaan omaan arviointiinsa ja sitä kautta toimintaansa. Vaikka paikalla on kolme osapuolta, näyttäytyy yhden näistä rooli dominoivana suhteessa arviointiin: oppilaan ja huoltajien osaksi näyttäisi jäävän monen kohdalla arviointitiedon vastaanottaminen. Oppilaalle tämä ei välttämättä ole pettymys, sillä tämä myös odottaa ja toivoo saavansa palautetta.

Oppilaan itsearviointia pidetään yhtenä oppilasta tukevan arvioinnin tärkeänä osa-alueena vertaisarvioinnin rinnalla. Itsearvioinnissa on kyse oppilaan oikeudesta saada vaikuttaa oman oppimisensa tavoitteenasetteluun sekä tavoitteiden ja tulosten vertailuun. Samalla oppilas voi oppia tunnistamaan omat oppimistapansa ja säädellä niitä. Itsearviointi on vaativaa, eikä sitä opi hetkessä. Kyse on reflektioidista. (Atjonen 2007, 81–82.) Ojanen (2000) puhuukin reflektiivisestä itsearvioinnista, joka on tehokkaan oppimisen välttämätön osa. Oman toiminnan reflektiivinen arviointi auttaa tunnistamaan omia rajoja, ja siinä korostuvat niin oppilaan reflektiokyky, itseohjautuvuus ja kokemuksellinen oppiminen. (Ojanen 2000, 168–169.)

Andrade ja Du (2007) erottavat toisistaan termit *self-reflection*, *self-assessment* ja *self-evaluation*. Näistä ensimmäinen, itsereflektio, tarkoittaa omien yleisten ominaisuuksien, taitojen ja asenteiden arvioimista ja reflektointia ilman, että näitä verrataan ulkoisiin kriteereihin. *Self-evaluation* on summatiivista itsearviointia, jossa oppilas tai opiskelija antaa itselleen päättöarvosanan työstään. Sen sijaan *self-assessment* on formatiivista itsearviointia, jonka tavoitteena on kehittää omaa osaamista arvion pohjalta. Tavoitteena on reflektoida ja arvioida työtä ja omaa oppimista tiettyjen kriteerien pohjalta ja tunnistaa omia vahvuuksia ja ke-

hittämisen kohteita. Formattiivisen itsearvioinnin olennainen osa on kehittymisen: työskentelyä jatketaan arvioinnin pohjalta. (Andrade & Du 2007, 160; Andrade & Valtcheva 2009, 13.)

Jos tarkastellaan tämän tutkimuksen oppilaiden kokemuksia näiden käsitteiden pohjalta, painottui yläkoulun keskusteluissa itsereflektion osuus, kun taas alakoulun itsearviointilomakkeet ja niistä saatu koulun edustajan vahvistus muistutti jopa summatiivista itsearviointia, tosin ilman yhteisiä arviointikriteerejä. Itsearviointiin verrattuna aito itsereflektion tuntuu palvelevan paremmin arviointi- ja kehityskeskustelun ideaalin tavoitteita oppilaan osallistumisesta avoimemmin ja omien ehtojensa kautta. Etenkin, jos oppilas ei tunne arviointikriteereitä, on itsearviointi käytännössä mahdotonta. Tulosten perusteella valmiit itsearviointilomakkeet, jossa arvioidaan omaa suoritusta numeroarviointia muistuttavin asteikoin, näyttävät ohjaavan oppilasta tarkastelemaan itseään hyvin suppealla ”osaan – en osaa” jatkumolla. Lomakkeet keskittyvät muutamaaan oppiaineeseen ja käytökseen, eivätkä ohjaa pohtimaan omaa osaamista laajemmin. Ne eivät näytä tuovan oppilaalle yhteyttä omaan kokemukseen, ja osalle lomake itsessään näyttäytyy arvioitavana suorituksena.

Itsereflektio voi kuitenkin olla vaikeaa oppilaalle ilman oikeanlaista ohjausta. Liian abstraktilta tuntuva kysymys ei tue oppilasta, eikä tämä osaa pukea ajatuksiaan sanoiksi, ja sitä kautta tuomaan niitä dialogin rakennuspalikoiksi. Omien ajatusten kiinnittäminen johonkin konkreettiseen voi olla helpompaa esimerkiksi portfolion kautta, jolloin oppilas voi puhua valitsemistaan töistä enemmän oman kokemuksensa kautta. Tällöin arviointia ei tarvitse keskittää osaan – en osaa akselille vaan kertomalla ja keskustelemassa tehdyistä töistä ja pohtimalla sitä, mitä prosessin aikana tuli koettua ja opittua, vie arvioinnin aivan eri suuntaan. Arviointi- ja kehityskeskustelun ydinajatus tuhlataan, jos oppilaan kokemuksessa kyse on vain koulun edustajalta saatavassa arvioinnissa ja huoltajien hyväksynnässä tai tuomiossa. Oppilaan omaa ääntä ei saada kuuluviin.

8.2.2 Aikuiset osana dialogista arviointia

Samoin kuin puhuttaessa dialogisuudesta ohjauksen yhteydessä, myös dialogisessa arvioinnissa korostuu aikuisten rooli keskustelussa. Tutkimukseni oppilaista osa tuntee, että aikuiset ovat keskustelussa aidosti kiinnostuneita näiden mielipiteistä ja näkemyksistä. Aikuinen kysyy ja antaa oppilaalle aikaa vastata, ja samalla mahdollisuuden ohjata keskustelua haluamaansa suuntaan. Keskustelu on oppilaalle tärkeä, sillä siellä saa yhdessä aikuisten kanssa puhua itselle tärkeistä asioista. Oppilaan voi kuitenkin olla vaikeaa ottaa itsenäisesti osaa, vaan koulun edustajan täytyy tukea vaikeissa tilanteissa. Samoin huoltaja voi tukea ja pelastaa pulasta, jos oppilas ei osaa itse kertoa omista ajatuksistaan. Atjosen (2007) mukaan opettajan tehtävänä onkin olla vastuullinen aikuinen, apuna itsearvioinnissa, palautteen antaja ja tavoitteiden asettamisen tukija (Atjonen 2007, 99). Huoltajan rooli näyttää oppilaiden kokemuksissa olevan arviointitiedon saaja oppilaan ohella sekä saadun tiedon arviointi. Arviointitilanne ei voi olla luonteeltaan dialogista, jos oppilas pelkää arvostelua aikuisten taholta.

Dialoginen arviointi on kaksisuuntaista ja edellyttää osallistujien perinteisten roolien muutosta. Sen tavoitteena yhteisesti neuvotella oppimisen tavoitteista. (Askew 2000, 122–123.) Pedagogisessa suhteessa on aina mukana vallan epäsymmetrisyys, vaikka arviointi olisikin vastavuoroista ja dialogista. Valta ja huolenpito kuuluvat yhteen, ja niiden suhdetta arvioinnissa voidaankin tarkastella muun muassa pohtimalla arvioinnin toimijoita, tarkoitusta ja sitä millaista hyvää arvioinnilla edistetään. (Atjonen 2007, 172, 177–178, 198.) Perinteinen luokkahuonevuorovaikutus noudattelee opettajan kysymys, oppilaan vastaus, opettajan arviointi -ketjua. Ohjaavan ja samalla dialogisen arvioinnin myötä sekä opettajan että oppilaan roolit muuttuvat. Oppilas ottaa enemmän vastuuta oppimisestaan, ja opettajan tehtävänä on luoda tälle suotuinen oppimisympäristö. Myös kognitiiviset ja metakognitiiviset taidot saavat lisää painoarvoa. (Black & William 2012b, 208–210.)

Oppilaanohjaajalle tällainen rooli saattaa olla luokanopettajaa tai luokanvalvojaa luonnollisempi, sillä tämä käsitetään nimenomaan ohjaajana. Sen sijaan opettajan täytyy kiinnittää huomiota omaan rooliinsa arviointitilanteessa, jos siitä halutaan luonteeltaan dialogista, vastavuoroista arviointia. Tämän tutkimuksen oppilaat olivat keskustelussa nimenomaan opettajan kanssa, yhtä keskustelua lukuun ottamatta, ja tämä opettajan rooli arvioijana seurasi mukana oppilaiden kokemuksiin. Hayward (2012) tarkastelee tutkimuksessaan ohjaavaa arviointia lasten näkökulmasta. Lapset ovat innostuneita keskustelemaan omasta oppimisestaan, ja korostavat kuuntelun ja kuulluksi tulemisen tärkeyttä. Kuulluksi tulemisen tunne onkin tärkeä avaintekijä sekä motivaatiossa että sitoutumisessa oppimisprosessiin. Ohjaava arviointi voi antaa äänen myös perinteisesti hiljaisille oppilaille. (Hayward 2012, 126, 134–135.) Koulun edustajan kuuntelun taito korostuu, jottei arvioinnista tulisi luonteeltaan teknistä dialogia ja valmiiksi tiedettyä.

Yläkoulun oppilaiden kokemuksissa tällaista dialogia näkyi hieman enemmän, sillä koulun edustajalta ei saanut alakoulun tapaan selkeitä arvioita oppiaineista. Tällöin luokanvalvojan täytyy löytää keskustelunaiheet muualta kuin yksittäisistä oppiaineista. Oppilaalle tämä muutos saattoi olla kuitenkin vaikea, jos nämä olivat tottuneet opettajan antamaan palautteeseen. Osalle oppilaista helpottava tekijä oli luokanvalvojan antama lista mahdollisista puheenaiheista, jolloin oppilas saattoi vähintäänkin valita käsiteltävän aiheen näiden pohjalta. Tällöin oppilaan voi olla helpompi tarttua johonkin aiheeseen, sillä ilman valmistautumista keskustelussa on hankalaa olla aktiivinen osallistuja.

8.3 Lapsen osallistuminen häntä koskevaan päätöksentekoon

Ohjauksen ja arvioinnin teemat kietoutuvat toisiinsa tämän tutkimuksen tuloksissa. Molemmassa korostuu keskustelun turvallinen ilmapiiri, jonka muodostumiseen vaikuttavat paljon tuttujen ja turvallisten aikuisten läsnäolo. Aikuisten rooleista erityisesti koulun edustajan rooli arvioivana opettajana näyttää seuraa-

van mukana keskusteluun, mikä tuo omat haasteensa oppilaan aktiiviselle osallistumiselle. Jos oppilas ei ole tottunut olemaan aktiivinen puhuja opettajan seurassa, on tämän vaikeaa yhtäkkiä muuttua keskustelussa aktiivisemmaksi. Keskustelu näyttäytyy monelle oppilaalle muusta koulunkäynnistä irrallisena, eivätkä nämä varsinaisesti ymmärrä keskustelun tarkoitusta. Jos oppilas kokee keskustelun olevan lähinnä tiedon välittämistä huoltajille, ei oma aktiivinen osallistuminen tunnu niin tärkeältä. Vaikka oppilaat kertovat keskustelun olevan sitä varten, että ”huonosti meneviä aiheita kehitetään sen pohjalta”, eivät nämä varsinaisesti näe keskustelua osana pidempi aikaista prosessia. Keskustelu on suoritus, ja sinne mennään ja sieltä lähdetään pois joko hyvällä tai huonolla mielellä. Useimmat oppilaat eivät valmistautuneet erityisemmin, eikä keskustelu jäänyt heille mieleen. Kerran vuodessa pidettävä, irralliselta tuntuva keskustelu ei houkuttele oppilasta osallistumaan.

Koulu asettaa keskustelulle omat reunaehdot. Keskustelujen kohdalla olisi tärkeää päättää, halutaanko niissä tavoitella oppilaan ohjaamista tiettyyn suuntaan vai onko niiden lähtökohta oppilaan omassa kokemusmaailmassa, ja sen kautta muodostuvissa tarpeissa. Kysymys on lapsitutkimuksen peruskysymyksestä, käsitetäänkö lapsi olevana (*being*) vai tulevana (*becoming*) (Alanen 2009, 17). Adelswärd, Evaldson & Reimers (1997) kuvailevat kehityskeskustelua tapahtumaksi, jossa ”oppilas”, ”opettaja” ja ”huoltaja” tapaavat, ja näiden roolien pohjalta käydään itse keskustelu. Keskustelun osapuolet jakavat myös eri maailmoja suhteessa toisiinsa, mikä vaikuttaa myös keskustelun vuorovaikutuksen rakentumiseen: oppilas ja opettaja jakavat koulun maailman, lapsi ja huoltaja perheen maailman, ja opettaja ja huoltaja aikuisuuden maailman. (Adelswärd, Evaldson & Reimers 1997, 12, 63.) Onkin otettava huomioon, että osapuolten väliset suhteet rakentuvat myös keskustelun ulkopuolella.

Oppilas on kiinni sekä koulun että kodin maailmassa, mutta irrallaan jae-tusta aikuisuudesta. Oppilas ei tunne aikuisuuden maailmaa, eikä näin ollen pääse käsiksi aikuisten väliseen, aikuisuutta koskevaan keskusteluun. Sen sijaan koulun ja kodin maailmojen kautta myös oppilaalle avautuu väylä osallistumiseen. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella oppilaan arviointi- ja kehityskeskustelu oli onnistunut, kun oppilas koki olevansa keskustelussa se, jonka asioista yhdessä puhutaan. Aikuiset ovat osaltaan tukemassa oppilasta, ja kuuntelevat aidosti tätä. Keskustelu on tilanteena turvallinen ja rento, siinä uskalletaan olla oma itsensä vailla pelkoa kasvojen menettämisestä ja nolatuksi tulemisesta.

Toisaalta kodin ja koulun väylä saattaa myös rajoittaa oppilaan osallistumista. Vaikka keskustelun pohjalla olisi ajatus kaikkien osapuolten yhtäläisestä mahdollisuudesta osallistua ja vaikuttaa, jää oppilas helposti aikuisille alisteiseen osaan. Sekä koulun edustaja opettajana että huoltajat ovat oppilaan arjessa auktoriteettihahmoja, joiden sana on oppilaan sanaa painavampi. Opettajan luokkarooli näyttää seuraavan mukana myös keskusteluun, jolloin osa oppilasta on paikalla vastaamassa opettajan kysymyksiin ”oikein”. Huoltajat puolestaan toimivat oppilaan toiminnan takeena, eli jos oppilas lupaa parantaa jotakin, huoltajat pitävät lupauksen toteutumisesta huolen. Oppilas saattaa myös pelätä paljastuksia, kodin ja koulun todellisuuden kohtaamisia. Tutkimukseni oppilaista joitakin

jännitti mahdolliset paljastukset, vaikka nämä tiesivät periaatteessa, ettei jännitykseen ollut aihetta.

Puhuttaessa lasten osallisuudesta näitä koskevaan päätöksentekoon viitataan usein YK:n lastenoikeuksien yleissopimukseen, ja erityisesti 12. artiklaan, jossa lapselle taataan oikeus ilmaista näkemyksensä tätä koskevissa asioissa sekä mahdollisuus tulla kuulluksi. Tämä on toiminut lähtökohtana useille lasten osallistumista käsittelevälle mallille. Ehkäpä tunnetuin näistä on Roger Hartin (1992) malli lasten ”osallistumisen tikkaat”, jossa osallistuminen jaetaan kahdeksalle askelmalle. Kolme alinta askelmaa kuvaa ei-osallistumista ja viisi ylintä eri osallistumisen tasoja. Ei-osallistuminen käsittää manipulaation, koristeena olemisen ja symbolisen osallistumisen. Aikuiset käyttävät näennäisesti lasten ideoita tai lapsille annetaan nimellisesti ääni, muttei todellista valtaa sen suhteen, mitä, miten ja milloin lapsi saa puhua ja osallistua. Kaikkiin osallistumisen tasoihin kuuluu lapsen oma ymmärrys siitä, mitä tarkoituksena on tehdä. Aikuisten osuus vaihtelee lapsien kuuntelusta, näiden tukemiseen ja jaettuun päätöksentekoon saakka. Hartin mallin ylin tikas kuvaa lapsilähtöistä toimintaa, jossa lapset jakavat päätöksenteon vallan aikuisten kanssa. (Hart 1992, 8–14.) Mallissa tarkastellaan nimenomaan aikuisten ja lasten välisen suhteen pohjalle rakentuvaa osallistumista, eikä se ota huomioon muita osallistumisen muotoja (Hart 2008, 20).

Hartin mallia on kiiteltu erityisesti sen kolmesta alimmaisesta, ei-osallistumisen tason kuvailusta (Shier 2004, 110). Myös Simovska (2008) puhuu symbolisen ja aidon osallistumisen välisistä eroista. Osallistumisen ollessa symbolista, keskitytään tiedon jakamiseen ja seurauksien kuvailuun. Lapsi saa ennalta määrätyn tiedon, jonka pohjalta tehdä valintoja. Toiminnan tavoitteena on muuttaa yksilöä. Aito osallistuminen puolestaan keskittyy tietämisen prosesseihin ja luomaan henkilökohtaisia merkityksiä. Tarkoituksena on auttaa lasta reflektoimaan, jotta tämä voi pohtia valintojaan ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tavoitteena on muuttaa yksilöä kontekstissa. (Simovska 2008, 65–68.) Aitoa ja näennäistä osallistumista voidaan tarkastella myös dialogisuuden näkökulmasta. Ei-osallistuminen, symbolinen osallistuminen on dialogiksi naamioitu monologi tai tekninen dialogi. Osa tutkimuksen oppilaista koki olevansa sivuseikkana aikuisten välisessä keskustelussa. Tällöin osallistuminen on näennäistä, oppilas on paikalla, mutta tätä ei oteta huomioon keskustelun täysivaltaisena osapuolena. Osallistuminen on symbolista myös silloin, kun oppilas pakotetaan tiettyyn ennalta määrättyyn muottiin, kuten tekemään lupauksia, joita tämä ei tahdo tehdä. Tällöin oppilaalta puuttuu todellinen valta tehdä päätöksiä, eikä tämän näkemyksiä oteta vakavasti.

Lansdown (2010) esittää lapsen osallistumisen kolme eri tasoa. Näistä ensimmäinen on niin sanottu neuvoa-antava osallistuminen (engl. *consultative participation*). Tällä tasolla aikuiset tekevät päätökset, mutta pyytävät lapsia esittämään omia näkemyksiään päätöksenteon pohjalle. Vaikka kyseessä on aikuisten johtama prosessi, eivätkä lapset pääse osallistumaan varsinaiseen päätöksentekoon, tunnustetaan tässä silti lapsen asiantuntijuus ja näkökulmat, jotka tulisi ottaa huomioon päätöksenteossa. Toista tasoa Lansdown nimittää yhteisosallistumisen (engl. *collaborative participation*) tasoksi. Tällöin lapset ja aikuiset tekevät

yhteistyötä, mikä mahdollistaa jaetun päätöksenteon, ja lapsi vaikuttaa sekä prosessiin että sen lopputulokseen. Kolmas taso on lapsijohtoinen osallistuminen (engl. *child-led participation*), jolloin lapset saavat tilan ja mahdollisuuden toimia omista lähtökohdista käsin. Aikuisten tehtävänä on olla tämän prosessin tukena. Kaikki kolme tasoa voivat olla tarkoituksenmukaisia, ja ensimmäiseltä tasolta voidaan aina edetä kohti kolmatta lapsen kokemuksen ja taitojen kasvaessa. (Lansdown 2010, 20–21.)

Kaikki Lansdownin mainitsemat osallistumisen tasot ovat löydettävissä tämän tutkimuksen tuloksista. Osa oppilaista kokee olevansa paikalla kertomassa mielipiteitään, mutta keskustelu itsessään on enemmän aikuisten välinen. Tällöin oppilas ei koe täysin olevansa osa koko päätöksentekoprosessia, mutta uskoo aikuisten myös jollain tasolla ottavan hänen mielipiteensä huomioon. Osa oppilaista kuvaili keskustelua yhteistyöksi, jossa yhdessä aikuisten kanssa keskustellaan oppilaan asioista. Kolmannen tason lapsijohtoinen osallistuminen oli nähtävissä ainakin Jaakon kokemuksissa: tämä sai luokanvalvojaltaan tilaisuuden ottaa keskustelun ohjat haltuunsa. Joukossa oli kuitenkin myös oppilaita, jotka kokivat tilanteen täysin aikuisten välisenä keskusteluna, kokivat tulevansa torjuttuksi, tai eivät lähtökohtaisesti halunneet osallistua ollenkaan keskusteluun. Arviointi- ja kehityskeskustelun lähtökohdat tavoittelevat toista ja kolmatta tasoa, mutta ainakin tämän tutkimuksen perusteella suurin osa keskusteluista saavutti korkeintaan ensimmäisen tason.

Lansdown (2010) muistuttaa, että mahdollisuus lasten osallistumiseen lähtee aina aikuisista ja näiden tarjoamasta tilasta käsin. (Lansdown 2010, 21.) Tämän ohella myös Hart (1992), Lundy (2007) ja Shier (2004) korostavat aikuisten antamaa tilaa ja mahdollisuutta. Lapsi tarvitsee tilan, äänen, yleisön ja vaikutuksen (Lundy 2007, 933), toisin sanoen aikuisten on kuunneltava lasta ja toimittava tämän pohjalta. Shierin (2004) mallin mukaan sitoutuminen voi olla avautusta, mahdollisuuksia tai velvollisuuksia. Lapsi voi tehdä ensin avauksen, ”tahdon toimia tällä tavoin”. Jos tälle annetaan mahdollisuus, saa lapsi tilaisuuden toimia haluamallaan tavalla. Kun toiminnasta tulee vakiintunut tapa, muuttuu se velvollisuudeksi. (Shier 2004, 110.) Aikuisen tärkein ominaisuus onkin tietää milloin puhua ja milloin olla vaiti. Lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitystaso luo niin ikään lähtökohdat osallistumiselle. Samaten lapsen itsetunto sekä tämän kyky katsoa asioita toisen näkökulmasta käsin ja samalla säilyttää oma kantansa vaikuttavat. (Hart 1992, 31–34.) Sinclair (2004) huomauttaa, etteivät lapset suinkaan ole heterogeeninen ryhmä. Täytyykin luoda sellaisia dialogin tapoja, jotka ottavat huomioon lapsen aseman, olipa tämä minkä ikäinen tahansa. (Sinclair 2004, 109.) Dialogissa kysymys on enemmän kuuntelemisesta kuin puhumisesta (Onnismaa 2007, 47). Pekkari (2006) määrittää dialogin yhdeksi opinto-ohjaajan ammatillisten osaamisalueiden osaksi (Pekkari 2006, 223). Oppilaan on vaikeaa tehdä itseään kuulluksi, jos tälle ei anneta siihen mahdollisuutta kuuntelemisen kautta. Oppilas ei koe ”aikuisten perusvastauksia” itseään tukevaksi, vaan kaipaa aikuisten aitoa halua kuunnella ja sen kautta ymmärtää.

Vastuu oppilaan keskusteluun osallistumisesta on ennen kaikkea aikuisten, ja näistä erityisesti koulun edustajan. Aikuisten tulee antaa tila

ja mahdollisuus oppilaalle johtaa keskustelua sekä päättää omista asioistaan. Onnistunut keskustelu rakentuu oppilaiden kokemusten perusteella turvalliselle tilanteelle, jossa yhdessä aikuisten kanssa keskustellaan oppilaan tärkeäksi kokemista asioista. Oppilas kokee tällöin, että hänet otetaan huomioon, häntä kuunnellaan aidosti ja aikuiset ymmärtävät häntä. Aikuisten tehtävänä on myös tukea oppilasta keskustelussa, jos hän kokee olonsa vaikeaksi tai jännittyneeksi.

Yksi syy oppilaan haluttomuuteen osallistua saattaa kuitenkin olla se, etteivät nämä oikein tiedä, mitä varten keskustelu on olemassa. Sekä ohjauksen että arvioinnin näkökulmat tuovat mukaan keskustelujen prosessimaisuuden, johon kuuluu myös niihin valmistautuminen ja niiden jälkeinen toiminta. Käytännön osallistumisen kannalta on tärkeää, että osallistujat tietävät mitä ollaan tekemässä ja miksi. Vain tilanteen lähtökohdat tuntemalla osallistuminen voi olla aitoa. (Sinclair 2004, 111; Hart 1992, 11.) Lasten osallistuminen on usein vaarassa, koska nämä eivät tunne tilanteen sääntöjä tai halua toimia niiden mukaan (Tisdall 2004, 136–137). Arviointi- ja kehityskeskustelu ei tunnu oppilaasta merkityksellistä, jos tällä ei ole edes käsitystä keskustelun tarkoituksesta.

Yhteenveto

Tässä pääluvussa olen tarkastellut arviointi- ja kehityskeskustelua henkilökeskeisen ohjauksen, oppilaan kasvua tukevan arvioinnin, lapsen osallisuuden sekä näitä kaikkia yhdistävän dialogisuuden näkökulmasta käsin. Nämä teemat nousivat hyvässä ja pahassa niin tutkimieni oppilaiden kokemuksista kuin opetus-suunnitelmatasollakin keskustelun lähtökohdissa. Kasvatustilanteena arviointi- ja kehityskeskustelu näyttäytyy parhaimmillaan kaksisuuntaisena, osapuolien yhteisiä merkityksiä rakentavana dialogina, jossa oppilas, kasvatettava, saa tukea omaksi itsekseen kasvulleen. Pahimmassa tapauksessa oppilas tuntee olevansa sivuseikkana aikuisten välisen puheen ulkopuolella sekä aikuisten arvostelun ja tuomitsemisen kohteena, ja saattaa tällöin tarkoituksella jättäytyä dialogin ulkopuolelle. Jos oppilas ei koe saavansa arvostusta ja hyväksyntää aikuisten taholta, on tämän vaikeaa tuoda omaa itseään mukaan keskusteluun.

Keskustelun nimitys arviointikeskusteluna ei sulje ulkopuolelleen dialogisuutta ja keskustelun ohjauksellisia elementtejä. Kuitenkin arvioinnin – ja etenkin koulun edustajan taholta tulevan autoritaarisen, yksisuuntaisen arvioinnin – osuus tuntuu korostuvan sekä tämän tutkimuksen oppilaiden kokemuksissa että myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Andonov 2007, Lindh ja Lindh-Munther 2005, Adelswärd ym. 1994). Tämän kaltainen arviointi ei palvele keskustelun tarkoitusta ja mahdollisuutta oppilasta ohjaavan arvioinnin paikkana. Itsearviointi näyttäisi muuttuvan helposti välineelliseksi ja koulun edustajan ja huoltajien ajatusmaailmoja heijastavaksi. On toki huomioitava, että moni tutkimuksen oppilaista piti keskusteluaan kuitenkin onnistuneena ja lähti sieltä pois hyvillä mielin. Näyttää kuitenkin siltä, etteivät kaikki oppilaat hahmota tilanteen mahdollisuutta omien ajatusten esille tuomiseen ja työstämiseen. Keskustelun tarkoitus on oppilaille hyvin epäselvä. Keurulaisen (2013) kokemuksen mukaan kehittävän arvioinnin kulttuuri ei vielä näy koulussa: arvioinnin kohteena on edelleen vain tulos, ja se nähdään lähinnä kontrollin keinona (Keurulainen 2013, 38).

Vaikka tämä ei välttämättä ole koulun edustajan ajatus arviointi- ja kehityskeskustelussa, heijastelevat oppilaiden kokemukset kuitenkin todistuksen kaltaista tuloksen arviointia. Keskustelun jälkeen oppilas palaa ”normaaliin elämään”, ja keskustelu aiheineen unohtuu melko nopeasti.

Olen nimennyt koulun edustajan avaintekijäksi oppilaan osallistumisen mahdollistamisessa. Koska kyseessä on instituution järjestämä keskustelu, on instituution ja näin ollen sen edustajien vastuulla, että kyseinen keskustelu saavuttaa tavoitteensa ja täyden potentiaalinsa. Tämä edellyttää niin oppilaan kuin myös huoltajien ohjaamista keskustelussa, sitä ennen ja sen jälkeen. Arviointi- ja kehityskeskustelu osana oppilaan kasvuprosessia ei hahmotu, ja keskustelu näyttäisi jäävän helposti irralleen oppilaan muusta elämästä. Tämä ei ole valmistunut keskusteluun, ei tunne sen tarkoitusta, eikä näin ollen osaa useinkaan osallistua aktiivisesti keskusteluun. Koska aikuisilla on kasvatussuhteessa enemmän valtaa, on näiden vastuulla tukea ja auttaa oppilasta. Kyse onkin ennen kaikkea arvoista: halutaanko kasvatussuhteesta täysin funktionaalinen, oppilasta tiettyyn muottiin muokkaava, vai onko kasvatuksen tavoitteena rogersilainen täysin toimiva yksilö, kasvatettavan tuleminen itseksi. Arviointi- ja kehityskeskustelun potentiaali oppilaan osallistamiseen heitetään hukkaan, jos kyseessä on vain koulun edustajan tiedonanto tai tämän ja huoltajan välinen keskustelu.

9 ONNISTUNUT KEHITYSKESKUSTELU

Tässä luvussa tarkastelen tulosten pohjalta arviointi- ja kehityskeskustelun piirteitä, jotka tekevät keskustelusta onnistuneen. Onnistumisen kriteereinä ovat oppilaiden omat keskustelulle antamat merkitykset verrattuna kehityskeskustelun ideaalin tavoitteisiin. Virallisia valtakunnallisia tavoitteita ei ole määritelty, ei arviointikeskustelulle eikä kehityskeskustelulle, joskin arvioinnin yleiset tavoitteet on määritelty opetussuunnitelmissa. Osa kouluista on tutkimuskoulujen tavoin määritellyt koulukohtaisia tavoitteita keskustelulle. Ole myös käyttänyt kirjallisuudessa esille nostettuja tavoitteita ja tarkoituksiperiä luvun pohjalla. Tärkein tausta kuitenkin tälle onnistuneen kehityskeskustelun mallille ovat tutkimukseni oppilaiden kokemukset. Heidän asiantuntijuutensa oman keskustelunsa kohdalla kertoo eri elementtien toimivuudesta tai epäonnistumisesta.

Kehityskeskustelun tavoitteita olen avannut jo luvussa kaksi. Keskustelun päähenkilönä on oppilas, ja keskustelun tavoitteena on oppilaan sekä sosiaalinen että kognitiivinen kehitys. Oppilaan tulisi olla tilanteessa aktiivisesti mukana päätöksenteossa, ja keskustelun tulisi olla avointa ja moniulotteista, näkökulmia aukaisevaa ja perustua oppilaan kokemuspohjaan. Koulun edustajan tehtävänä on keskustelun ohjaaminen. (Tuisku 2000, 44, 46–50.) Huoltajien roolia ei monesti ole edes tarkkaan määritelty, mutta näiden on tarkoitus tuoda keskusteluun mukaansa oma asiantuntijuutensa, ja olla mukana oppilaan kehitystä tukemassa ja suunnittelemassa.

Tämän tutkimuksen perusteella ensimmäinen kompastuskivi on keskustelun tarkoituksen määrittelemättömyys ja epäselvyys. Oppilas ei tiedä keskustelun tarkoitusta, eikä se näytä olevan täysin selkeä koulun edustajalle tai huoltajille. Kun yhteiset valtakunnalliset suuntaviivat puuttuvat tai ovat epäselvät, tulkitsee itse kukin keskustelun tavoitteet omalla tavallaan. Sinänsä valtakunnallinen ohjeistus ei ole tarpeen, jos edes saman koulun sisällä on selkeä käsitys keskustelusta, ja keskusteluun saapuvilla osapuolilla on jaettu käsitys. Tutkimuksen perusteella kuitenkin näyttää siltä, ettei etenkin keskustelun päähenkilö tiedä mihin oikein on tulossa. Jos arviointikeskustelu, kehityskeskustelu tai nämä yhdistävä arviointi- ja kehityskeskustelu halutaan osaksi koulun arkea, on päätet-

tävä ja määriteltävä, mitä niillä oikein tavoitellaan. Jo keskustelun nimellä on väliä, riippuen siitä, halutaanko painottaa arviointia, kehitystä vai kenties jotain muuta.

Toinen kompastuskivi on keskusteluun valmistautuminen tai oikeastaan sen puute. Oppilaan näkökulmasta katsottuna valmistautuminen jää helposti paikalle menemiseen sovittuna aikana, ja keskustelu rakentuu täysin edellisten vuosien keskusteluista jääneiden mielikuvien pohjille. Tarkasteltiinpa arviointi- ja kehityskeskustelua ohjauksen, arvioinnin tai lapsen osallisuuden näkökulmasta käsin, on tilanteeseen ennakovalmistautuminen avaintekijä oppilaan osallistumiseen ja näin ollen myös keskustelun onnistumiseen. Koulun edustaja on valmistautunut jollain tapaa työnsä puolesta, mutta oppilaan ja huoltajien valmistautumiseen tarvitaan ohjausta. Tämäkin jää koulun edustajan vastuulle. Koska keskustelun tarkoitus on oppilaalle melko epäselvä, on tämän selvittäminen osapuolille ensimmäinen osa valmistautumista.

Varsinaisessa keskustelussa korostui tutkimuksen perusteella oppiainekohtainen arviointi – joko konkreettisesti opettajan antamana palautteena tai oppilaiden toivomana käsittelyaiheena. Tämä johti siihen, että hyvää palautetta saavat lähtivät keskustelusta hyvällä mielellä, ja toinen puoli koki keskustelun arvosteluna ja tuomioina. Jopa oppilaan itsearviointi tuntui olevan alisteista koulun edustajan oikealle arvioinnille. Kumpikaan palaute ei oppilaiden kokemuksissa näyttänyt johtavan muutoksiin koulunkäynnissä. Toki ne oppilaat, jotka saivat hyvää palautetta, kokivat, että voivat jatkaa samaan tapaan, mutta myös näiden kohdalla muutos, kehittyminen, tuntui jäävän saavuttamatta. Arvostelulta tuntuva palaute saattoi saada oppilaan lupaamaan näennäisesti muutosta, mutta nosti samalla esiin oppilaan torjunnan – pakotettu lupaus ei johda todelliseen muutokseen.

Paremmiin muutokseen tähtäävään ajatteluun tuntui johtavan arvioinnin sijaan oppilaan ohjaaminen itsereflektioon. Oikeiden kysymysten avulla oppilas pystyi keskustelussa kuvailemaan omaa osaamistaan ja oppimistaan eri aineissa ja yleisesti, ja tätä kautta miettimään itse mahdollisia kehitymisalueita. Samalla aikuiset antoivat omia näkemyksiään ja ”vinkkejään” muutoksen aikaan saamiseksi. Siltikin on mahdotonta tämän tutkimuksen perusteella tietää, miten keskustelu todellisuudessa vaikuttaa oppilaan ajatteluun ja toimintaan. Oppiaineiden sijaan esimerkiksi oppimisen ja opiskelun tapoja käsiteltiin monessa keskustelussa vain vähän, vaikka nämä saattavat olla avaintekijöitä monen oppiaineen kohdalla.

Keskustelun onnistumisessa avaintekijänä on tulosten perusteella keskustelun aikuisten tapa kohdata oppilas. Oppilaan kokiessa aikuisten olevan tukena ja turvana, oli tämän helpompi olla aktiivinen osa keskusteluaan. Aikuisten antama tila, kuuntelun taito ja oikeanlaiset kysymykset auttoivat oppilasta pohtimaan omaa koulunkäyntiään, oppimistaan ja kehittymistään. Erityisesti koulun edustajan ohjaustaidot ja kysymyksenasettelu tuntuivat auttavan oppilasta kuvailemaan näkemyksiään.

Keskustelun aihepiirien merkitys oppilaalle on myös yksi avaintekijä. Monelle oli vaikeaa valita itse puheenaihetta, mikä johtui osalta valmistautumisen

puutteesta, mutta osa myös piti keskustelua merkityksettömänä puheenaiheiden tuntuessa epärelevanteilta ja merkityksettömiltä. Koulun edustajan ehdotukset puheenaiheiksi saattoivat helpottaa oppilasta valitsemaan itselleen mieluisat puheenaiheet, mutta monelle oli vaikeaa keksiä mielekästä aihetta ”tyhjästä”.

Suurin ongelma tutkimuksen perusteella näytti olevan keskustelun irrallisuus muusta koulunkäynnistä. Koska oppilas ei useinkaan valmistautunut keskusteluun, eikä keskustelussa nousut esille selkeitä suunnitelmia jatkolle, palasi oppilas keskustelun jälkeen ”tavalliseen elämään”, eikä keskustelu liittynyt oppilaan kokemusmaailmassa osaksi suurempaa jatkumoa. Edelliset keskustelut eivät myöskään olleet jääneet erityisesti oppilaiden mieleen, jolloin keskustelu ei tunnu vaikuttavan koulunkäyntiin millään tavalla. Keskustelu ei ole selkeä osa prosessia, ainakaan keskustelun päähenkilölle, oppilaalle.

Tutkimusten tulosten sekä ohjauksen, arvioinnin ja lasten osallisuuden teorioiden pohjalta olen luonut onnistuneen kehityskeskustelun mallin, jonka esittelen seuraavaksi.

9.1 Muutos kehityskeskustelun tavoitteena

Jotta kehityskeskustelun avulla voidaan tukea oppilaan kehittymistä, täytyy kehityskeskustelu ja sen tarkoitus ja tavoitteet määritellä selkeästi. Kehityskeskustelu on keskustelu, jossa keskustelijoina ovat oppilas, koulun edustaja sekä oppilaan huoltajat. Koulun edustaja voi olla luokanopettaja, luokanvalvoja, oppilaan ohjaaja tai joku muu oppilaalle tuttu opettaja tai ohjaaja. Keskustelun osapuolet tuovat kukin keskusteluun oman asiantuntijuutensa ja näkemyksensä, oppilaan ollessa keskustelun päähenkilö. Keskustelun tarkoituksena on oppilaan kehittämisen ja koulunkäynnin tukeminen, ja siinä tavoitellaan muutosta. Keskustelussa osapuolet jakavat näkemyksiään koskien oppilaan oppimista, ja näiden reflektioiden pohjalta rakennetaan yhteisesti tulevaisuuteen tähtäävä suunnitelma oppilaan tueksi. Keskustelun keskeinen aihe on oppilaan tapa oppia, ymmärtää, tehdä töitä ja käsitellä tietoa. Erillisiä oppiaineita voidaan myös tarkastella, jos ne oppilasta tuntuvat tärkeiltä, mutta pääpuheenaiheen tulee olla oppimisen meta-taidoissa.

Esittelen seuraavaksi mallin (taulukko 7) kehityskeskustelusta aina siihen valmistautumisesta sen jälkeisiin toimenpiteisiin. Pohja keskustelun onnistumiselle luodaan siinä, että kaikki osapuolet ymmärtävät kehityskeskustelun tavoitteet ja tarkoituksen. Keskustelu ei ole yksittäinen tapahtuma, vaan siihen kuuluu valmistautuminen sekä sen jälkeinen työ.

TAULUKKO 7 Onnistuneen kehityskeskustelun malli

Osallistajat	Oppilas, koulun edustaja, huoltajat; oppilas on näistä pääosassa, ja tämän osallistaminen kuuluu olennaisesti onnistuneeseen keskusteluun. Päävastuu tästä on koulun edustajalta, jonka rooli on kuunteleva ohjaaja. Huoltajien rooli on niinkin kuunteleva aikuinen.
Tarkoitus	Oppilaan kehittyminen ja tämän koulunkäynnin tukeminen
Tavoite	Yhdessä rakennettu tulevaisuuteen tähtäävä suunnitelma
Sisältö	Oppimisen metataidot ja niiden reflektointi
Suhde muuhun koulunkäyntiin	Keskustelun tulee johtaa näkyvään muutokseen oppilaan kouluarjessa; kaikki osapuolet ovat osa muutosta. Keskustelu on osa jatkuvaa prosessia.

9.1.1 Keskusteluun valmistautuminen

Koulun edustajan vastuulla on kunkin osapuolen ohjeistaminen keskusteluun valmistautumisessa. Yksittäisten oppiaineiden sijaan oppilasta ohjataan pohtimaan ensisijaisesti omaa oppimistaan ja työskentelyään sekä sosiaalisia suhteita. Myös nykyinen opetussuunnitelma nostaa esille laaja-alaisen osaamisen koulutuksen tavoitteena sekä oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnin kohteena (POPS 2014, 20-24, 49-50).

Valmistautumiseen voi auttaa koulun edustajan etukäteen antamat apukysymykset tai pohdittavat aihealueet, jotka on muokattu oppilaan ikätasoa vastaavaksi. Näissä on myös riski, ettei oppilas tuo keskusteluun mitään näiden ulkopuolelta, mutta monesti oppilas tarvitsee konkreettisen avun pohtimiseen. Jotta keskustelu ei jäisi niin irtonaiseksi koulunkäynnistä, tulisi näitä kysymyksiä pohtia muissakin tilanteissa läpi kouluvuoden ja eri oppimistehtäviin liittyen. Oman oppimisen ja työskentelytapojen reflektointi on itsessään taito, joka vaatii oppimista.

Oppilaan pohdinnan apuna toimivat kysymykset voivat olla esimerkiksi seuraavanlaisia:

- Mitä olen lukuvuoden aikana tehnyt koulussa?
- Mitä uutta olen oppinut tänä vuonna? Miten se tapahtui?
- Mitä uutta haluaisin oppia tai mistä haluaisin oppia lisää?

- Missä tilanteissa oppiminen tuntuu helpolta?
- Missä tilanteissa oppiminen tuntuu vaikealta?
- Missä tilanteissa kaipaan tukea ja apua?
- Millaisissa tilanteissa minun on helppo keskittyä?

- Millaisissa tehtävissä työskentelen mieluiten yksin?

- Millaisissa tehtävissä työskentelen mieluiten ryhmässä?
- Millaisissa tehtävissä käytän mielikuvitustani?
- Millaisissa tehtävissä tuon omat mielipiteeni esille?

- Miten haluan näyttää osaamiseni?

Näiden kysymysten tarkoitus ei ole olla arvioinnin kaltaisena kohteena, vaan pohdinnan ja keskustelun tukena. On tärkeää, että näille pohdinnoille annetaan aikaa hyvissä ajoin ennen keskustelua, ja koulun edustaja voi tarvittaessa keskustella kysymyksen aihealueista etukäteen oppilaan kanssa. Iästä ja kokemuksesta riippuen oppilas saattaa tarvita konkreettisia esimerkkejä esimerkiksi eri oppimisen tavoista, ja näitä tulisikin sisällyttää koulun arkeen ja eri oppimislanteisiin.

Koulun edustajan vastuulla on myös huoltajille tiedottaminen keskustelun muodosta, sisällöstä ja tavoitteista. Huoltajille voi olla vaativampaa esittää vaatimuksia, mutta nämä kaipaavat oppilaan tavoin ohjausta siitä, millaisesta tilaisuudesta on kyse. Keskustelun onnistumiseksi vaaditaan, että kaikki osallistujat tietävät minne nämä ovat tulossa, ja mitä näiltä odotetaan.

Oppilaan ikätasosta riippuen voidaan keskustelussa pyrkiä joko yhteisöllistämisen tasolle tai lapsijohtoiselle tasolle (Lansdown 2010, 20–21). Jos tavoitteena on keskustelun oppilasjohtoisuus, tulee oppilasta auttaa keskustelun suunnittelussa. Oppilaan voi antaa harjoitella keskustelun vetämistä etukäteen, jotta itse keskustelussa olisi helpompaa viedä sitä eteenpäin. Tähänkin voi auttaa valmis ehdotus keskustelun rungoksi, vaikkakin tämän on todettu jossain tutkimuksessa tekevän keskusteluista toistensa kaltaisia (Tholander 2009). Oppilaan voi kuitenkin olla vaikeaa vetää keskustelua ilman tukea, etenkin ensimmäisiä kertoja.

9.1.2 Keskustelu

Varsinaisessa keskustelussa oppilaalle täytyy järjestää turvallinen tila, jossa tämä uskaltaa ottaa roolin oman keskustelunsa päähenkilönä, ja jopa keskustelun johtajana. Keskustelussa on tärkeintä auttaa oppilasta kuvailemaan ääneen omaa oppimistaan ja kehittymistään. Joillekin oppilaille riittää etukäteen annetut kysymykset tai keskustelurunko, mutta osa saattaa tarvita apukeinoja kuvailuun. Tähän apua voivat tuoda erilaiset ohjauksen apuvälineet, esimerkiksi erilaiset kuvakortit, elämänkaarikuvaukset tai muut vastaavat apuvälineet. Vaihtoehtona voisi olla portfoliomainen esittely omista lukuvuoden aikana tehdyistä töistä, jotka voivat olla esimerkkejä onnistuneista oppimisen kokemuksista. Konkreettiseen tuotokseen liittyvä puhe voi olla helpompaa kuin yleisesti oppiaineesta puhuminen.

Keskustelun runkona voi toimia esimerkiksi seuraavanlainen:

1. Tervetulleeksi toivottaminen
2. Kerro lyhyesti mistä asioista tänään puhutaan
3. Kerro miten viihdyt koulussa
4. Kerro miten työskentelet koulussa
5. Kerro mitä tavoitteita sinulla on, ja millaista apua toivot siihen
6. Tiedustele, josko aikuisilla on kysyttävää
7. Kertaa vielä lyhyesti mistä on puhuttu ja mitkä olivat tavoitteesi
8. Kiitä osallistujia siitä, että he ovat kuunnelleet sinua

Jotta keskustelu olisi tavoitteellista, ja näin ollen mahdollistaisi muutoksen, on tärkeää dokumentoida keskustelun pohjalta johdetut tavoitteet. Oppilaan kokemusmaailma ja ikä tulisi ottaa huomioon näissä tavoitteissa, ja itse tavoitteiden tulee olla hyvin konkreettisia sekä helposti seurattavia. Tavoitteiden olisi hyvä olla saavutettavissa suhteellisen lyhyelläkin aikavälillä, jotta eteneminen olisi mahdollisimman näkyvää. Aikuisten voi olla helpompaa hahmottaa isompi, pitkän ajan tavoite (muutos), kun taas oppilaan näkökulmasta voi olla parempi miettiä konkreettisia osatavoitteita.

Koulun edustajan tärkein tehtävä on luoda ohjaustilanteesta sellainen, joka tukee oppilasta itsereflektointiin. Juuri tässä etukäteen annetut kysymykset ja puheenaiheet voivat tukea oppilasta. Samaten huoltajien saama etukäteisohjeistus on tärkeää, jotta nämä tietävät keskustelun tarkoituksen. Oppilas tarvitsee aikuisten tuen ja turvan keskustelutilanteeseen, ja päävastuu turvallisen tilan luomisesta on koulun edustajalla.

9.1.3 Keskustelun jälkeen

Jotta keskustelu ei jäisi muusta koulunkäynnistä ja elämästä irralliseksi, on keskustelun jälkeisen työn jatkuttava niin koulussa kuin mahdollisesti kotonakin. Keskustelun tavoitteet pitäisi olla sellaisia, joita pystyy myös helposti seuraamaan; onko tavoite saavutettu osittain tai kokonaan, onko aika miettiä uusia tavoitteita. Keskustelua edeltänyt työskentely oman oppimisen ja työskentelyn reflektoinnissa tulee jatkua myös sen jälkeen. Jos keskustelun tavoitteena on oppilaan oman oppimisen asiantuntijuus, tulee reflektion jatkua läpi koko kouluvuoden, niin oppitunneilla kuin muissakin mahdollisissa ohjaustilanteissa. Keskustelusta, ja siihen valmistautumisesta tulee jatkumo, joka jatkuu kehänä läpi koko koulutuksen.

Kyseessä ei siis ole pelkkä keskustelutilanteen ja sen tavoitteiden selkeyttämisestä, vaan tämä koskee koulun koko ohjauskulttuuria, arviointikulttuuria sekä arvioinnin ja ohjauksen termien selkeyttämistä koulun arjessa. Ainakin uusin opetussuunnitelma ohjaa tämän tyyppiseen ajatteluun.

10 KEHITYSKESKUSTELUT OSANA KOULUN OHJAUSKULTTUURIA

Aloitin tämän tutkimuksen teon vuonna 2010. Tutkimuksen viimeistelyvaihe venyi henkilökohtaisista syistä, ja olenkin näin ollen päässyt seuraamaan koulu maailman kehittymistä 2010-luvulta 2020-luvulle saakka. Puolessa välissä tätä vuosikymmentä Suomi sai uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka on tuonut mukanaan muun muassa vaatimuksen laaja-alaisesta osaamisesta (POPS 2014). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttäisi siltä, ettei oppiaineiden ympärille rakentuvalla arviointikeskustelulla tavoiteta useinkaan muuta kuin todistuksen kaltainen arviointi. Uuden opetussuunnitelman seitsemän laaja-alaisen osaamisen osa-alueita, (1) ajattelu ja oppimaan oppiminen, (2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, (3) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, (4) monilukutaito, (5) tieto- ja viestintäosaaminen, (6) työelämätaidot ja yrittäjäyys sekä (7) osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (POPS 2014, 20–24), voisivat hyvin toimia kehityskeskustelun kaltaisen tilanteen pohjana oppiaineiden sijaan.

Näyttäisi myös siltä, että uudessa opetussuunnitelmassa arvioinnin monipuolisia menetelmiä sekä sen ohjaavaa ja motivoivaa tarkoitusta on pyritty tuomaan esille entistä laajemmin. Se, miten tämä näkyy käytännön tasolla, jää nähtäväksi. Keurulaisen (2013) kokemuksen mukaan kehittävän arvioinnin kulttuuri ei vielä näy koulussa: arvioinnin kohteena on edelleen vain tulos, ja se nähdään lähinnä kontrollin keinona (Keurulainen 2013, 38). Vaikka tämä ei välttämättä ole koulun edustajan ajatus arviointi- ja kehityskeskustelussa, heijastelevat oppilaiden kokemukset kuitenkin todistuksen kaltaista tuloksen arviointia. Keskustelun jälkeen oppilas palaa ”normaaliin elämään”, ja keskustelu aiheineen unohtuu melko nopeasti.

Tilanne arviointi- ja kehityskeskustelujen suhteen Suomessa on muuttunut tämän tutkimuksen aikana. Useammat kunnat ja koulut ovat ottaneet vastaavanlaiset keskustelut käyttöön. Käytännöt ovat kuitenkin vielä hyvin erilaisia, eikä kyseessä ole Ruotsin tavoin yhtenäinen ja pakollinen keskustelu. Nimityksenä *kehityskeskustelu* liitetään edelleen työpaikoilla käytyihin keskusteluihin, ja koulu maailmassa *arviointikeskustelu* näyttää yhä olevan vakiintunein nimitys tämän

tyyppiselle tapaamiselle. Yhtenä esimerkkinä eri nimityksistä on Oulun kaupungin ohje arviointiin, jossa eritellään neljä erilaista keskustelumallia koulun edustajan, oppilaan ja huoltajien kesken: syyslukukauden alussa kaikilla luokilla käytävä *kehityskeskustelu*, 1.-, 3.-, 4.-, ja 5.-luokkalaisten *välisarviointikeskustelu*, 2.-luokan *nivelvaiheen laajennettu arviointikeskustelu* sekä 6.-luokan *nivelvaiheen palautekeskustelu*. Tämän lisäksi tarjotaan ensimmäisen luokan oppilaille ja huoltajille mahdollisuutta "*Lapset puheeksi*" -keskustelua. Jokaiselle keskustelulle on määritetty omat tavoitteensa ja tehtävänsä, ja oppaasta löytyy pohjamateriaali opettajille eri keskusteluja varten. (Arvioinnin ABC, 2019.) Tarkastaessani tämän tutkimuksen tutkimuskoulujen nettisivut kesällä 2019, nimeää yksi keskustelut kotisivuillaan yhä kehityskeskusteluiksi, toisen sivuilla mainitaan arviointikeskustelut ja kolmannessa mainita keskusteluja lainkaan vaan viitataan vain yleisesti opetussuunnitelman perusteisiin.

Uusi opetussuunnitelma tuo esille arvioinnin monipuoliset tavat (POPS 2014, 47), ja vuoden 2020 alussa julkaistussa arviointiluvun uudistuksessa korostetaan formatiivisen arvioinnin tehtävää oppilaan opintojen edistymisen ohjaamisessa. Uudistusten tavoitteena on tulkinnanvaraisuuden poistaminen sekä kuntien välisten erojen tasoittaminen. Samalla opetushallitus päättää numeroarvioinnin alkamisesta neljänneltä luokalta. (Opetushallitus 2020, Opetushallitus 2019b.) Numeroarviointi kaipaa kuitenkin ohelleen muitakin arviointitapoja, ja tässä tapauksessa kehitys- ja/tai arviointikeskustelu luo mahdollisuuksia erilaiseen arviointiin.

Uuden opetussuunnitelman ilmestymisen myötä mediassa puhuttiin muun muassa koulussa tehdystä "vallankumouksesta" (Aalto 2016), koulu-uudistus uusine arviointitapoineen – kuten arviointikeskustelu – "hämmmentää vanhempia" (Valtavaara 2016) ja kuinka uuden opetussuunnitelman arviointikäytäntöjen myötä "lapsesi oppimista arvioidaan nyt tarkemmin kuin koskaan", mikä artikkelisiin haastateltujen rehtorien ja opettajien mukaan vaikuttaa liian työläältä (Hämäläinen & Kalluni 2016). Tämän jälkeen keskustelu on laantunut muutaman mielipidekirjoituksen tasolle.

Samaan aikaan Ruotsissa kehityskeskustelu on yhä vahva osa koulun arkea, ja mediassa puheenaineena onkin keskustelun muoto, pidetäänkö keskustelu opettaja- vai oppilasjohtoisesti (ks. Esim. Pihlgren 2017, Zetterman 2015, Hansson 2018), mutta myös opettajan lisääntynyt työmäärä, jossa keskustelut vievät paljon aikaa (Haeffner 2016). Olen itse päässyt testaamaan myös oppilasjohtoista keskustelua omassa opettajan työssäni, ja saamieni kokemusten perusteella haluan jatkaa oppilasjohtoisten keskustelujen käyttämistä.

Oman työkokemuksen myötä olen päättänyt miettimään myös keskustelujen ajankohtaa suhteessa vuosiluokkaan. Tämän tutkimuksen keskustelut ajoituivat poikkeuksetta joululoman molemmin puolin, eräänlaisena väliaikakatsauksena. Ruotsissa kehityskeskustelu tulee järjestää kahdesti vuodessa, ajankohdan ollessa koulukohtaista. Kaksi keskustelua on antanut mahdollisuuden käydä ensimmäinen keskustelu jo lukuvuoden alussa, jolloin oppilas on saanut määrittellä itselleen tavoitteet, joita sitten tarkastellaan kevätlukukauden alussa

käytävässä keskustelussa. Tällöin aikaa tavoitteiden toteuttamiselle ja seuraamiselle on jäänyt eri tavalla kuin ensimmäisen keskustelun sijoittuessa joulun alle, eikä keskustelun pääpaino ole ollut arvioinnissa. Näihin oppilasjohtoisiin keskusteluihin oppilaat valmistautuivat ensimmäisten kouluviikkojen aikana erinäisten apukysymysten kautta, sekä käymällä läpi edellisen vuosikurssin arvioita. Keskusteluissa oppilailla oli tukena sekä valmis keskustelurunko, että omat pohdintansa kouluviihtyvyydestä, omasta työskentelystä sekä omista tavoitteistaan.

Tämän tutkimuksen perusteella kehityskeskustelun tapaiselle oppilaan, opettajan ja huoltajan väliselle kohtaamiselle on tarvetta. Kehityskeskustelu on yksi mahdollinen malli, mutta myös muita malleja on olemassa. Tärkeintä olisi luoda yhtenäinen ohjeistus, jos tämän kaltaista ohjaustoimintaa halutaan tukea koulussa. Jos koulun, luokan tai yksittäisen opettajan ajattelutapa esimerkiksi koskien arviointia ei muutu, on kehityskeskustelu sellaisenaan riittämätön muutoksen aikaansaamiseksi. Ongelmana on usein se, ettei oppilailla ole selkeää kuvaa kriteereistä ja tavoitteista, joita koulussa tavoitellaan. Vaikka keskustelun painopiste siirtyisi pois oppiaineista kohti oppimisen ja työskentelyn metataitoja, on niiden käsittely mahdotonta, jos oppilas ei ymmärrä näiden sisältöä. Voi olla, että myös metataitojen käsittely johtaa loppupeleissä näiden osaamisen arviointiin.

Arviointikulttuuria voi olla vaikeaa muuttaa; luokanopettajan roolissa joudun usein esittämään itselleni kysymyksen, mitä me milloinkin arvioimme, ja mitä oppilas luulee meidän arvioivan. KARVIN arviointiraportissa nähtiin niin kehittämiskohteena kuin uhkanakin yhteisten periaatteiden, linjausten ja käytänteiden toimivuus. Raportin mukaan kehittämistä kaippaa arvioinnin monipuolisuus, kannustavuus, jatkuvuus ja joustavuus sekä itse- ja vertaisarviointi. Myös oppilaan motivointi ja ohjaaminen arvioinnin avulla tuotiin esille arviointikulttuurin mahdollisuuksina. (KARVI 2019.)

Tämä tutkimus liikkuu monen eri rajapinnan välillä. Oma työkokemukseni on tuonut mukaan vahvasti vertailevan kasvatustieteen, katsoessani arviointi- ja kehityskeskustelua sekä Suomen että Ruotsin näkökulmasta. Tutkimus avaa myös keskustelua ja rajankäyntiä ohjaamisen ja arvioinnin välille. Vaikka nimitys arviointikeskustelu viittaa arviointiin, tuovat tulokset esille ohjauksellisen (kehitys)keskustelun tarpeen koulumaailmassa. Olen tuonut tutkimuksessa esille myös luokanopettajan ja luokanvalvojan roolia osana oppilaan ohjausta, kuten opetussuunnitelma edellyttää. Oppilaanohjaajan työnkuvassa erilaiset ohjauskeskustelut ovat mukana luonnostaan, mutta opettajien työnkuva pitää niin ikään sisällään ohjausosaamisen vaateen.

Arviointi- ja kehityskeskustelun lähtökohdat ja tavoitteet ovat hyvin ohjauksellisia, ja tärkeintä olisikin luoda yhtenäisemmät linjaukset siitä, mitä näissä keskusteluissa käsitellään ja mahdollisesti arvioidaan. Ohjausnäkökulma painottaa keskustelun tulevaisuusnäkökulmaa, ja luo erilaisen suhteen keskustelijoiden välille. Erityisesti yläkoulun puolella keskustelun käsittäminen ohjauskeskusteluna tuntuu järkevämmältä. Luokanvalvojan tai oppilaanohjaajan ohjatessa itse keskustelua, ei tällä ole suoraa tietoa eri oppiaineiden arvioinnista.

Kehityskeskustelu itsessään ei ole riittävä, jos sen avulla ei tavoiteta oppilasta. Suurempi kysymys onkin, miten ylipäättään luodaan sen kaltaista dialogia kouluun, joka tukisi oppilaan osallisuutta. Tätähän usein opetussuunnitelma myös edellyttää. On pohdittava, onko asiakaslähtöinen ohjausajattelu lainkaan tarpeellinen tässä kontekstissa, ja mikä ylipäättään on kehityskeskustelun kaltaisen keskustelun tarkoitus? Onko keskustelu instituutiota varten vai lasta varten? Kuka tästä hyötyy ja kenen ehdoilla tätä tulisi toteuttaa? Onko kehityskeskustelu turha, tahdotaanko kouluun kuitenkin arviointikeskustelu vai tulisiko keskustelun nimi miettiä ihan uusiksi?

Kehityskeskustelun tai sen ideaalin kaltaisen ohjauskeskustelun saattaminen koulun arkeen vaatii kaikkien keskustelun osapuolten harjoittelua. Se vaatii ennen kaikkea koulutusta koulun edustajille, jotka usein ovat luokan- tai aineenopettajia, mutta niin ikään harjoittelua keskustelun päähenkilölle, oppilaalle ja tämän huoltajille. Riippumatta keskustelun muodosta, yleiset suuntaviivat keskustelun tavoitteista täytyy laatia, jos halutaan keskustelun ylipäättään onnistuvan.

Koulun arviointikulttuurin ohella pitäisi tarkastella koulun ohjauskulttuuria. Vaikka ohjaus mainitaan koulun koko henkilökunnan tehtävänä, erityistä ohjauskoulutusta saa tätä nykyä vain oppilaanohjaajaksi kouluttautuvat henkilöt. Oppilaan näkökulmasta katsottuna oppilaanohjaus tulee vastaan yläkoulun puolella erillisenä oppiaineena ja siihen erikoistuneena oppilaanohjaajana. Oppilaanohjauksesta kirjoitetaan opetussuunnitelman perusteissa 1.-2. luokan, 3.-6. luokan ja 7.-9. luokan oppiaineiden osana, mutta ohjaus ei ole arvioinnin tapaan saanut omaa alalukuaan. Eri ohjausteorioita ei ainakaan oman luokanopettajakoulutukseni aikana käyty erityisesti läpi. Millainen on se luokanopettaja tai luokanvalvoja, joka on myös oppilaanohjaaja?

Jos kehityskeskustelun ideaalissa voidaan nähdä Rogersin henkilökeskeisen ohjauksen tavat, voidaan yleisesti nykyisen oppilaan osallisuutta korostavan opetussuunnitelman mukaisen koulun ohjauskulttuuria tarkastella sosiodynaamisen ohjauksen näkökulmasta. Ohjaus nähdään elämänsuunnittelun välineenä, jossa on mukana yksilön elämänkentän kaikki puolet. Ohjausprosessi on ohjaajan ja ohjattavan välinen yhteiskonstruointiprosessi, tiimityötä. Prosessin tavoitteena on tutkia ohjattavan sen hetkistä elämänkenttää ja suunnitella henkilökohtaisia projekteja toivotun tulevaisuuden tavoitteluun. (Peavy 2000, 23–24, 29.)

Tämän tutkimuksen pohjalta aukeaa mahdollisuus monenlaiselle jatkotutkimukselle ja kehittämistyölle. Olisi mielenkiintoista päästä kehittämään oppilasjohtoista keskustelua sekä kartoittamaan ja kehittämään luokanopettajien ja -valvojen ohjausosaamista. Koulun ohjauskulttuuri kokonaisuutena, muutenkin kuin oppilaanohjauksen näkökulmasta, kaipaa kehittämistä. Tämän lisäksi oppilaan näkökulma ja kokemusmaailma itsessään avaa ovia moneenkin suuntaan.

10.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on tärkeää esittää kysymys, millaista tietoa tutkimuksella tavoitellaan. Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on ollut selvittää, miten oppilas kokee henkilökohtaisen arviointi- ja kehityskeskustelunsa. Kokemusta olen lähestynyt fenomenologian näkökulmasta, joten varsinainen kysymys kuuluukin, millaista tietoa fenomenologisella lähestymistavalla tavoitellaan. Van Manen (1990) korostaa, että fenomenologian tavoitteena ei ole ongelmanratkaisu, vaan ilmiön merkityksen etsintä tuottaa parhaillaan syvempää ymmärrystä, jolloin tämän uuden ymmärryksen valossa osaisimme toimia herkemmin vastaavan kaltaisissa tilanteissa (van Manen 1990, 23). Tämä lähestymistapa on paitsi tutkijan, mutta myös käytännön pedagogin lähestymistapa. Tarkastelemalla tilannetta oppilaan näkökulmasta, olen halunnut avata kehityskeskustelua ja sen kaltaisia tilanteita päähenkilön näkökulmasta. Ilman oppilasta ei tätä keskustelua ole, ja onnistuakseen keskustelun tulisi tavoittaa oppilas tämän ohjaustarpeissa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu paljolti tutkijan kykyyn kertoa ja kuvailla tutkimusprosessia (Dahlberg ym. 2008, 338–342; Eskola & Suoranta 1998, 152; Finlay 2002, 212). Polkinghorne (2006) esittää jopa, että tietyn tutkimusmetodin seuraamisen, ja tutkimusprosessin arvioinnin sijaan, tutkimuksen luotettavuus kiteytyy siihen, josko tutkimuksen lukija voi tutkimusraportin jälkeen todeta luottavansa tutkijan tehneen vastuullisia ja luotettavia päätelmiä ja noudattaneen herkkyyttä tutkimusaiheelle koko prosessin aikana. (Polkinghorne 2006, 74–76). Finlay (2002) puhuu tutkijan refleksiivisestä työstä, jossa tämä työstää omaa rooliaan ja vaikutustaan tutkimuksen tekemiseen esimerkiksi omaa rooliaan kriittisesti tarkastellen. Tämä korostaa, että kyse ei ole vain esiyymmärryksen tiedostamisesta, vaan tutkijan täytyy koko tutkimuksen ajan tarkastella kriittisesti omaa kasvavaa ymmärrystään. (Finley 2002, 2012.) Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on siis tutkijan luotettavuuden arviointia. Luotettavuuden arviointi tästä näkökulmasta katsottuna sisältää toki myös tutkimusmetodin kuvailun, mutta lukijan on ennen kaikkea pystyttävä arvioimaan olenko tutkijana pystynyt perustelemaan valintani, ja täten päässyt käsiksi itse tutkittavan ilmiön syvimpään olemukseen. Kysymys ei ole pelkästä esiyymmärryksen kuvailusta, mutta myös tutkimuksen aikana väijäämättä tapahtuvan ”jälkiymmärryksen” tarkastelua ja arviointia.

Aloitankin tämän luotettavuuden tarkastelun oman tutkijanroolini tarkastelusta, siirtyen sen jälkeen kohti muita laadullisen tutkimuksen ja fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereitä. Olen tarkastellut omaa rooliani aivan tutkimuksen alussa kuvaillessani omaa esiyymmärrystäni. Taustani apulaisopettajan Ruotsissa vuonna 2009, ja sieltä keräämäni graduaineistoni oli ensikosketukseni ruotsalaisen koulun kehityskeskusteluihin. Olen siitä lähtien katsonut tätä tutkimusta osittain ruotsalaisen koulumaailman lasien läpi. Tutkimuksen raaka työ, suunnitteluvaihe, aineiston kerääminen, aineiston analyysi ja tulosten

kirjoittaminen on tapahtunut vuosien 2010-2015 aikana. Silloin minulla oli päässäni ennen kaikkea tutkijan lasit, ja Ruotsin koulumaailma jäi taka-alalle. Ymmärsin nopeasti, etten tutkinut samantyyppistä kehityskeskustelua, johon oli vuonna 2009 Ruotsissa törmännyt, vaan kyseessä oli eräänlainen muotoa hakeva möykky, joka eli koulusta ja opettajasta toiseen eri muotoisina. Tutkijan lasien läpi etsin ja löysinkin näistä möykyistä oppilaita ja näiden kokemuksia aiheesta. Nämä kokemukset muodostivat kuvan siitä, millaisena oppilas koki keskustelun tilanteen, ja tämän olen pyrkinyt kirjoittamaan tuloksissa auki lapsen ääntä kunniottaen.

Henkilökohtaisista syistä tutkimuksen viimeistely vei kuitenkin enemmän aikaa, kuin olin suunnitellut. Vuonna 2014 puolisoni muutti Ruotsiin opiskelemaan, ja minä seurasin vuotta myöhemmin perässä. Tässä vaiheessa minulla oli käsissäni viimeistelyä vailla oleva käsikirjoitus, josta puuttui enää pohdinta, loppusilaus sekä kokonaisuuden hionta. Muuton myötä aloitin myös työt luokanopettajana ruotsalaisessa alakoulussa, eikä tämä uuden omaksuminen jättänyt aikaa ja energiaa tutkimuksen viimeistelylle. Käytin toki muutamia loma-aikoja kirjoittamiseen, mutta todellinen viimeistelyurakka tapahtui kesällä 2019 sekä joululomalla vuosikymmenen vaihteessa. Tässä vaiheessa olin toiminut neljä ja puoli vuotta luokanopettajana ruotsalaisessa koulussa, ja näin ollen istunut koulun edustajan roolissa kehityskeskusteluissa kahdesti lukuvuodessa. Tutkijan rooli tämän kokemuksen jälkeen on välttämättä erilainen kuin ennen tätä.

Minun kokemukseni ja taustani ovat siis kahden maan välissä; toisaalta olen itse suomalainen, suomalaisen koulun kasvattama ja suomalaisen luokanopettajakoulutuksen suorittanut tutkija. Samaan aikaan minulla on arjen opettajantyön kokemus Ruotsista, joka on oppilaan kehityskeskustelujen emämaa. Koen, että nämä kaksi näkökulmaa antavat minulle mahdollisuuden tarkastella molempia kulttuureja kriittisesti, niin sisältä kuin ulkopuolisenkin näkökulmasta. Näin ollen tutkimuksen alussa auki kirjoittamani esiyymmärrys oli todella erilainen kuin tutkimuksen viimeistelyvaiheen ymmärrys. Toki tutkimuksen itsensä vuoksi, mutta ennen kaikkea oman elämäkokemukseni vuoksi.

Toinen itselle merkityksellinen kahden näkökulman maailma on ollut luokanopettajan ja ohjaajan maailmojen hahmottaminen. Oman pohjani ollessa luokanopettajan on tämä tutkimus tehty Jyväskylän yliopiston ohjausyksikössä. Näkökulmani ohjausosaamiseen on tutkimuksen teon aikana laajentunut, ja olen jopa harmitellut kuinka vähän ohjauksen teorioista on puhuttu luokanopettajakoulutuksen aikana. Oppilaanohjaaja on ohjauksen asiantuntija yläkoulun puolella, mutta etenkin alakoulun puolella luokanopettajat voisivat hyötyä ohjausasiantuntijuuden kehittamisestä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on lähestytty sekä perinteisten luonnontieteissä vallitsevien luotettavuuskriteerien – objektiivisuus, valideetti, reliabiliteetti – kautta että erityisesti laadullista tutkimusta varten kehitettyjen tai sovellettujen käsitteiden välityksellä. Kriteereitä valittaessa tärkeimmäksi muuttuu käsitteiden määrittelyt. (Eskola & Suoranta 1998, 152.) Palaankin luvussa 4

esittelemääni kuvioon tutkimuksen fenomenologisista lähtökohdista sekä lapsitutkimuksen näkökulmasta (kuviokuva 2), ja arvioin näitä lähtökohtia tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta.

Tutkimuksen lähtökohtana oli ajatus siitä, ettei oppilaan näkökulmaa tätä selkeästi koskevaan tilanteeseen ole vielä tutkittu tarpeeksi, ja näin ollen meillä ei ole ollut kattavaa tietoa kehityskeskustelun kaikista näkökulmista. Tätä ennen tutkimus on keskittynyt lähinnä keskustelun aikuisiin tai keskustelun ideaan, oppilaiden äänen jäädessä paitsioon. Tutkimuksen pohjana on siis tämä *ongelma*, lapsen äänen puuttuminen. Tältä pohjalta syntyi myös tutkimuksen *tavoite*, lapsen maailman ymmärtäminen ja sen kuvaileminen, ja *tutkimuksen kohteeksi* valikoitui oppilaan kokemus. Osallistujat haettiin tähän tutkimukseen vapaaehtoisuuden perusteella, joten tältä osin *tutkimusetiikka* on ottanut huomioon niin fenomenologian kuin lapsitutkimuksenkin näkökulman. Olen kuvannut tarkemmin osallistujien valikoitumista luvussa 5, tutkimuksen osallistujia ja aineistonkeruuta esitellessäni.

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa otetaan usein ensimmäisenä esille tutkimuksen objektiivisuuden käsite. Elämismaailmaa tutkittaessa objektiivisuuden käsitettä voidaan tarkastella nimenomaan fenomenologian lähtökohdista käsin; tavoitteena on nähdä tutkittavan asian toiseus, päästä käsiksi toisten kokemuksiin, eikä tuottaa uudelleen tutkijan omaa ennakkokäsitystä. (Dahlberg ym. 2008, 336.) *Tutkijan asenne* on avaintekijänä sekä tutkimuksen onnistumisessa, että sen luotettavuutta arvioitaessa. Fenomenologia painottaa tutkijan avointa asennetta, fenomenologista reduktiota sekä ymmärryksen "hidastamista" (ks. esim. Dahlberg ym. 2008, 129, Finlay 2012, 176–178), hermeneutiikan näkökulma tuo mukanaan myös ympäröivän kulttuurin vaikutuksen tutkijaan ja tutkimukseen (Finlay 2012, 179). Tätä pidetään fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden lähtökohtana, sillä ilman avointa asennetta on mahdollonta päästä arkiajattelun taakse. Olen alusta saakka pyrkinyt tiedostamaan oman esiymmärrykseni vaikutuksen, ja samalla kuvaillut sen lukijalle. Tutkimukseni alussa pyrin lukemaan mahdollisimman vähän kehityskeskusteluihin liittyviä teorioita, jotta en olisi rakentanut valmista käsiteverkkoa, johon istutta tuloksiani. Tämän sijaan tutustuin fenomenologiseen metodologiaan ja pyrin määrittelemään itse kokemuksen käsitettä. Kaiken tavoitteena oli asenne, jonka avulla pystyisin tarkastelemaan ilmiön toiseutta, ja lähestymään haastattelemani oppilaita avoimin mielin.

Tarkastellessani tutkimuksen aineistoa jälkikäteen, pidän sitä osittain kattavana, mutta osallistuneita oppilaita melko samankaltaisina. Nämä olivat hyvin tai erittäin hyvin koulussa pärjääviä oppilaita. Kokemukset keskustelusta olisivat voineet olla erilaisia, jos osallistuva oppilas olisi erityistä apua tarvitseva, usein konflikteihin joutuva tai muulla tapaa koulua "haastava" oppilas. Näitä oppilaita olen kohdannut itse pitämässäni kehityskeskusteluissa, joiden ohella on ollut useita "ongelman" ympärille rakentuneita keskusteluja. Saamani aineiston pohjalta muodostui kuitenkin moniulotteinen kokemusten verkko, johon sisältyi hyvinkin erilaisia tilanteita ja kokemuksia lapsesta aikuisten kanssa. Koulussa menestyminen tai menestymättömyys ei tee osallistujan kokemuksista enemmän tai

vähemmän arvokkaita, mutta tällä on saattanut olla vaikutusta tämän tutkimuksen tuloksiin.

Pyrin välittämään kokemuksen tutkimisessa vaadittavan avoimen asenteen myös haastattelutilanteissa, jotta oppilas tuntisi minun olevan aidosti kiinnostunut tämän kokemuksesta ja mielipiteistä, eikä vain vastaamasta aikuisten esittämisiin kysymyksiin sillä tavalla, kuin olettaa aikuisten haluavan. Mielestäni onnistuin tässä hyvin, ja koin oppilaiden kuvailevan tilanteita rehellisesti. Sen sijaan on vaikeampaa arvioida, millaisia kokemuksen representaatioita toisenlainen *aineistonkeruutapa* olisi tuonut. Käytin videoita keskustelua haastattelun apuna; tässä vaiheessa huomasin, että oppilaan oli vaikeaa itse keksiä puhuttavaa tai keskeyttää nauha. Tämän vuoksi useimpien oppilaiden kohdalla olen tutkijana määritellyt minulle mielenkiintoisia tilanteita esittäessäni haastattelukysymyksiä. Voisi olla, että esimerkiksi antamalla videon oppilaalle esikatseluun tämä toisi esille toisia merkityksiä. Tavoitteena on kuitenkin ollut tuottaa rikkaita elämismailman kuvauksia, ja fenomenologian näkökulmasta katsottuna kokemuksen kaikkia puolia tässä-ja-nyt on mahdotonta tavoittaa. Finlay (2012) nostaakin esille haasteen saada osallistujat itse pääsemään ”luonnollisen asenteensa taakse”, pois opituista käsityksistä, ja kuvailemaan varsinaista kokemustaan (Finlay 2012, 182). Oman arvioni mukaan videovirikkeen avulla pääsin käsiksi moniulotteisempaan kokemukseen kuin ilman virikettä, ja näin ollen uskon sen käytön tuottavan rikkaampia kuvauksia. Pyrin myös pitämään haastattelukysymykset mahdollisimman avoimina, ”kokemuksen kuvailuun kutsuvana” (ks. Finlay 2012, 180–182) ilman ennako-oletuksia, jotta oppilaan olisi helpompi kuvailla omaa kokemustaan.

Arvioidessani tutkimuksen analyysia ja sen tuloksia olen pyrkinyt kuvailemaan avoimesti koko prosessia. Dahlberg ym. (2008) pitää tätä osana tutkimuksen validiteettia; se on johdonmukaisuutta, ja lukijan tulee pystyä seuraamaan tutkimusprosessia ja siihen vaikuttavia päätöksiä (Dahlberg ym. 2008, 336–337). Tutkimusraportin kieli nousee tässä vaiheessa pääosaan. Olen pyrkinyt kuvailemaan mahdollisimman autenttisesti ja rikkaasti aineistoani ja sen pohjalta tekemääni analyysia. Olen pyrkinyt säilyttämään oppilaiden omat ilmaisut etsiesäni, nimetessäni ja kuvaillessani merkitysyksiköitä ja niiden muodostamia merkitysverkostoja. Samaan aikaan fenomenologinen tutkimusprosessi pyrkii tutkijan tekemän analyysin kautta tuottamaan kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä, kyseessä ei ole lapsen tuottama ”alkuperäinen, naiivi kuvaus”, vaan tutkijan tulkinta tästä. (Finlay 2012, 185). Analyysiprosessi on aikaa vievä, ja siinä on tarkoituksena sukeltaa kokemusten syvimpiin ulottuvuuksiin. Finlay kuvaa tätä sanalla ”*dwelling*”, aineistossa asumisena (Finlay 2012, 186).

Van Manenin (1990) mukaan fenomenologinen tutkimustulos ei luotettavuuden termeillä ole yleistettävissä, jos yleistettävyydellä tarkoitetaan säännönmukaisia päätelmiä, jotka toimivat tilanteesta riippumatta (van Manen 1990, 22). Dahlberg ym. (2008) pyrkivät problematisoimaan yleistettävyyden käsitteen; näiden mielestä käsitettä ei voi ohittaa, mutta elämismailman tutkimuksessa pätevät erityyppiset ehdot kuin esimerkiksi luonnontieteellisen tutkimuksen yleistettävyydessä. Fenomenologiassa tavoitellaan yksilöiden kokemusten taakse

pääsemistä, jossa mennään pois yksilöstä yleisempiin kokemuksen merkityksiin. Yleistettävyys ei ole universaalia, mutta tuloksista voidaan löytää niin sanottu yleinen rakenne ja konteksti, jolloin tulosten pohjalta voidaan tehdä päätelmiä, ja tarvittaessa soveltaa. (Dahlberg ym. 2008, 342–343.) Tässä tutkimuksessa kyse on suomalaisesta koulumaailmasta. Se on kokemusmaailma, jonka tutkittavat jakavat, ja tuloksia voidaan tarvittaessa soveltaa vastaavissa tilanteissa.

Pidän itse tätä tutkimusta keskustelun avauksena keskustelulle, mahdolliselle jatkotutkimukselle ja kehittämishankkeille. Mielestäni on tärkeää kysyä, millaista ohjausosaamista koulussa vaaditaan ja millaisista kodin ja koulun, aikuisten ja lasten välisistä kohtaamisista arki rakentuu.

YHTEENVETO (SUMMARY)

The purpose of the study

Discussions between student, teachers and parents (STP discussion) are widely used in comprehensive schools in all Nordic countries. There has been little research about these discussions in Finland. Previous studies mainly focused on the interaction between the teacher and the parent. The student seems to be forgotten. Therefore, the focus in this study was on the student's experiences and the meanings of the discussions for the student. The purpose was to find the key elements for a successful STP discussion.

Background

There is Home-school cooperation that takes place between teachers and parents has many forms: parents' meetings, phone calls, e-mails, web interfaces – these are often between the teacher and the parents. If one wants to take the student into account, *development discussions* – meetings between the student, the teacher and the parent(s) – are introduced. The term *development discussion* is a direct translation of the Finnish compound *kehityskeskustelu*. As the concept is easily confused with the term *development discussion* as used in business, I will use Student-Teacher-Parent discussion (STP) when referring to the discussions between the student, the teacher and the parents in school.

There are similar meetings in other Nordic countries, such as "*utvecklings-samtal*" in Sweden. In Finland, STP discussions are not compulsory, although they are becoming more common. The former Finnish National Core Curriculum for Basic Education (NCCBE) mentions only that "the parent or guardian must be given opportunities to discuss issues related to the pupil's studies and choices by meeting collectively with the teacher, study counsellor and pupil" (NCCBE 2004: 21). It is interesting that the curriculum emphasizes the parent's rights to those meetings but not the pupil's.

The Finnish curriculum also mentions an *assessment discussion*. This is often used as a synonym or together with the word *development discussion*, even though in the latter, the focus should not only be on assessing the student's progress in school but also guiding and counselling the student in his or her studies and supporting the development and progress of the student. Tuisku (2000) describes the ideal discussion as an event in which the student is the main character. It should be based on the student's everyday life, and the aim should be the progress of the student in cognitive and social development. The teacher should help the student reflect on his or her own skills, and the student should take part in decision making (Tuisku 2000: 44, 47–48, 50). This can be also seen as a counselling discussion.

Research problems and the implementation of the study

In my study, the focus was on the student and his or her experiences. My aim was to find out how the student experiences the discussion with the parent and the teacher. My research questions were:

1. What are the meanings of the STP discussion to the students themselves?
2. How do the students view the roles of the adults and their own role in the STP discussion?

I approached *the experience* of the student through phenomenology. van Manen (1997) states that phenomenology is the study of lived experience or of the lifeworld. By lifeworld, he means the world as we immediately experience it pre-reflectively, rather than how we conceptualize, categorize or reflect on it. The aim is to gain a deeper understanding of the nature and meanings of our everyday experiences. True introspection is impossible; a person cannot reflect on lived experience while living through the experience, here-and-now. However, it is possible to study the essences of the experience retrospectively through reflection (van Manen 1997: 9–10). This phenomenological approach requires an open attitude and a willingness to listen, see and understand. To find out what meanings some life situations hold, one must take into account the experiences of those living the situation (Dahlberg, Dahlberg & Nyström 2008: 88, 98). Therefore, the focus in this study was on the student and his or her lived experiences.

Studying *the student's* experience also brings out the view of childhood research. The aim is to understand how children structure their world and their own actions in it. Researchers must be careful when bringing forward representations of children. Too often, the actual voice of the child is lost behind the voice of the researcher (James & James 2008: 29; Strandell 2010: 94; Viljamaa 2010: 175). Thus, the methodological starting point of this study was phenomenological childhood research.

The data was collected from three different comprehensive schools which all referred to yearly *development discussions* in their curricula. The students participating in the study were between 11 and 16 years old and students' grade levels were from fifth grade to ninth grade. A total of 24 students participated in the study. The data was collected between 2011 and 2013, by first recording the STP discussion, and then the student was interviewed with the assistance of the recorded discussion. The interviews (N=24) were analysed by using phenomenological analysis. Giorgi (2009) introduces three steps in analysing: 1) Read for the sense of the whole; 2) Determination of meaning units; 3) Transformation of participant's natural attitude expressions into phenomenologically psychologically sensitive expressions (Giorgi 2009: 128–137). After performing this analysis, I started a search for similarities and differences between their experiences and tried to find common themes and perspectives to find out how the students experienced the discussion, their own role and the roles of the adults. Giorgi (2009) claims that the transformed meaning units might differ from the facts, but that it

is possible that the psychological meanings of those units are identical (Giorgi 2009: 132). I tried to determine the general structure for the students' experience and the meanings of their STP discussion.

Key findings

The students' previous experiences and expectations seemed to have a strong effect on their experiences in the STP discussions. If they believed that they would benefit from the discussion, they prepared for it, for example, by thinking of possible topics to discuss. It also helped if the teacher had provided an outline of topics beforehand. A list of topics or themes might help the student participate more easily. In order to be active, they needed to feel that the adults were listening and taking their opinions seriously. Otherwise, it was easier to let the adults do the talking and not interfere. The general relationship with the adults was also a strong factor for whether the student felt that he or she got some positive outcomes from the discussion; a feeling of togetherness made the discussion successful. The discussion might also be interpreted as a test that was linked to performance in school, or it might be interpreted as a semester report – some feedback given by the teacher – if the student was not used to taking an active role.

When compared with the aims of the discussions as referred to in the schools' curricula, the students were not getting the most out of the conversations. The STP discussions were said to be a general measure of support and a form of cooperation, but not all students felt that they got support and that the cooperation sometimes seemed to be only between the adults. If the aim was the wellbeing and motivation of the student, not all of the students could say this was the result. The curricula stress that all three parties will have a chance to consider each other's views; the discussions are an opportunity, but the adults should be sensitive to the student so that he or she feels that he or she has had a chance to participate and be taken seriously. The STP discussion should also be future-oriented, but the students do not always feel or expect that this is the case; the students might be more interested in their grades. There seemed to be a change from the STP discussions in primary school; students in the seventh grade described previous discussions differently in terms of their expected participation. This change was anticipated by some students, but some of them needed more guidelines so they could prepare to be more active.

The model

The biggest problem in the light of the results was the lack of preparation and a lack of a common knowledge of the purpose of the discussion. The participants did not know what to expect when coming to the situation. In a successful discussion, the role of the participants and the aim of the STP discussion has to be recreated.

Based on the results and the literature, a model was made for future discussions: The discussion should be between the student, the school (teacher/student

counsellor) and the home (parents/guardians). The focus in STP discussion should be student's learning styles and meta skills, and the aim is to create together a plan for studying. The discussion should be future oriented, and the aim of the discussion is a change. By change I mean concrete goals that aim to make a change in studying. These can be quite concrete, especially with the younger students.

The model consists of three phases, the preparation phase, the discussion and the afterwork. In the preparation phase the school representant has a responsibility to help both student and the parents to come to the discussion prepared. This can be made for example with some questions that help the student to focus and rethink on his/her learning. In the discussion it is also the school representant's responsibility to create a safe space for the student, so that the student can be active and even lead the discussion. The parents' role is to listen and support. During the discussion a plan is made for the future studying.

To avoid the gap between the discussion and "the real life", it is important to make concrete aims and goals for the student. The afterwork consists of following the plan and continuing working. At the same time the afterwork phase is getting ready for the new preparation phase, through self-assessment and reflection.

Whose discussion, whose agenda?

The concept of the STP discussion is not established yet in Finland. There seems to be no common understanding between the schools, the teachers, the parents and the students about the aim or the content of the discussion. One aim of this study is to find ways to make STP discussions a tool for guidance and counselling as well as a forum for home-school cooperation. One cannot generalize based on 24 student interviews, but it is still important to discuss their experiences with these institutional meetings. In order to develop the STP discussion, one must take into account the students' views. If the students do not find the discussion useful, the purpose of the discussion is not achieved.

Andonov (2007) studied the interaction between the teacher and the parents in STP discussions in primary schools. While she focused on the adults, she also noticed that the children often just answered the questions with a short "yes" or "no" (Andonov 2007: 123, 163). Similar results have also been found in Britain. MacLure and Walker found that students in British home-school interviews were "missing", even though they were physically present (MacLure & Walker 2000; Walker 1998, 2002). Some of the students I interviewed took an active role in their discussions, but there were challenges in making students commit themselves. They described the situation as odd and they did not know the meaning of the discussions. They were present to tell their views, but they thought that the main point was to give information to their parents. If the teacher asked a question they would answer, but the students did not feel ready to take an initiative.

There is always asymmetry between the participants in institutional guidance and counselling situations. The teacher is bound to the curriculum even

though an STP discussion or similar meeting gives the possibility to approach the student as an individual (Vehviläinen 2001: 28). The teacher is normally prepared but does not necessarily meet the needs of the parents or the student. The adults might have their own agenda concerning the education of the student.

Vehviläinen (2003) points out that student's self-directedness is an ideal goal, but it is difficult to put into practice. Although her study concerns adult education and career counselling, it also emphasises the counsellor's (teacher's) role in the situation (Vehviläinen 2003: 411). Rather than just noticing the silence or short answers of the student, the adults—especially the teacher—could help the student prepare for the discussion. The teacher cannot assume that all students are naturally active. The adults should think about how they are asking questions and if they really are giving space to the student to form their own initiatives. The students' expectations affect their preparations, and they do not commit themselves if the discussion itself feels pointless or to be a waste of time. The discussion is normally held only once or twice a year, and those minutes might be misspent if the participants do not know what is expected.

The content is also often dictated by the teacher. Different school subjects are discussed, but mostly in the light of exam results. Students consider the *development* to simply be correcting their mistakes. In the lower secondary school, the teacher is normally a mentor teacher who teaches one or few subjects. The other subjects might be brought up or not. In this study, the students themselves wished for a broader view than just discussion of a few subjects. I was surprised that there were not many attempts to make development plans concerning the student's academic progress. Only one of the students I interviewed was asked to make some commitments, and those felt forced. No one made any suggestions or plans on how to improve cognitively or socially.

Students are expected to be more independent in lower secondary school, and at the end of the ninth grade they are expected to decide what they want to do after basic school. One could assume that the STP discussion is a good place to discuss this decision with the student while the most important adults—the parents and the teacher—are present. The potential of this yearly discussion is not realized if it just replaces a school report. The student needs to be listened to and prepared to participate. Not all students learn these skills naturally, but all of them need support from their parents and teachers.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2016. Kouluissa on kesän aikana tehty vallankumous – mitä uudesta opetussuunnitelmasta pitäisi ymmärtää? Helsingin Sanomat 6.8.2016. Saatavilla www-muodossa url:<<https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000002914514.html>> (Haettu 11.8.2016)
- Aarnikoivu, H. 2008. Esimiehenä arjessa. Helsinki: Talentum.
- Adelswärd, V., Evaldsson, A.-C. & Reimers, E. 1997. Samtal mellan hem och skola. Lund: Studentlitteratur.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuosi & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 145–162.
- Alasuutari, M. & Markström, A-M. 2011. The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55(5), 517-535.
- Anderson, R. & Cissna, K. N. 1997. The Martin Buber – Carl Rogers dialogue: A new transcript with commenting. Albany: SUNY.
- Andonov, L. 2007. Opettajan ja vanhemman vuorovaikutus ja keskustelun kehukset koululaisen kehityskeskusteluissa. Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Solveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 280. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Andrade, H. & Du, Y. 2007. Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32 (2), 159–181.
- Andrade, H. & Valtcheva, A. 2009. Promoting learning and achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice* 48 (1), 12–19.
- Andreasson, I. 2007. Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation. Göteborg studies in educational sciences 259. Göteborgs universitet.
- Arvioinnin ABC. Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiosuus. Uusi päivitetty versio 15.3.2019. Oulu: Sivistys- ja kulttuuripalvelut. Saatavilla www-muodossa url:<https://www.ouka.fi/documents/1257266/3895590/ArvioinninABC_2018.pdf/71bad279-4436-4208-9b6d-35d142b1e720> (Haettu 8.8.2019)
- Askew, S. 2000. Communications between school and home – correction, consultation or conversation for learning? Teoksessa S. Askew (toim.) *Feedback for Learning*. London: Routledge. 110–124.
- Askew, S. & Lodge, C. 2000. Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning. Teoksessa S. Askew (toim.) *Feedback for Learning*. London: Routledge. 1–17.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. 2019. ”Että tietää missä on menossa”. Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja

- lukiokoulutuksessa. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi) url:<
https://karvi.fi/app/uploads/2019/04/KARVI_0719.pdf> (Haettu 10.10.2020)
- Bahtin, M. 1991. Dostojevskin poetiikan ongelmia. Suomentanut P. Nieminen, & T. Laine. Helsinki: Orient Express
- Baker, C. & Keogh, J. 1995. Accounting for achievement in parent-teacher interviews. *Human Studies* 18, 263–300.
- Beaumont, C., O'Doherty, M. & Shannon, L. 2011. Reconceptualising assessment feedback: a key to improve student learning? *Studies in Higher Education* 36 (6), 671–687.
- Black, P. & William, D. 2012. Developing a theory of Formative Assessment. Teoksessa J. N. Gardner (toim.) *Assessment and Learning*. London: SAGE. 206–229.
- Boyd, D., Lawson, R. & Thompson, D. G. 2013. Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38 (8), 941–956.
- Brooks, V. 2002. *Assessment in Secondary Schools: The New Teacher's Guide to Monitoring, Assessment, Recording, Reporting and Accountability*. Philadelphia: Open University Press.
- Buber, M. 1993. Minä ja sinä. Suom. J. Pietilä. Porvoo: WSOY. Alkuperäisjulkaisu 1923, 1957.
- Buber, M. 2002. *Between Man and Man*. London: Routledge. Alkuperäisjulkaisu 1947.
- Cissna, K. N. & Anderson, R. 2002. Moments of meeting: Buber, Rogers, and the Potential for Public Dialogue. Albany: SUNY.
- Condfrman, G., Ikan, P. A. & Hatcher, R. E. 2000. Student-Led Conferences in Inclusive Settings. *Intervention in School and Clinic* 36 (1), 22–26.
- Cornelius-White, J. 2007. Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 77 (1), 112–143.
- Countryman, L. L. & Schroeder, M. 1996. When students lead Parent-Teacher conferences. *Educational Leadership* 53 (7), 64–68.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nyström, M. 2008. *Reflective Lifeworld Research*. 2. painos. Lund: Studentlitteratur.
- Ecclestone, K. 2012. Instrumentalism and Achievement: A Socio-Cultural Understanding of Tensions in Vocational Education. Teoksessa J. N. Gardner (toim.) *Assessment and Learning*. London: SAGE. 140–156.
- van Esbroeck, R. 2008. Career guidance in a global world. Teoksessa J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (toim.) *International Handbook of Career Guidance*. Dordrecht: Springer. 23–44.
- van Esbroeck, R. & Watts A. G. 2000. New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling* 22, 173–187.

- Eskola J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpohjalainen perusopetuksen opetussuunnitelma. 2016. Saatavilla www-muodossa url:<<https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/8835870>> (Haettu 11.10.2020)
- Finlay, L. 2002. Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research* 2 (2), 209–230. Saatavilla www-muodossa url:<<https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/146879410200200205>> (Haettu 8.9.2019)
- Finlay, L. 2012. Unfolding the Phenomenological Research Process: Iterative Stages of “Seeing Afresh”. *Journal of Humanistic Psychology* 53 (2), 172–201. Saatavilla www-muodossa url:<<https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/0022167812453877>> (haettu 8.9.2019)
- Gadamer, H-G. 2013. Truth and method. Käänt. J. Weinsheimer & D. G. Marshall. Kindle edition. London: Bloomsbury. Alkuperäisjulkaisu 1975; 2-painos 1989; korjattu 2. painos. 2004.
- Gardner, J. N. 2012. Quality Assessment Practice. Teoksessa J. N. Gardner (toim.) *Assessment and Learning*. London: SAGE. 103–121.
- Gatongi, F. 2007. Person-centered approach in schools: Is it the answer to disruptive behavior in our classrooms? *Counselling Psychology Quarterly* 20 (2), 205–211.
- Giorgi, A. 2009. The descriptive phenomenological method in psychology. A modified Husserlian approach. Pittsburg, Pennsylvania: Duquesne University Press
- Granath, G. 2008. Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker. *Göteborg studies in educational sciences* 263. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Hackmann, D. G., Kenworthy, J. & Nibbelink, S. 1995. Student-Led Conferences: Encouraging Student-Parent Academic Discussions. Paper presented at the National Middle School Association 22nd Annual Conference, New Orleans, LA.
- Haeffner, J. 2016. Lärarna har fått mycket att göra. *Svenska dagbladet* 29.10.2016. Saatavilla www-muodossa url:<<https://www.svd.se/lararna-har-fatt-for-mycket-att-gora>> (Haettu 11.8.2019)
- Haime, S., Huttunen, M-L., Kuikka, J. Pesonen, A. & Suoja, P. 2007. Luokanohjaajan käsikirja. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishanke 2003-2007. Helsinki: Opetushallitus.
- Hanharan, S. J. & Isaacs, G. 2001. Assessing Self- and Peer-assessment: The students’ views. *Higher Education Research & Development*, vol 20 (1). 53–70.
- Hansson, M. Experten: Därför är elevledda utvecklingsamtal bra för alla. *Expressen* 8.12.2018. Saatavilla www-muodossa url:<

<https://www.expressen.se/nyheter/experten-darfor-ar-elevledda-utvecklingssamtal-bra-for-alla/>> (Haettu 8.11.2019)

- Hart, R. A. 1992. Children's participation. From tokenism to citizenship. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Hayward, L. 2012. Assessment and Learning: The Learner's Perspective. Teoksessa J. N. Gardner (toim.) Assessment and Learning. London: SAGE. 125-139.
- Heath, C., Hindermarsh, J. & Luff, P. 2010. Video in Qualitative Research. Analysing Social Interaction in Everyday Life. London: SAGE.
- Hofvendahl, J. 2006. Riskabla samtal - en analys av potentiella faror i skolans kvart- och utvecklingssamtal. Stockholm: Abertslivsinstitutet.
- Hofvendahl, J. 2008. Svåra passager - en analys av utvecklingssamtalet. Teoksessa A. Nilsson (toim.) Vi lämnar till skolan det käraste vi har...om samarbete med föräldrar - en relation som utmanar. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. 148-157.
- Hofvendahl, J. 2010. Utvecklingssamtalen - några vanligt förekommande problem. Teoksessa C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (toim.) Bedömning i och av skolan - praktik, principer, politik. Lund: studentlitteratur. 31-46.
- Holland, S. & O'Neill, S. 2006. 'We had to be there to make sure it was what we wanted'. Enabling children's participation in family decision-making through the family group conference. *Childhood* 13 (1), 91-111.
- Hongisto, A. 2000. Arviointi ja oppimisen dialogi. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus. 86-116.
- Hongisto, A. 2002. Kehityskeskustelu - oppimisen ja arvioinnin dialogia. *Lisensiaatintutkielma*. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatioissa. Tampere: Tampere University Press.
- Hyttinen, I. 1994. Kokemuksia dialogiryhmistä sosiaali- ja terveydenhuoltoalan perustutkintokoulutuksessa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 1. - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 21/1994. 43-54.
- Hämäläinen, V-P. & Kallunki, E. 2016. Lapsesi oppimista arvioidaan nyt tarkemmin kuin koskaan - "Ehkä muutaman vuoden päästä päätetään, että tämä on liian työlästä". *Yle Uutiset* 15.12.2016. Saatavilla [www-muodossa <url: https://yle.fi/uutiset/3-9350332>](https://yle.fi/uutiset/3-9350332) (Haettu 11.8.2019)
- Iwarsson, P. 2014. Samtal I skolan. En möjlighet till utveckling. Stockholm: Gothia.
- James, A. & James, A. 2008. Key Concepts in Childhood Studies. London: SAGE.
- Joseph, S. & Murphy, D. 2013. Person-Centered Approach, Positive Psychology, and Relational Helping: Building Bridges. *Journal of Humanistic Psychology* 53 (1), 26-51.
- Juniewicz, K. 2003. Student Portfolios with a Purpose. *The Clearing House* 77 (2), 73-77.

- Juutilainen, P.-K. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 92.
- Jännetyinen, J. 2017. Vanhempien ja oppilaanohjauksen yhteistoiminta ja huolenpito oppilaasta: etnografinen tapaustutkimus perheohjausmenetelmän toteutuksesta yläkoulun oppilaanohjauksessa. Turku: Turun yliopisto.
- Keurulainen, H. 2013. Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa A. Räsänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Koulutuksen seurantaraportit 2013:3. Helsinki: Opetushallitus. 37-60.
- Keyes, M. W. & Owens-Johnson, L. 2003. Developing Person-Centered IEPs. *Intervention in School and Clinic* 38 (3), 145-152.
- Kirschenbaum, H. & Henderson, V. L. (toim.) 1989. *The Carl Rogers Reader*. London: Constable.
- Knudsen, H. 2010. Har vi en aftale - magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie. Frederiksberg C: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kohn, A. 1994. The Risk of Rewards. ERIC Digest. Saatavilla www-muodossa url:<<http://eric.ed.gov/?id=ED376990>> (Haettu 24.7.2015)
- Koppinen, M-L., Korpinen, E., Pollari, J. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.
- Korpinen, E. 1998. Peruskoulun oppilasarviointia kehittämässä. Teoksessa E. Törmä (toim.) Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. *Tutkiva opettaja* 3/1998. 8-33.
- Koskinen-Sinisalo, K-L. & Tuomi, M. 2014. Arviointikeskustelu opettajan, oppilaan ja huoltajan kohtaamisena. Opetushallituksen ohjeita ja säädöksiä. Saatavilla www-muodossa url: <http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestami_sen/perusopetuksen_jarjestaminen/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/arviointikeskustelu_opettajan_oppilaan_ja_huoltajan_kohtaamisena> (Haettu 30.10.2014)
- Kurki-Hartikainen, U. 2009. Vanhempainvarteista kehityskeskusteluihin. *Lisensiaatin tutkimus*. Tampereen yliopiston Psykologian laitos.
- Kuula, A. 2010. Alaikäisiltä kerätyn aineiston arkistoinnin ja jatkokäytön etiikka. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 213-235.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus. 26-43.
- Laine, T. 2008. Filosofiaa dialogisissa suhteissa. Teoksessa H. Juuso & T. Tomperi (toim.), *Sokrates koulussa*. Tampere: Niin&Näin lehden julkaisusarja. 266-282.

- Lairio, M. & Puukari, S. 2000. Ohjaus- ja neuvontapalvelut yliopistoissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2: ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus. 160–179.
- Lansdown, G. 2010. The realisation of children's participation rights. Critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) A Handbook of Children and Young People's Participation. London: Routledge. 11–23.
- Lehtovaara, J. 1994. Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 1. – matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21/1994. 213–234
- Lindh, G. & Lindh-Munther, A. 2005. "Antigen får man skäll eller beröm": En studie av utvecklingsamtal i elevers perspektiv. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* 2005:1, 1–28.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme: kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ljungber, C. 2013. Om utvecklingsamtal och maktrelationer. Teoksessa A. Harju & I. Tallberg Broman (toim.) Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter. Lund: Studentlitteratur. 139–154.
- Lundy, L. 2007. 'Voice' is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal* 33 (6), 927–942.
- MacLure, M. & Walker, B. M. 2002. Disenchanted Evenings: The Social Organization of Talk in Parent-Teacher Consultations in UK Secondary Schools. *British Journal of Sociology of Education* 21 (1), 5–25.
- van Manen, M. 1990. *Researching Lived Experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany (N.Y.): State University of New York Press.
- Markström, A.-M. 2013a. Children's perspectives on the relations between home and school. *International Journal about Parents in Education* 7 (1), 43–56.
- Markström, A.-M. 2013b. Pedagogisering av föräldrar i förskola och skola. Teoksessa A. Harju & I. Tallberg Broman (toim.) Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter. Lund: Studentlitteratur. 209–227.
- McLeod, J. 2007. *Counselling Skill*. Maidenhead: Open University Press.
- McLeod, J. 2013. *An Introduction To Counselling*. Maidenhead: Open University Press.
- McLeod, J. & McLeod, J. 2015. Research on embedded counselling: An emerging topic of potential importance for the future of counselling psychology. *Counselling Psychology Quarterly* 28 (1), 27–43.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatusta – kohtaamisia ja rajankäyntejä. *Kasvatusalan tutkimuksia* 19. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Määttä P. & Rantala A. 2016. Tavallisen erityinen lapsi – Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Niemi, P. 2016. Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta. Turkulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten ohjauskokemukset urapohdinnan selittäjinä. Turku: Turun yliopisto.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 25–42.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Opetushallitus. Arviointi 8/2002.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia.
- Onnismaa, J. 2000. Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiantuntijuus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2: Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus. 294–313.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 91.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus. 2019a. Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat. Saatavilla [www-muodossa url:<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>](https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat) (Haettu 8.11.2019)
- Opetushallitus. 2019b. Perusopetuksen arvioinnin periaatteet uudistuvat – luonnos avattu kommentoitavaksi. Saatavilla [www-muodossa url:<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/perusopetuksen-arvioinnin-periaatteet-uudistuvat-luonnos-avattu-kommentoitavaksi>](https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/perusopetuksen-arvioinnin-periaatteet-uudistuvat-luonnos-avattu-kommentoitavaksi) (Haettu 28.12.2019)
- Opetushallitus. 2020. Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. Saatavilla [www-muodossa url:<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_2.pdf>](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_2.pdf) (Haettu 10.10.2020)
- Pasanen, H. 2000. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2: Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus. 104–130.
- Patton, M. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Peavy, R. V. 1998. Sociodynamic counselling. A constructivist perspective. Victoria: Trafford.
- Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Suomentanut P. Auvinen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T.

- Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1: Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-Kustannus. 14–40.
- Pekkari, M. 2006. Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Perusopetuslaki 1998/628. Opetusministeriö.
- Pihlgren, A. S. 2013. Elevledda utvecklingssamtal. Effekter efter fem och tio år. Ignite Research Institute. Saatavilla [www-muodossa url:<<http://www.kunskapskallan.com/wp-content/uploads/2013/09/Elevledda-utvecklingssamtal-effekter-efter-fem-och-tio-%C3%A5r.pdf>>](http://www.kunskapskallan.com/wp-content/uploads/2013/09/Elevledda-utvecklingssamtal-effekter-efter-fem-och-tio-%C3%A5r.pdf) (Haettu 28.6.2019)
- Pihlgren, A. S. 2017. Finn formen för utvecklingssamtalet. Pedagogiska Magasinet 22.9.2017. Saatavilla [www-muodossa url:<<https://pedagogiskamagasinet.se/finn-formen-for-utvecklingssamtalet/>>](https://pedagogiskamagasinet.se/finn-formen-for-utvecklingssamtalet/) (Haettu 28.6.2019)
- Plant, P. 2003. The Five Swans: Educational and vocational guidance in the Nordic countries. International Journal for Educational and Vocational Guidance 3, 85–100.
- Polkinghorne, E. D. 2006. An agenda for second generation of qualitative studies. International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being 1 (2), 68–77. Saatavilla [www-muodossa url:<<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17482620500539248?needAccess=true>>](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17482620500539248?needAccess=true) (Haettu 9.8.2019)
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantanen, J., Vehkakoski T., Kurkinen, H. & Kilpeläinen T. 2017. Tulistuva lapsi, rauhalliset aikuiset? Kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & Kuorelahti M. (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus. 171–195.
- Rogers, C. 1989/1942. The directive versus the nondirective approach. Teoksessa H. Kirschenbaum & V. Land Henderson (toim.), 1989. The Carl Rogers Reader. London: Constable. 77–87.
- Rogers, C. 1989/1957. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Teoksessa H. Kirschenbaum & V. Land Henderson (toim.), 1989. The Carl Rogers Reader. London: Constable. 219–235.
- Rogers, C.1989/1958. The Characteristics of a helping relationship. Teoksessa H. Kirschenbaum & V. Land Henderson (toim.), 1989. The Carl Rogers Reader. London: Constable. 108–126.
- Rogers, C. 1989/1986. A client-centered/person-centered approach to therapy. Teoksessa H. Kirschenbaum & V. Land Henderson (toim.), 1989. The Carl Rogers Reader. London: Constable. 135–152.
- Seikkula, T. 1997. Lapsi dialogin osapuolena alkuopetuksen vanhempaintapaamisten kontekstissa. Kasvatus 28 (3), 274–280.

- Shier, H. 2004. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society* 18, 107–117.
- Simovska V. 2008. Learning in and as participation: A case study from health-promoting schools. Teoksessa A. Reid, B. Bruun Jensen, J. Nikel & V. Simovska (toim.) *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. New York: Springer. 61–80.
- Sinclair, R. 2004. Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society* 18, 106–118.
- Skollag 2010:800. Svensk författningssamling. Utbildningsdepartementet. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) url:<http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K10> (Haettu 11.11.2014)
- Skolverket 2013. Utvecklingsamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen. Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Stockholm: Skolverket.
- Smith, D. W. 2008. Phenomenology. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) url:<<http://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/>> (Haettu 22.3.2011)
- Smith, E. & Gorard, S. 2005. 'They don't give us our marks': the role of formative feedback in student progress. *Assessment in Education* 12 (1), 21–38.
- Stern, J. & Backhouse, A. 2011. Dialogic feedback for children and teachers: evaluating the 'spirit of assessment'. *International Journal of Children's Spirituality* 16 (4), 331–346.
- Stobart, G. 2008. *Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment*. London: Routledge.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 92–112.
- Tapio, J. 2010. Ryhmäohjaus nuoren suoritusstrategioiden muutoksen mahdollistajana. Motivaatioattribuutioteorian näkökulma koulun luokkaohjaukseen. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tholander, M. 2009. Student-led conferencing as democratic practice. *Children & Society* 25, 239–250.
- Tisdall, E. K. M. 2004. Making a difference? Bringing children's and young people's views into policy-making. *Children & Society* 18, 131–142.
- Tuisku, P. 2000. Keskustelun kiemurat – miten selviytyä niistä ja kehittyä? Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 43–63.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2016. Tutkimuseettisiä näkökohtia väitöskirjan ohjaus- ja tarkastusprosessiin. Tutkimuseettisen

- neuvottelukunnan ja Suomen yliopistot UNIFI ry:n suosituksia yliopistoille. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) url:<
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/TENK_UNIFI_ohjeistus_vaitoskirjapro sessi.pdf> (Haettu 11.10.2020)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) url:<
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointi_nin_ohje_2019.pdf> (Haettu 10.10.2020)
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press. 64–84.
- Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Journal of teacher researcher 1/2011.
- Valde, E. 2000. Kokemuksia koulun kehityskeskustelusta Suomessa. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus. 117–134.
- Valtanen, J. 1999. Säännöt ja hyveet: näkökulmia ohjauksen etiikkaan. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Näköpiirissä valoa. Ohjauksen haasteita uudella vuosituhanella. Tampere: Pirkanmaan opinto-ohjaajat ry. 76–91.
- Valtavaara, M. 2016. Koulu-uudistus hämmentää vanhempia – HS selvitti, loppuvatko kokeet, keille annetaan numeroita, jätetäänkö enää jälki-istuntoon. Helsingin Sanomat 10.10.2016. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) url:<
<https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002924717.html>> (Haettu 11.8.2019)
- Varto, J. 1994. Filosofinen ihmiskäsitys ja toiseus. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 1. – matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21/1994. 83–113.
- Vehviläinen, S. 1999. Structures of counselling interaction: a conversation analytic study of counselling encounters in career guidance training. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.
- Viljamaa, E. 2010. Block story: Listening to child's narrating at home. Teoksessa E.-L. Kronqvist & P. Hyvönen (toim.) Insights and Outlouds: Childhood Research in the North. Oulun yliopiston julkaisusarja: ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS E Scientiae Rerum Socialium 107. 173–184.
- Virtanen, N. & Onnismäa, J. 2003. Kehityskeskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. Kasvatus 4/2003.
- Vuorinen, J. 2000a. Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus. 10–29.

- Vuorinen, J. 2000b. Johdanto. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu: Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus. 7-9.
- Vuorinen, J. 2000c. Opinto-ohjaus - ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2: Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus. 70-88.
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor client negotiations. An interpretive study of career counselling concepts and practice. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 34.
- Värri, V-M. 1994. Kasvatuksen perusteista. Kasvatusfilosofisen tutkimuksen lähtökohtien, tarkastelukulman ja ongelmien kuvausta. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 1. - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21/1994. 237-267.
- Walker, B. M. 1998. Meetings without Communication: a study of parents' evenings in Secondary Schools. *British Educational Research Journal* 24 (2), 163-178 .
- Walker, B. M. 2002. The Missing Person: student roles in home-school interviews. *European Educational Research Journal* 1 (3), 468-479.
- Zetterman, S. 2015. Här leder eleverna utvecklingssamtalen. *Skolvärlden* 3.12.2015. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) [url:<https://skolvarlden.se/artiklar/har-leder-eleverna-utvecklingssamtalen>](https://skolvarlden.se/artiklar/har-leder-eleverna-utvecklingssamtalen) (Haettu 11.8.2019)

LIITTEET

Liite 1: Lupahakemus

Venla Luukkonen

XXX

XXX

Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö

Hei xxx luokan oppilas sekä kotiväki!

Olen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tohtorikoulutettava ja teen väitöstutkimusta oppilaan, opettajan ja huoltajien välisestä kehitys- ja arviointikeskusteluista. Tutkimuksessa tarkastellaan keskustelua erityisesti oppilaan näkökulmasta käsin: miltä oppilaasta tuntuu ja mitä keskustelu tälle merkitsee. Tavoitteena on kehittää kehityskeskustelua oppilaan ohjauksessa sekä kodin ja koulun yhteistyön välineenä. Aiemmin aihetta on tutkittu vanhempien ja opettajan näkökulmasta käsin, mutta oppilaan kokemuksia ei ole tarkasteltu. Olen pyytänyt luvan tutkimuksen tekemiselle koulunne rehtorilta ja nyt lähestynkin teitä.

Tutkimusta varten minun on tarkoitus videoida keskustelutilanne sekä haastatella oppilasta. Olisi hienoa, jos voisin tulla nauhoittamaan teidän seuraavan kehitys- tai arviointikeskustelunne. Luokanopettaja xxxx xxxx on omalta osaltaan suostunut videointiin, mutta tarvitsen myös teidän, niin oppilaan kuin huoltajien suostumuksen. Käytännössä videoisin keskustelunne ja haastattelisin oppilasta videon avulla myöhemmin sovittavana ajankohtana.

Keskustelujen sisältö pysyy luottamuksellisena: siinä ja haastattelussa esille tulleet asiat raportoidaan tutkimusjulkaisussa tavalla, jossa tutkittavia tai muita mainittuja yksittäisiä henkilöitä ei voida välittömästi tunnistaa. Kuvattu materiaali tulee vain tutkijan eli minun käyttööni ja hävitetään väitöskirjan julkaisemisen jälkeen.

Tutkimusta rahoittavat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos sekä Suomen kulttuurirahasto.

Jos teillä on kysymyksiä tutkimukseen ja siihen osallistumiseen liittyen, vastaan mielelläni niihin puhelimitse tai sähköpostin välityksellä.

Ystävällisin terveisin
Venla Luukkonen

Annan luvan Venla Luukkoselle seuraavan kehitys-/arviointikeskusteluni videointiin, sekä kuvatun materiaalin käyttöön tämän yllä esittelemässä väitöstutkimuksessa.

Päiväys _____

Oppilaan allekirjoitus _____

Huoltajan/huoltajien allekirjoitus _____

Liite 2: Videohaastattelun avuksi

Tutkimuskysymykset:

1. Mitä henkilökohtainen kehityskeskustelu merkitsee oppilaalle itselleen?
2. Miten oppilas kokee luokanvalvojan roolin keskustelussa?
3. Miten oppilas kokee huoltajiensa roolin keskustelussa?
4. Miten oppilaslähtöisyyttä kehityskeskusteluissa voitaisiin kehittää?

Haastattelu keskittyy lähinnä kolmeen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Haastattelutilanteen suunnittelussa apuna on kysymys: Miten oppilas kokee keskustelutilanteen, jossa puheenaiheena on "minä ja mun elämä" ja keskustelemassa "minä, opettaja ja vanhemmat"? Oppilaan ohjeistuksen pohjaksi otetaan 4. tutkimuskysymys. Hahmotelma ohjeeksi:

Mennään nyt tohon varsinaiseen videoon. Aletaan katsoa sitä, ja sä voit koska tahansa pysäyttää sen tai halutessas vaikka kelata johonkin kohtaan uudestaan. Mäkin saatan välillä pysäyttää ja kysellä sulta mieleen tulevia kysymyksiä. Sä oot kuitenkin pääroolissa, että aina kun siltä tuntuu, etsä haluat kommentoida jotakin, niin pysäytä vaan. Yritä muistella nimenomaan, että miltä susta tuntuu tai mitä sä ajattelit just tuolla keskustelussa, just tuolla hetkellä. Mä haluisin, et sä mietit erityisesti sellasia kohtia, missä susta tuntuu, että sut otettiin tosi hyvin huomioon tai päinvastoin, että sua ja sun mielipiteitä ei kuunneltu ollenkaan.

- Miltä koulussa käyminen susta tuntuu?
- Millanen on sun tavallinen koulupäivä?
- Millanen on sun luokanvalvoja?
- Miten te tuutte toimeen keskenänne?
- Entäs sun äiti/isä/äitipuoli/isäpuoli?
- Miten te tuutte toimeen?
- Sitten nää kehityskeskustelut, miltä susta tuntuu mennä niihin?
- Mistä asioista sä haluaisit puhua siellä?
- Mitä mieltä sä oot siitä, että siellä on sun ope ja sun vanhemmat yhdessä sun kanssa?
- Miltä susta tuntuu mennä kehityskeskusteluun?
- Miks sun mielestä noita keskusteluja on?
- Jos mennään tohon videoon nyt, ja siihen päivään ja sillä olevaan kehityskeskustelukertaan...millainen päivä sulla oli tuona päivänä?

Videon aikana:

- Miltä susta tuntui tulla tonne sisään? Mitä sä ajattelit?
- Miltä susta tuntui kun sun luokanvalvoja/äiti/jne. kertoi susta noin?
- Miltä susta tuntui puhua itsestä tuossa tilanteessa?
- Mitä sä ajattelit tuossa?
- Millanen olo sulle jäi tuosta ehdotuksesta/kysymyksestä?
- Oisitko sä halunnut sanoa jotain muuta?
- Miltä susta tuntui puhua/olla hiljaa tosta?
- Kuunteliko ope/vanhempi tuossa sua?
- Miltä tuntui kuunnella tota?
- Miltä päätös susta tuntui?
- Miten suhtauduit tuohon?
- Halusitko sä keskustella tuosta open/vanhemman läsnäollessa?
- Tossa sä olit aika paljon hiljaa, mitä sulla liikku mielessä siinä?
- Millanen olo sulle jäi keskustelusta?
- Jos toi olis ollu elokuva, niin kuka oli pääroolissa?
- Voisitko sä kuvailla lisää...
- Kerro lisää...

Sä sanoit, että...voisitko kertoa mitä tarkoittit