

Vanhempien kokemuksia yhteistyöstä arviointikeskuste- luissa

Eveliina Hassinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hassinen, Eveliina. 2021. Vanhempien kokemuksia yhteistyöstä arviointikeskusteluissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 86 sivua.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia vanhemmilla on yhteistyöstä koulun kanssa arviointikeskusteluissa. Tutkimuksessa halutaan selvittää, mitä sisältöjä keskusteluissa on ja millaisina vanhemmat kokevat osallistujien roolit ja vuorovaikutuksen arviointikeskustelussa. Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää, mikä merkitys arviointikeskusteluilla on vanhemmille.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa on hermeneuttisia piirteitä. Aineisto kerättiin keväällä 2021, ja se toteutettiin teemahaastatteluna. Haastatteluihin osallistui kahdeksan vanhempaa eri puolilta Suomea. Aineisto analysoitiin käyttämällä laadullista sisällönanalyysia.

Tutkimuksessa selvisi, että vanhemmat kokevat yhteistyön arviointikeskusteluissa pääosin positiivisesti. Sisältö koostuu lapsen oppimisen arvioinnista, tiedonvälityksestä kodin ja koulun välillä sekä oppimisen tuen järjestämisestä. Keskustelun sisällöt koetaan hyvinä, mutta usein keskustelu jää pinnalliseksi. Opettajalla on keskustelussa johtava rooli. Vanhemman rooli on kuunnella, keskustella ja rohkaista lasta. Lapsi jää keskustelussa sivurooliin. Pääosin keskustelussa koetaan luottamusta, kuunnellaan toista ja sovitaan yhteisistä asioista. Vanhemmat eivät silti tule aina täysin kuulluksi. Arviointikeskustelun merkitykset vanhemmalle ovat lapsen tukeminen, tiedonvälitys ja yhdessä kasvattaminen.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että arviointikeskusteluilla on tärkeä merkitys koulun ja vanhempien välisessä yhteistyössä. Jotta yhteistyö keskusteluissa olisi mahdollisimman hyvin lasta tukevaa, tulisi kiinnittää huomiota opettajan vuorovaikutustaitoihin ja lisätä lapsen osallisuutta keskustelussa.

Asiasanat: Yhteistyö, arviointikeskustelu, vanhemmat, kasvatuskumppanuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	KOULUN JA VANHEMPIEN VÄLINEN YHTEISTYÖ	9
	2.1 Yhteistyö käsitteenä.....	9
	2.2 Yhteistyön merkitys.....	10
	2.3 Yhteistyö, vanhemmuus ja huoltajuus laissa ja asetuksissa sekä jaettu kasvatusvastuu.....	11
	2.4 Epsteinin teoria yhteistyöstä	15
	2.4.1 Näkökulmat tutkimusten taustalla.....	15
	2.4.2 Yhteistyötyypit Epsteinin mukaan	16
	2.5 Yhteistyö Suomen kouluarjessa	17
	2.6 Yhteistyö kasvatuskumppanuutena	19
	2.6.1 Kasvatuskumppanuus käsitteenä.....	19
	2.6.2 Kasvatuskumppanuuden merkitys	21
	2.7 Yhteistyön haasteet.....	22
3	ARVIOINTIKESKUSTELUT	24
	3.1 Arviointikeskustelut yhteistyömuotona Suomessa	24
	3.2 Arviointikeskustelun sisällöt.....	25
	3.3 Oppilaan, opettajan ja vanhemman roolit arviointikeskusteluissa	26
	3.4 Arviointikeskusteluja tukeva vuorovaikutus	28
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
	5.1 Tutkimuksen lähestymistapa	31

5.2	Tutkimukseen osallistujat.....	33
5.3	Aineiston keruu.....	34
5.4	Aineiston analyysi	37
5.5	Tutkimuksen eettisyys	40
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	42
6.1	Tutkimuksen päätulokset	42
6.2	Keskusteluiden sisällöt.....	43
6.2.1	Lapsen oppimisen arviointi ja koulumenestys	44
6.2.2	Tiedonvälitys tärkeistä koulunkäyntiin liittyvistä asioista	47
6.2.3	Oppimisen tuki ja yhteinen sopiminen.....	48
6.3	Roolit keskusteluissa	49
6.3.1	Opettajan ja vanhemman roolit.....	49
6.3.2	Lapsen rooli.....	50
6.4	Yhteistyötä tukeva ja haastava vuorovaikutus keskustelussa	51
6.4.1	Avoimuus	51
6.4.2	Kuunteleminen ja yhteinen ymmärtäminen	52
6.4.3	Kunnioitus	53
6.4.4	Luottamus.....	54
6.4.5	Vastuun jakaminen	54
6.4.6	Paikan, ajan ja valmistautumisen merkitys	55
6.5	Arviointikeskustelun merkitys vanhemmalle	57
6.5.1	Arviointikeskustelu lapsen kehityksen tukijana	58
6.5.2	Arviointikeskustelu tiedon välittäjänä.....	58
6.5.3	Yhdessä kasvattaminen	59
7	POHDINTA.....	60
7.1	Yhteistyö arviointikeskusteluissa	60

7.2 Arviointikeskustelun merkitys	66
7.3 Johtopäätökset	67
7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	70
LÄHTEET	73

1 JOHDANTO

Vanhempien ja koulun välinen yhteistyö on olennainen osa koulun arkea. Yhteistyön perusteet löytyvät perusopetuslaista (1998/628) ja -asetuksesta (2012/422), ja yhteistyön merkitys oppilaan koulunkäynnin tukemisessa on todettu useissa tutkimuksissa (Kim 2020, 331; Gonzalez, Holbein & Quilter 2002, 463; Grolnick, Kurowski, Dunlap & Hevey 2000, 483; Walker, Shenker & Hoover-Dempsey 2010, 27). Yhteistyön on todettu nostavan lasten akateemisia taitoja ja lisäävän koulumenestystä (Henderson & Mapp 2002, 73). Lisäksi yhteistyön on todettu auttavan kaikkia osapuolia, oppilasta, opettajia ja vanhempia (Epstein 2018). Erityisen tehokkaaksi yhteistyö on todettu silloin, kun se toteutuu kasvatuskumppanuutena (Epstein 2009). Yhteistyön käsite pitää sisällään keskinäistä kunnioitusta, luottamusta ja kommunikaatiota (Orell 2020). Latvalan (2012) mukaan yhteistyö koulun ja kodin välillä on lapsen kasvun ja kehityksen tukemista. Kun yhteistyö on kasvatuskumppanuutta, yhteistyösuhde on tavoitteellinen, tasavertainen ja dialoginen sekä sisältää yhteisen tavoitteen (Lämsä 2013, 49-51). Hyvä yhteistyösuhde ei synny itsestään, vaan se edellyttää resursseja kuten aikaa kiireisen arjen keskellä (Arminen, Helenius, Lång & Metso 2013, 230). Olennaista on kuitenkin kaikkien osapuolten halu yhteistyöhön.

Vanhempien ja koulun välistä yhteistyötä on tutkittu eri näkökulmista. Uusia suomalaisia tutkimuksia ovat Orellin (2020) ja Korhosen (2017) tutkimukset. Orellin (2020) tutkimuksessa tutkitaan yhteistyötä ohjaustekstien ja koulukulttuurin ohjaamana sekä opettajien yhteistyölle antamia merkityksiä. Korhosen (2017) tutkimus tarkastelee digitaalisen teknologian käyttöä koulun ja kodin välisessä kumppanuudessa. Koulun ja vanhempien välistä yhteistyötä tutkitaan myös osana eri tutkimuksia. Tikkasen (2020) tutkimuksessa tutkitaan yhteistyötä osana inklusiivista kasvatusta luokanohjaajien näkökulmasta. Orellin (2020, 67) mukaan suomalaisissa yhteistyötutkimuksissa vanhempia usein rajataan pois tutkimusasetelmista, ja heitä tutkitaan muiden näkemysten kautta. Tässä tutkimuksessa halutaankin antaa ääni vanhemmille ja kysyä yhteistyöstä suoraan

heiltä itseltään. Vanhempien kokemusten ja ajatusten esille tuominen on merkittävää, jotta yhteistyötä voidaan ymmärtää, kehittää ja syventää.

Tilanteita, joissa koulu ja vanhemmat kohtaavat, ei ole Suomen kouluarjessa paljoa (Metso 2004, 116). Vanhemmat toivovat ensisijaisesti keskusteluita opettajan kanssa (Metso 2004; Siniharju 2003; Epstein 2018). Yksi käytetty tapa keskustelulle on arviointikeskustelu. Siinä opettaja, lapsi ja vanhemmat kohtaavat. Luukkosen (2021, 16) mukaan arviointikeskustelutilanteet Suomessa kuitenkin poikkeavat toisistaan, ja niissä on vaihtelevia käytäntöjä ja sisältöjä. Keskustelijat eivät myöskään aina ymmärrä, minkä vuoksi keskusteluja pidetään. Myös keskusteluista käytetty nimi vaihtelee ympäri Suomen, mikä merkitsee, että keskustelut eivät ole vielä täysin jäsenyneitä suomalaisessa koulukulttuurissa. (Luukkonen 2021, 16.) Tässä tutkimuksessa opettajan, vanhemman ja lapsen välisestä keskustelusta käytetään nimeä arviointikeskustelu. Usein keskustelut liittyvätkin jollakin tavalla oppilaan arviointiin. KARVIN (2019) tilastojen mukaan arviointikeskustelut ovat melko yleinen käytäntö Suomen kouluissa, mutta kuitenkin vain 10% opettajista käytti keskusteluja aina työssään. Arviointikeskustelut ovatkin vakiintuneempi käytäntö Ruotsissa, jossa ne ovat opettajia velvoittavia (Luukkonen 2021, 18).

Tässä tutkimuksessa vanhempien kokemuksia yhteistyöstä tutkitaan arviointikeskustelutilanteissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisena vanhemmat kokevat yhteistyön lapsen, opettajan ja vanhemman yhteisessä keskustelussa. Tutkiminen on tärkeää paitsi yhteistyön myös arviointikeskustelun kehittämisen kannalta. Keskusteluiden tutkiminen vanhemman näkökulmasta tuo esille keskustelun sisällöt, roolin ja vuorovaikutuksen vanhemman kokemana. Tässä tutkimuksessa halutaan myös selvittää, mikä merkitys arviointikeskustelulla on vanhemmalle osana yhteistyötä. Merkityksen selvittäminen on olennaista ilmiön ymmärtämiseksi, ja se auttaa kouluja kehittämään keskusteluja oikeaan suuntaan. Tutkimusaihe kiinnostaa myös henkilökohtaisesti, sillä tutkijalla on itsellään kokemuksia arviointikeskusteluista vanhemman roolissa.

Tässä tutkimuksessa yhteistyöstä käytetään myös kasvatuskumppanuuden käsitettä. Molempia käsitteitä päädyttiin käyttämään sen vuoksi, koska tutkimukseen osallistujat käyttivät sekä yhteistyön että kasvatuskumppanuuden käsitettä. Ne myös painottavat ilmiötä eri tavalla (Metso 2004, 27). Tutkimuksen teoriaosassa keskitytään aluksi yhteistyön käsitteeseen. Tämän jälkeen yhteistyötä tarkastellaan kasvatuskumppanuutena. Näiden jälkeen keskitytään määrittelemään arviointikeskustelua. Luku selventää, millaisena arviointikeskustelu nähdään tässä tutkimuksessa.

2 KOULUN JA VANHEMPIEN VÄLINEN YHTEISTYÖ

2.1 Yhteistyö käsitteenä

Ulkomaisissa ja kotimaisissa tutkimuksissa on käytetty useita eri käsitteitä puhtaassa koulun ja vanhempien välisestä yhteistyöstä, eikä ole olemassa vakiintuneita tapoja niiden käytölle (Orell 2020, 20; Jeynes 2018, 148; Hakyemez-Paul 2019). Käytettyjä käsitteitä ovat mm. *collaboration*, *involvement*, *engagement* ja *partnership*. Näillä käsitteillä on eri tutkimuksissa vaihtelevia merkityksiä ja sisältöjä, ja ne kuvaavat vaihtelevasti yhteistyötoimia ja asenteita. (Orell 2020, 21.) Suomessa on koulukontekstissa yleisesti käytetty käsitettä yhteistyö, vaikka sitä harvoin määritellään selkeästi (Metso 2004, 27,190). Koulun ja vanhempien välistä yhteistyötä on tutkittu myös vuorovaikutuksena (Andonov 2007; Metso 2004). Suomessa tuli 2000-luvun alussa käyttöön kasvatuskumppanuuden käsite, ensin varhaiskasvatuksen ja sieltä koulun tutkimuskentälle, kuvaamaan yhteistyötä vanhempien ja koulun välillä (Kekkonen 2012, 28; Lämsä 2013, 50). Kasvatuskumppanuus -käsitettä ei ole tällä hetkellä käytössä vuoden 2014 opetussuunnitelmassa perusopetuksen eikä varhaiskasvatuksen puolella, vaan sen tilalla käytetään käsitettä kasvatusyhteistyö. Käsitteiden moninaisuus kuvaa ilmiön monipuolista luonnetta (Orell, 2020, 20; Latvala 2012, 30; Galindo & Sheldon 2012).

Yhteistyö voidaan määritellä ihmisten väliseksi tavoitteelliseksi toiminnaksi, johon liittyy keskinäinen kunnioitus ja luottamus sekä kommunikaatio (Orellin 2020, 24 mukaan San MartinRodiquez, Beaulieu, D'Amour & Ferrada-Videla 2005). Lämsän (2013, 13) mukaan kodin ja koulun yhteistyö on lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen tukemista. Latvala (2012,30) määrittelee yhteistyöhön kuuluvaksi vanhempien osallistumisen lapsen koulunkäyntiin ja koulunkäynnin tukemisen, keskinäisen yhteydenpidon opettajan ja vanhemman välillä

ja vanhempien keskinäisen verkottumisen. Onnistunut yhteistyö edellyttää, että osapuolten välinen vuorovaikutus on tehokasta sekä avointa (Latvala 2012, 30).

2.2 Yhteistyön merkitys

Vanhempien osallistuminen lapsen koulunkäyntiin tukee useiden tutkimusten mukaan lapsen koulumenestystä (Gonzalez ym. 2002, 463; Grolnick ym. 2000, 483; Walker ym. 2010, 27; Durišić & Bunijevac 2017, 139). Näin on havaittu myös Itä-Aasian maissa tehdyissä tutkimuksissa, joiden mukaan vanhempien osallistuminen ja erityisesti vanhempien suhtautuminen kouluun olivat yhteydessä lapsen koulumenestykseen (Kim 2020, 331). Perheiden tuella on merkitystä lasten käyttäytymisessä, ja lisäksi sen on todettu lisäävän lasten akateemista suorituskäkyä ja hakeutumista korkeakouluopintoihin (Henderson & Mapp 2002, 73). Viime vuosikymmenien aikana tehty tutkimus on osoittanut, että vanhempien osallistuminen kehittää lapsen kognitiivista, sosiaalista ja emotionaalista kehitystä, sekä parantaa oppimisilmapiiriä ja helpottaa opettajien työtä vastuun jaon ja tiedon jakamisen kautta (Hakyemez-Paul 2019). Galindon ja Sheldonin (2012, 100-101) tutkimuksen mukaan koulujen pyrkimys sitouttaa perheet ja kommunikoita perheiden kanssa olivat yhteydessä vanhempien osallistumiseen ja lasten parempiin oppimistuloksiin lukemisessa ja matematiikassa.

Myös vanhempien uskomusten on huomattu olevan yhteydessä koulumenestykseen (Wilder 2014, 392; Lerkkanen & Pakarinen 2019, 2). Lerkkasen ja Pakarisen (2019, 2) mukaan vanhempien uskomukset ja odotukset lapsensa koulumenestyksestä ovat merkittäviä, sillä ne näkyvät vanhemman osallistumisessa ja sitä kautta myös lapsen motivaatiossa. Lisäksi heidän mukaansa vanhempien tuntema luottamus opettajaa kohtaan parantaa kasvatuskumppanuutta ja on merkittävä tekijä myös koulumenestyksen ja -motivaation tukemisessa.

Useiden tutkimusten mukaan kouluilla on suuri rooli siinä, kuinka paljon vanhemmat osallistuvat lapsen koulunkäyntiin. Sandersin ja Sheldonin (2009, 11) mukaansa niissä kouluissa, joissa yhteys lapsen koulumenestyksen ja vanhempien osallistumisen välillä havaittiin, on ymmärretty vanhempien merkitys oppimisessa, ja koulut ovat tietoisesti pyrkineet pitämään yhteyttä perheisiin ja

työskentelemään heidän kanssaan (Sanders & Sheldon 2009, 11). Galindo ja Sheldon (2012, 91) mainitsevat, että vanhemmat osallistuvat todennäköisemmin koulun toimintaan, jos koulu pyrkii saamaan heidät osallistumaan. Heidän tutkimuksensa mukaan, kun kouluilla on tavoitteena luoda vanhempiin vahvempia yhteyksiä ja lisätä yhteyttä koulun ja vanhempien välillä, vanhemmille syntyy tunne, että he ovat tervetulleita kouluun. Epsteinin (2018) mukaan yhteistyöstä on hyötyä kaikille, lapselle, perheille ja opettajille. Kun vanhempia pidetään kumppaneina, heidän osallistumisensa on kaikkein tehokkainta (Epstein 2009; Emeagwali 2009).

Hoover-Dempsey, Whitakerin ja Icen (2010, 45) mukaan vanhempien osallistumismotivaatiot ovat monella tavalla yhteydessä heitä ympäröiviin sosiaaliin järjestelmiin. Heidän mukaansa vanhempien omien kouluvuosien aikaiset kokemukset, nykyiset perhesuhteet ja oman lapsen kouluyhteisö vaikuttavat henkilökohtaisiin motivaatiotekijöihin, eli roolien rakentumiseen ja siihen, miten tehokkaasti vanhempi kokee pystyvänsä auttamaan lastaan. Lisäksi vanhempien nykyiset kokemukset muokkaavat uskomuksia omista osallistumismahdollisuuksistaan ja osallistumisen hyödyistä. Kouluilla ja opettajilla on suuri merkitys vanhempien osallistumisessa: koulujärjestelmän herkkyyks ja kyky reagoida vanhempien taitoihin, tietoihin ja jaksamiseen vaikuttavat vanhempien ajatuksiin omista kyvyistään osallistua koulunkäynnin tukemiseen (Hoover-Dempsey ym. 2010, 45).

2.3 Yhteistyö, vanhemmuus ja huoltajuus laissa ja asetuksissa sekä jaettu kasvatusvastuu

Perusopetuslaki (1998/628) ja -asetus (2012/422) ohjaavat vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Perusopetuslain (1998/628) mukaan ”opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa”. Myös valtioneuvoston perusopetuksen tavoitteita ja tuntijakoa koskevan asetuksen (2012/422) mukaan kasvatus ja opetus tulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa niin, että jokainen oppilas saa tarvitsemaansa tukea ja ohjausta, ja niin että oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä edistetään. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden

(2014, 35) mukaan huoltajat kuuluvat keskeisesti koulun toimintakulttuuriin osallistumalla lapsen koulutyöhön. Oppilaan, luokan ja kouluyhteisön hyvinvointi sekä turvallisuus lisääntyvät koulun ja vanhempien välisen kasvatusyhteistyön myötä (Pops 2014, 35).

Ohjausteksteissä puhutaan usein huoltajista, kirjallisuudessa myös vanhemmista. Tässä tutkimuksessa puhutaan enimmäkseen vanhemmista, mutta koska ohjausteksteissä mainitaan usein lapsen huoltajat, on tarpeen määritellä molemmat käsitteet. Määttä ja Rantalan (2016) mukaan vanhemmuudesta puhuttaessa voidaan erottaa biologinen vanhemmuus, sosiaalinen vanhemmuus, sekä psykologinen vanhemmuus. Usein kaikki kolme vanhemmuuden muotoa kuuluvat samalle henkilölle, mutta joskus näin ei ole: esimerkiksi adoptiovanhemmat ovat lapsen sosiaalisia mutta eivät biologisia vanhempia. Psykologinen vanhemmuus syntyy, kun lapsi antaa jollekin aikuiselle vanhemman aseman. (Määttä & Rantala 2016.) Huoltajuudesta puhuttaessa kyse on usein vanhemmista, mutta huoltaja voi olla myös joku muu henkilö (Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 1983/361). Jos lapsen kasvu ja kehitys vaarantuvat kasvuolosuhteiden tai puutteellisen huolenpidon vuoksi, lapsesta huolehtii sijais-huolto (Lastensuojelulaki 2007/417). Huoltajat päättävät lapsen kasvatuksesta ja hoidosta ja osallistuvat häntä koskevaan päätöksentekoon (Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 1983/361).

Opetussuunnitelman (2014) mukaan kasvatusvastuu jakaantuu koulun ja vanhempien kesken. Opetussuunnitelman (2014, 35) mukaan ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta on huoltajalla, ja koulun tehtävä on tukea kodin kasvatustehtävää sekä vastata oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta kouluyhteisössä. Lisäksi koululla on vastuu kehittää yhteistyötä ja tarjota mahdollisuuksia sille. Opetussuunnitelman (2014, 35) mukaan yhteistyö rakentuu luottamukselle, tasa-vertaisuudelle ja toisten kunnioittamiselle, ja sen edellytyksenä on monipuolinen viestintä ja henkilökohtainen vuorovaikutus huoltajien kanssa. Lisäksi yhteistyötä tulee toteuttaa sekä yksittäisen oppilaan ja tämän perheen kuin myös koko kouluyhteisön kanssa.

Alasuutari (2003) on tutkinut vanhempien käsityksiä omasta ja kasvatusalaa ammattilaisten roolista kasvattajana ja kasvatustavasta kodin, koulun ja varhaiskasvatuksen kesken. Myös Alasuutarin (2003) mukaan kasvatustavasta jakautuu. Alasuutarin (2003, 163) mukaan vanhemmat ovat aktiivisia toimijoita, ja heillä on läheinen suhde lapseen. Vanhempi seuraa lapsen kehitystä ja tukee häntä siinä. Lapsi nähdään yksilönä, jonka toimintaa voidaan ohjata kasvattamalla häntä. (Alasuutari 2003, 164.) Alasuutarin (2003, 164-165) mukaan kasvatustavassa painottuvat asiantuntijuus, tavoitteellisuus ja kasvatustavoitteiden ja -menetelmien arviointi. Myös koulu ja varhaiskasvatus nähdään merkittävänä osana lapsen elämää, ja vanhemmat eivät määrittele kasvatustavasta yksin itselleen, vaan vastuu jaetaan opettajien ja varhaiskasvattajien kanssa. Toisaalta kasvatustavainstituutioiden nähdään myös toimivan omillaan, mikä vähentää vanhemman mahdollisuuksia kasvattaa lastaan. (Alasuutari 2003, 165.) Värrin (2004, 144-145) mukaan kasvatustavainstituutioilla on omat päämääränsä ja kriteerit, joiden mukaan kasvatustavasta arvioidaan. Koulun antama kasvatus määräytyy koululle annetun lakisääteisen tehtävän kautta, ja vanhempien kasvatustavasta ohjaavat yhteiskunnan moraalikäsitykset ja lainsäädäntö (Värrin 2004, 144-145). Molempia sitovat samat eettiset periaatteet (Värrin 2004, 150). Karila (2006, 95) toteaa, että vanhempien ja kasvatustavalaisten ammattilaisten vuorovaikutuksessa kohtaavat julkisen kasvatustavainstituution ja perheen kasvatustavajattelu ja käytännöt (Karila 2006, 95).

Myös Metso (2004) on tutkinut kodin ja koulun välisiä suhteita. Metson (2004, 187;191) tutkimuksessa vanhemmat kokivat, että päävastuu kasvatustavasta on heillä itsellään. He suhtautuivat vanhemmuuteen vastuullisesti ja eivät halunneet siirtää kasvatustavasta koululle. Vanhempien mielestä heidän tehtävänsä oli tukea ja valvoa lapsen koulunkäyntiä. Koulun tehtävä oli heidän mielestään opettaa lasta, ja he eivät asettaneet koululle suuria kasvatustavavoitteita. Metson mukaan lasten kasvattaminen oli vanhempien mielestä heidän kanssaan elämistä ja olemista, rajojen asettamista ja lapsen ohjaamista. Rantasen, Vehkakosken, Kurkisen ja Kilpeläisen (2017, 249) tutkimuksen mukaan vanhemmat eivät kaivanneet koulun tukea omaan vanhemmuuteensa, vaan koulun tehtävä oli kes-

kittyä tukemaan lapsen oppimista ja hyvinvointia. Koulun antama tuki vanhemmuuden haasteisiin oli kuitenkin vanhemmille positiivinen kokemus (Rantanen ym. 2017, 249).

Alasuutari (2003, 165) painottaa vanhempien ja yhteiskunnallisten kasvattajien yhteistyötä kasvattamisessa, jotta se tuottaisi hyvää tulosta. Myös Metso painottaa yhteistyötä: Metson (2004, 191; 187) mukaan vanhemmat ja koulu jakavat yhteisen tehtävän, kun he kasvattavat lasta yhteiskunnan jäseneksi. Tämä yhteinen tehtävä sitoo kodit ja koulut yhteen. Metson (2004, 53) mukaan vanhemmuuteen kuuluu keskeisenä asiana lapsen kasvattaminen ja yhteiskunnalliset kasvattajat tukevat vanhempia tässä tehtävässä. Myös opetussuunnitelma (2014, 36) ohjaa yhteistyöhön: huoltajien kanssa tulisi keskustella oppimisen järjestämiseen keskeisesti liittyvistä asioista kuten opetussuunnitelmasta, oppimiseen liittyvistä tavoitteista, työtavoista, oppimisympäristöstä, oppimisen tuesta ja arvioinnista. Vanhempien osallisuutta kasvatustavoitteiden suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä tulisi tukea. Opetussuunnitelmassa (2014, 36) mainitaan myös, että vanhemmille tulisi tarjota riittävästi tietoa lapsen oppimisesta ja kasvuun liittyvistä asioista, jotta he pystyvät itse tukemaan lastaan.

Metson (2004) mukaan kouluilla on toive siitä, että vanhemmat osallistuisivat ja olisivat kiinnostuneita lapsensa koulutyöstä. Alasuutarin (2003, 165) mukaan vanhemmat ovat valmiita yhteistyöhön ja mieltävät yhteistyön tekemisen osaksi hyvää vanhemmuutta. Vanhemmuutta määritellään myös lapsen elämän sujumisen kautta, jonka vuoksi kasvatukseen suhtaudutaan tavoitteellisesti ja aktiivisesti (Alasuutari 2003,166). Yhteistyön toteutumisessa on merkitystä siinä, miten vanhemmat kokevat asiantuntijuuden, vallan ja vastuun jakautumisen. Jos vanhemman tulkinnat ovat modernistisen asiantuntijasuhteen mukaisia, vanhempien rooli on eriarvoinen suhteessa yhteiskunnallisiin kasvattajiin. (Alasuutari 2003, 167.) Alasuutarin (2003, 167) tutkimuksessa ammattilaiset nähtiin ensisijaisina asiantuntijoina lapsen kehitykseen liittyvissä asioissa, kun taas vanhemmuuteen, ihmissuhteisiin ja perheeseen liittyvissä asioissa vanhemmat kokivat olevansa parempia asiantuntijoita suhteessa yhteiskunnallisiin kasvattajiin. Vanhemmat pitivät itsellään olevaa kokemustietoa tärkeänä. Metson (2004, 192) mukaan yhteisiä kasvatustavoitteita ja arvoja kasvatuksen taustalla olisi tärkeää

pohtia, sillä kasvatustehtävän määrittely koulun ja kodin välillä ei ole selkeää ja kasvatustuuta saatetaan siirrellä osapuolten välillä. Merkittävä haaste kasvatuksessa on lapsen oman osallisuuden lisääminen, ja tässä etenkin opettajat ovat avainasemassa (Rasku-Puttonen 2006, 123).

2.4 Epsteinin teoria yhteistyöstä

Epstein on tutkinut koulun ja vanhempien välistä yhteistyötä jo vuosikymmenien ajan. Seuraavaksi esitellään lyhyesti yhteistyötutkimuksen taustalla ilmeneviä näkökulmia, yhteistyömalli sekä yhteistyötyypit Epsteinin mukaan.

2.4.1 Näkökulmat tutkimusten taustalla

Epsteinin (2010, 26) mukaan kodin ja koulun suhteiden tutkimisen taustalla vaikuttavat kolme erilaista näkökulmaa, jotka perustuvat erilaiseen näkemykseen koulun ja perheen rooleista ja kasvatustuusta. Nämä näkökulmat ovat: 1. erillisten vastuiden näkökulma (Separate influence), jossa vanhemmilla ja kouluilla on omat vastuualueensa, 2. jaetun vastuun näkökulma (Embedded influence) jossa vastuu jaetaan ja yhteistyö sekä viestintä korostuvat, sekä 3. peräkkäisten vastuiden näkökulma (Sequenced influence), jossa vanhempien vastuu painottuu varhaislapsuudessa ja siirtyy myöhemmin enemmän koululle. Epstein (2010, 35) on myös kehittänyt osittain päällekkäisten vaikutusalueiden mallin (Overlapping spheres of influence) kuvaamaan yhteistyötä ja kasvatuskumppanuutta. Mallin mukaisesti perheet sekä koulu jakavat yhteiset kiinnostuksen kohteet, tavoitteet ja vastuut sekä vaikuttavat yhdessä lasten oppimiseen ja kehitykseen. Mitä enemmän perheet ja koulu ovat yhteydessä toisiinsa, sitä syvempää yhteistyö on. Epsteinin (2018) mukaan opettajien tieto kasvatuskumppanuudesta lisääntyy, mutta käytänteet eivät aina tue kumppanuutta. Opettajankoulutuksessa tulisikin hänen mielestään keskittyä yhteistyötaitoihin ja nähdä kumppanuus oppimista ja kasvatusta tukevana voimavarana.

2.4.2 Yhteistyötyypit Epsteinin mukaan

Tutkimustuloksiensa perusteella Epstein (2010, 396) on määritellyt kuusi erilaista yhteistyötyyppiä, joihin sisältyy monia eri yhteistyökäytäntöjä. Ne ovat vanhemmuus, viestintä, vapaaehtoistyö, kotona oppiminen, päätöksenteko ja yhteistyö yhteisön kanssa.

Epsteinin (2009, 58) mukaan vanhemmuuden yhteistyötyyppi liittyy vanhemmuuden tukemiseen. Se lisää vanhempien ymmärrystä lapsen kasvusta ja kehityksestä. Vanhempia autetaan ymmärtämään lasten terveyteen, ravitsemukseen ja kasvatukseen liittyviä asioita. Tämän yhteistyötyypin tavoitteena on myös auttaa järjestämään kotioloit niin, että ne tukevat lasten oppimista. Tämän yhteistyötyypin kautta myös koulun ymmärrys oppilaiden perheistä kasvaa keskinäisen tiedonvaihdon kautta.

Viestinnän yhteistyötyyppi lisää tapoja pitää yhteyttä vanhempien ja koulun välillä (Epstein 2009, 58). Epsteinin (2010, 396) mukaan tähän yhteistyötyyppiin sisältyvät perinteiset viestintätavat, kuten kirjoitetut viestit ja puhelut sekä uudemmat sähköiset viestintätavat. Siihen kuuluvat myös opettajaryhmien ja vanhempien sekä opettajan, vanhempien ja oppilaan tapaamiset. Viestintä lisää oppilaiden tietoisuutta omasta koulunkäynnistään (Epstein 2009, 66). Se myös antaa perheille mahdollisuuden kysellä koulunkäyntiin liittyviä asioita ja tuoda esille omia ajatuksiaan. Tämä tukee oppilasta, ja auttaa häntä menestymään koulussa (Epstein 2009, 58).

Vapaaehtoistyö on yhteistyötyyppi, joka tuo vanhempien ja muun lähipiirin taidot koulun tueksi (Epstein 2009, 58). Vanhemmat voivat auttaa useissa toiminnoissa, joita koulu tarjoaa oppilaille. Kun koulu antaa vanhemmille mahdollisuuden päästä mukaan koulun toimintaan, se kertoo vanhemmille, että he ovat tervetulleita ja heidän taitojaan, työpanostaan ja koululle antamaansa aikaa arvostetaan (Epstein 2010).

Kotona oppimisen tukeminen on yhteistyötä, jonka tarkoitus on antaa tietoa lapsen taidoista ja koulussa opiskeltavista asioista niin, että vanhemmat voivat tukea lapsensa oppimista kotona ja tukea kotitehtävien tekemistä (Epstein 2009, 59). Tarkoituksena on tuoda vanhemmille keinoja, millä he voivat lisätä

lapsen positiivista asennetta lukemista kohtaan ja auttaa lukemistaitojen kehitymisessä sekä lisätä kiinnostusta tieteeseen. Tarkoituksena on tuoda vanhemmille keinoja, joilla he voivat auttaa lapsia kotitehtävissä kotona, keskustella heidän kanssaan opintojen sisällöistä sekä tulevaisuuden opintosuunnitelmista (Epstein 2009, 59).

Päätöksentekoon osallistuminen antaa perheille mahdollisuuden osallistua omaa lastaan koskevaan päätöksentekoon koulussa (Epstein 2009, 59). Kaikki perheet tarvitsevat tietoa koulun päätöksentekoon liittyvistä asioista ja mahdollisuuden kertoa omia ideoitaan ja kehitysehdotuksiaan kouluun liittyen.

Yhteistyö muiden toimijoiden kanssa sitoo kaikki lähiyhteisön toimijat yhteistyöhön keskenään (Epstein 2009, 59). Tällainen yhteistyö hyödyttää kaikkia: koulut, perheet ja oppilaat hyötyvät yhteiskunnan resursseista, kun taas vastavasti yhteiskunta saa apua heiltä. Yhteiskunnan rooli hyvinvoinnin lisäämisessä on suuri, ja kaikkien resurssien käyttöönotto tukee kouluja ja perheitä.

2.5 Yhteistyö Suomen kouluarjessa

Opettajalla on suuri merkitys siinä, millä tavalla yhteistyötä toteutetaan ja millaiseksi suhde koulun ja vanhempien välille muodostuu (Epstein 2010; Metso 2004, 195; Tikkanen 2020, 115). Myös koulujen toimintakulttuurilla on merkitystä. Jos yhteistyötä pidetään tärkeänä, vanhemmille välittyy viesti kumppanuudesta (Metso 2004, 194).

Vakiintuneita koulun tapoja kohdata vanhempia ovat Suomessa vanhempainillat, vanhempaintapaamiset, vanhempaintoiminta, juhlat ja tiedotteet (Metso 2004, 194). Metson (2004, 132;194) tutkimuksessa yhteistyöhön liitettiin vanhempainillat ja tiedotteet. Määtän ja Rantalan (2016) mukaan yhteistyö vähenee, kun lapsi siirtyy varhaiskasvatuksesta koulun puolelle. Metson (2004, 115) mukaan vanhempien ja koulun välisiä kohtaamisia ei kouluarjessa ole paljoa. Hän toteaa, että vanhempia ei näe koulussa arkipäivisin, vaan he saapuvat kouluun vasta kutsuttuna, ja usein tämä tarkoittaa kutsua juhliin (Metso 2004, 116). Metson mukaan koulu ei tarjoa vanhemmille virallista, epävirallista eikä fyysisesti luontevaa paikkaa. Myös Määtän ja Rantalan (2016) mukaan vanhemman

saapuminen kouluun kesken koulupäivän ei kuulu koulun toimintakulttuuriin. Vanhemmille voi myös olla epäselvää, mitä heiltä odotetaan (Metso2004, 117). Määtän ja Rantalan (2016) mukaan vanhempien osallistuminen opetuksen suunnitteluun ja arviointiin on hyvin vähäistä.

Tutkimusten mukaan vanhemmat haluaisivat mieluiten tavata lapsensa opettajan henkilökohtaisesti, eivätkä kaipaa niinkään koko luokan välisiä kohtaamisia (Metso 2004, Siniharju2003, Epstein 2018). Siniharjun (2003, 175) tutkimuksen mukaan vanhemmat osallistuvat henkilökohtaisiin keskusteluihin huomattavasti useammin kuin yhteisiin vanhempainiltoihin. Tikkasen (2020, 114) tutkimuksessa vanhempainiltojen koettiin liittyvän lähinnä tiedonantoon. Tikkasen (2020, 115) mukaan myös luokanohjaajien mielestä paras tapa yksittäisten oppilaiden asioiden hoitamiseen oli tapaaminen, jossa oli mukana vanhempi ja oppilas.

Usein yhteydenotto koulusta vanhemmille tapahtuu tutkimusten mukaan vasta silloin, kun koulussa selvitetään oppilaan ongelmia (Tikkanen 2020, 111; 127; Metso 2004,132). Durisik ja Bunijevak (2017, 150) toteavat, että koulun ja kodin välisen vuorovaikutuksen tulisi olla positiivista ja säännöllistä, eikä sitä pitäisi olla vasta silloin, kun ongelmia tulee vastaan. Vaikeita asioita on helpompi käsitellä, kun yhteistyö on aloitettu myönteisellä vuorovaikutuksella (Latvala 2012).

Metson (2004, 192) tutkimuksessa koulu koki tarvitsevansa vanhempien tukea, ja vanhemmat olivat hänen tutkimuksensa mukaan voimavara, jotka tukivat opettajan työtä ja lapsen koulunkäyntiä. Suhtautuminen oppilaiden koteihin oli kuitenkin ristiriitaista: toisaalta kodeista haluttiin tietää, jotta lasta pystyttiin tukemaan, toisaalta ei, koska se saattoi merkitä vaikeisiin asioihin puuttumista (Metso 2004, 192). Metson (2004, 132) tutkimuksessa yhteistyöhön liittyi vain vähän vuorovaikutusta ja dialogia kodin ja koulun välillä. Vanhemmat nähtiin toiminnan kohteena, ei niinkään tasaveroisina kumppaneina (Metso 2004, 194). Korhosen (2017,173) mukaan kumppanuuden kokemus on lisääntynyt teknologian käyttöönoton myötä, sillä sen avulla vanhemmat saavat tietää kouluarjesta enemmän. Korhosen (2017,218) mukaan tiedonannon lisäksi teknologian avulla

olisi mahdollista tukea myös vanhempien osallistumista. Etäyhteydellä tapahtuvat Korhosen mainitsemat videopuhelut koulun ja vanhempien välillä ovatkin tulleet käyttöön koronapandemian aikana, kun tapaamisia ei ole voitu muuten järjestää.

2.6 Yhteistyö kasvatuskumppanuutena

2.6.1 Kasvatuskumppanuus käsitteenä

Ensimmäisen kerran ammattilaisten ja vanhempien välistä yhteistyötä on kuvattu kumppanuuden käsitteellä Unescon raportissa "Working together" (Kekkonen 2012, 30). Suomessa kasvatuskumppanuuden käsitettä on käytetty ensin varhaiskasvatuksessa kuvaamaan ammattihenkilöstön ja vanhempien välistä yhteistyötä (Kekkonen 2012, 30). Siihen on liitetty ammattilaisten ja vanhempien välisen vastuun jakaminen sekä tasa-arvoinen vuorovaikutus heidän välillään (Hujala 1998, 131). Myöhemmin kasvatuskumppanuus-käsitettä on alettu käyttää myös kodin ja koulun yhteistyöstä puhuttaessa (Lämsä 2013, 50).

Kasvatuskumppanuudessa on kyse suhteiden tuottamisesta ja ylläpitämisestä vuorovaikutuksessa koulun ja vanhempien välillä (Kekkonen 2012, 51). Kasvatuskumppanuudessa tavoitellaan suhdetta, joka on luottamuksellinen sekä molempia osapuolia kuunteleva ja kunnioittava (Kekkonen 2012, 52). Myös Sandersin ja Sheldonin (2009, 33) mukaan luottamus kuuluu tärkeänä osana kumppanuuteen. Luottamuksen syntymisessä on olennaista, että osapuolten ei tarvitse pelätä, että valtaa käytetään väärin (Sanders & Sheldon 2009, 33). Määtän ja Rantalan (2016) mukaan kasvatuskumppanuuteen kuuluu osapuolten tasa-arvoisuus ja vapaaehtoisuus. Myös opetussuunnitelman (2014, 35) mukaan yhteistyö vanhempien ja koulun välillä pohjautuu keskinäiselle luottamukselle, tasa-vertaisuudelle ja kunnioitukselle.

Kasvatuskumppanuus on aktiivista toimijuutta, jossa kumppanit ovat sitoutuneet toimimaan yhdessä samaa päämäärää kohti. Siihen liittyy syvempää yhteistoimintaa kuin vain omien velvollisuuksien tai tehtävien täyttämistä. (Rantanen ym. 2017, 250.) Lämsän (2013, 49) mukaan ei ole kyse pelkästään yhteistyöstä: yhteistyössä osapuolet sopivat työnjaosta ja tekevät oman osuutensa, kun

taas kasvatuskumppanuuteen liittyy vuorovaikutus ja tietoinen toiminta yhdessä kohti yhteisiä tavoitteita. Kasvatuskumppanuus syntyy dialogisessa vuorovaikutuksessa, jossa toista kuunnellaan, kunnioitetaan ja toiseen luotetaan (Lämsä 2013, 51).

Kuten edellä todettiin, päävastuu lapsen kasvatuksesta on vanhemmalla. Myös koulu ja muut lapsen kasvuympäristössä toimivat tahot, joiden perustehtävänä on lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen tukeminen, kantavat vastuuta kasvatuksesta yhteistoiminnassa omalta osaltaan: kasvatuskumppanuus rakentuu vanhempien ja opettajien välisestä vuoropuhelusta, yhdessä toimimisesta, ratkaisukeskeisyydestä ja jaetusta asiantuntijuudesta (Lämsä 2013, 50-51). Olenaista on tunnistaa vanhemman asiantuntijuus omasta lapsestaan. Vanhemmilla on lapsestaan erilaista tietoa kuin ammattilaisilla, ja heitä onkin tärkeää kuulla ja antaa tilaa tälle asiantuntijuudelle. (Lämsä 2013, 58-59.) Lämsän (2013, 51) mukaan huomiota tulee kiinnittää vanhemman näkemyksiin, käsityksiin ja ratkaisuehdotuksiin. Molempien osapuolten näkökulmien yhdistäminen lisää yhteistä ymmärrystä asioista (Lämsä 2013, 59). Kasvatuskumppanuudessa osapuolet kohtaavat toisensa tasaveroisina vastuunjakajina ja asiantuntijoina (Lämsä 2013, 54).

Kasvatuskumppanuus ei synny itsestään, sillä kasvatuskumppaneiden välinen luottamus vaatii syntyäkseen molempien osapuolten taitoa rakentaa suhdetta, aktiivisuutta sekä aikaa ja mahdollisuuksia yhteiseen kohtaamiseen ja vuoropuheluun. Myös epäviralliset kohtaamiset opettajien ja vanhempien välillä voivat olla merkittäviä kumppanuuden syntymisessä. (Arminen ym. 2013, 230.) Kasvatuskumppanuudessa on tärkeää löytää yhteinen kieli, jota molemmat ymmärtävät. Pedagogiset käsitteet ja ammattitermit voivat olla vieraita vanhemmille. (Lämsä 2013, 56.) Lämsän (2013, 53) mukaan on luontevaa, että koulu toimii aloitteellisena kasvatuskumppanuudessa, ja yhteistyön kehittäminen ja mahdollisuuksien luominen kuuluu myös opetussuunnitelman (2014, 35) mukaan koululle. Vanhempien ja koulujen väliset suhteet tarjoavat puitteet kumppanu-

delle, ja sitä vahvistavat positiiviset asenteet, huomion kiinnittäminen suhteeseen ja sen hoitaminen. Luottamus, herkkyyys ja tasa-arvo ovat olennaisia positiivisen suhteen muodostamisessa. (Clarke, Sheridan & Woods 2010, 76.)

2.6.2 Kasvatuskumppanuuden merkitys

Nykyisinä haastavina aikoina toimivat kumppanuudet kodin ja koulun välillä nousevat merkittävään asemaan, sillä ne ovat välttämättömiä, jotta lasten tarpeet voidaan täyttää ja oppimista parantaa (Barr, de Souza, Harrison, Hyde, Vliet & Saltmarsh 2012, 304). Kumppanuudesta hyötyvät vanhemmat ja opettajat, mutta sen päätehtävä on kuitenkin auttaa nuoria pärjäämään opinnoissaan ja myöhemmin elämässään (Epstein 2010, 389).

Kasvatuskumppanuus tukee aikuisia turvallisen ja sujuvan arjen rakentamisessa lapsille ja nuorille (Lämsä 2013, 52). Kasvatuskumppanuudessa aikuiset saavat tukea toisiltaan kasvatustehtävänsä luomalla verkoston, joka muodostaa lapselle ja nuorelle turvallisen kasvuympäristön. Kasvatuskumppanuudella on positiivinen merkitys koulussa suoriutumiseen, ja se vaikuttaa myönteisesti kotitehtävien tekemiseen, ilmapiiriin ja asenteeseen koulua kohtaan (Lämsä 2013, 54). Toimiva kasvatuskumppanuus auttaa ennaltaehkäisemään ongelmien syntymistä ja auttaa niiden ratkaisemisessa vuorovaikutuksessa. Vanhemmat voivat välittää opettajille tietoa, joka auttaa tunnistamaan oppilaan tarpeita, ja opettajat puolestaan luovat vanhemmille tilan kumppanuuteen kertomalla heille lapsen kouluarjesta. (Lämsä 2013, 54.) Iäksen (2013, 221) mukaan kasvatuskumppanuus on tietoista ja sitoutunutta yhteistyötä, ja se on voimavara, joka tarjoaa monia mahdollisuuksia arjen haasteisiin.

Kallialan (2012, 93) mukaan kasvatuskumppanuuden mukainen asema toteutuu ihanteista huolimatta harvoin. Kalliala toteaa, että vanhemmilla ei ole todellista mahdollisuutta valita lastensa kanssa työskenteleviä henkilöitä. Kumppanuuteen liittyy vapaaehtoisuus, joten kasvatuskumppanuuden käsitteen käytössä virallisessa yhteydessä on Kallialan (2012, 93) mukaan kyse illuusiosta, ja suhteissa tulisi tavoitella kasvatuskumppanuuden sijaan yhteistyösuhdetta,

jossa on realistisemmat tavoitteet. Epsteinin (2009) mukaan kumppanuus tulee kuitenkin nähdä prosessina, ja sen toteutumiselle tulee luoda mahdollisuuksia.

2.7 Yhteistyön haasteet

Tämän vuosituhannen vanhemmuus on haastavaa ja ristiriitaista (Barr ym. 2012, 310). Myös yhteistyön muodostumisessa on omat haasteensa (Emeagwali 2009). Joskus opettajat kokevat vanhempien kohtaamisen niin haastavana, että tämä voi johtaa jopa ammatin vaihtoon (Emeagwali 2009). Tikkasen (2020, 112) tutkimuksessa opettajien mielestä kaikkien vanhempien kanssa ei ole aina helppoa toimia, sillä he eivät ole yhteistyökykyisiä tai eivät välitä lapsen ongelmista. Lisäksi haasteet voivat olla niin suuria, että vanhemmat koetaan voimattomina ratkaisemaan niitä. Opettajat voivat kohdata vanhempien taholta myös kiusaamista (Iäs, 2013, 185). Toisaalta opettajat eivät aina anna riittävästi tilaa vanhemman ajatuksille. Opettajat eivät kiinnitä riittävästi huomiota yhteiseen pohdintaan vanhempien kanssa, vaan ehdottavat tilanteissa valmiiksi pohdittuja ratkaisuja (Evans 2013, 27-28).

Vanhempien kohtaamia haasteita yhteistyössä ovat lisääntyneet odotukset heitä kohtaan, taloudelliset paineet ja käytettävissä olevan ajan rajallisuus (Lerkkanen & Pakarinen 2019, 47). Joillakin aloilla työaika estää osallistumista lasten koulunkäyntiin, ja joskus opettajien riittämätön ammattipätevyys tai vanhempien alhainen sosioekonominen asema tai koulutus voivat haitata yhteistyösuhteen muodostumista (Lerkkanen & Pakarinen 2019, 17). Myös Armisen ym. (2013, 230) tutkimuksessa aika nähtiin yhteistyötä rajoittavana tekijänä. Erilainen kulttuuritausta ja koulun ja vanhempien eriävät arvot voivat myös estää luottamuksen syntymistä (Hughes & Kwok 2007, 47). Lämsän (2013, 57) mukaan yhteistyössä haasteena voivat olla vaihtelevat odotukset ja erilaisten perheiden erilaiset tarpeet. Lämsä (2013, 57) toteaa, että opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ovat aina läsnä, kun vanhemmat ja opettajat kohtaavat, mutta ne eivät saisi estää yhteistyötä, vaan opettajan eettinen velvollisuus on edistää lapsen etua perheestä riippumatta.

Rantasen ym. (2017, 252) tutkimuksen mukaan vanhemmat eivät aina kokeneet tulleeensa kuulluiksi. Vanhemmat toivoivat yhteistyöltä kasvatuskumppanuutta, mutta koulun henkilökunnan kiireet estivät aidon kumppanuuden kokemuksen, ja keskustelujen ja toiminnan välillä oli ristiriitaa. Vanhemmat kokivat, että yhteistyö muuttui muodolliseksi. (Rantanen ym. 2017, 253.) Myös huonolla tiedonvälityksellä ja yhteydenpidolla sekä opettajalla oli merkitystä suhteen muodostumisessa (Rantanen ym. 2017, 255).

Vaikka tieto yhteistyöstä lisääntyy jatkuvasti, sitä tukevien käytänteiden siirtyminen kouluarkeen ei ole Epsteinin (2018) mukaan edelleenkään riittävää. Yksi keino sen tukemiseen olisi opettajien koulutus. Vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön vaadittavia taitoja tulisi kehittää. Yhteistyöhön tulisi perehtyä samalla tavalla, kuin opiskellaan eri oppiaineita, kuten lukemaan opettamista. (Epstein 2018.) Siniharjun (2003, 173) tutkimuksen mukaan opettajien saamat valmiudet yhteistyöhön eivät ole olleet riittäviä. Hän jatkaa, että yhteistyötaidoista huolehtiminen olisi tärkeää, sillä opettajan merkitys yhteistyön toteutumisessa on suuri.

3 ARVIOINTIKESKUSTELUT

3.1 Arviointikeskustelut yhteistyömuotona Suomessa

Keskustelutilanteita, joissa vanhemmat, koulu ja oppilas kohtaavat, kutsutaan eri kouluissa vaihtelevasti nimillä arviointikeskustelu, vanhempainvartti, kolmi-kantakeskustelu tai kehityskeskustelu (Karhuniemi 2013, 115). Nämä keskustelut ovat vakiintuneet osaksi perusopetusta, mutta Suomessa keskustelut eivät kuitenkaan ole pakollisia. KARVIN (2019) tilastojen mukaan opettajista 10% piti arviointikeskusteluja aina, 25% usein, 34% joskus ja 21% harvoin.

Nimien lisäksi myös keskusteluiden sisällöt vaihtelevat, sillä keskusteluille ei ole ohjausteksteissä Suomessa määritelty sisältöjä. Luukkosen (2021, 16) mukaan arviointikeskustelut eivät olekaan vielä täysin juurtuneita suomalaiseen kouluun, mikä näkyy myös käsitteiden käytössä. Käsitteet, keskustelun tarkoitus tai tavoitteet ovat osallistujille epäselviä (Luukkonen 2021, 16). Tässä tutkimuksessa käytetään vanhempien ja koulun välisistä keskusteluista nimeä arviointikeskustelu.

Arviointikeskusteluita on tutkittu Suomessa melko vähän. Luukkonen (2021) on tutkinut oppilaiden kokemuksia arviointikeskusteluista. Hän tutki miten oppilas kokee oman ja muiden osallistujien roolit keskustelutilanteissa. Myös Kurki-Hartikainen (2009) on tutkinut perheiden, huoltajien ja oppilaiden kokemuksia keskusteluista ja Andonov (2007) vuorovaikutusta keskusteluissa. Virtanen ja Onnismaa (2003) tutkivat keskusteluja yhteistyömuotona. Törmän (2011) tutkimuksessa keskusteluja tutkittiin osana oppilaan kasvua tukevaa arviointia. Kotimaisten tutkimusten lisäksi arviointikeskustelua on tutkittu enemmän Ruotsissa, jossa tutkimusta ovat tehneet esim. Hofvendahl (2006) ja Pihlgren (2013).

Arviointikeskustelut nousevat esiin myös osana yhteistyötutkimuksia (Oras 2020; Tikkanen 2020). Lisäksi Alasuutari (2010) on tutkinut vanhempien ja ammattilaisten välisiä keskusteluita varhaiskasvatuksen puolella. Kokonaisuudessaan arviointikeskusteluita on tutkittu kuitenkin melko vähän, minkä vuoksi

lisätutkimus aiheesta on tarpeellista. Kuten aikaisemmin esitellyt useat tutkimukset osoittavat, vanhempien yhteistyön avulla voidaan merkittävästi tukea lasten koulunkäyntiä. Sen vuoksi myös arviointikeskusteluiden tutkiminen vanhemman näkökulmasta on tärkeää.

3.2 Arviointikeskustelun sisällöt

Kuten edellä todettiin, arviointikeskusteluiden sisällöt vaihtelevat eri koulujen välillä. Usein keskustelutilanteet liittyvät oppilaan arviointiin (Karhuniemi 2013, 115). Myös opetussuunnitelma (2014, 47) ohjaa siihen: sen mukaan hyvään arviointikulttuuriin kuuluu yhteistyö kotien kanssa. Oppilaalla itsellään sekä vanhemmalla on oikeus saada tietoa opintojen edistymisestä, työskentelystä, käyttäytymisestä ja arviointiperusteista riittävän usein. Yhteisen keskustelun kautta luottamus osapuolten välillä lisääntyy ja oppilaan tilanteesta saadaan tietoa. (Pops 2014, 47.) Arviointikeskustelu toimii osana opetussuunnitelman (2014) mukaista monipuolista arviointia.

Luostarisen (2019, 253) mukaan arviointikeskustelut sisältävät kasvatukseen ja opetukseen liittyviä asioita. Karhuniemen (2013, 117) ja Luostarisen (2019, 260) mukaan oppimisen arvioinnin lisäksi keskusteluiden sisällöt koostuvat oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista, sekä oppilaan tai vanhempien esiin nostamista ajatuksista. Myös oppilaan hyvinvointiin ja kaverisuhteisiin liittyvät asiat voivat olla esillä. Keskusteluissa voidaan puhua oppimisvaikeuksista, oppilaan kiinnostuksen kohteista, oppilaan vahvuuksista sekä asioista, joissa hän tarvitsee tukea. (Karhuniemi 2013, 117; Luostarinen 2019, 260.) Lisäksi Karhuniemi mainitsee myös opetussuunnitelman ja vanhemman suostumusta vaativat asiat. Keskustelussa tulisi myös asettaa tavoitteita ja kirjata ne ylös myös oppilaalle ymmärrettävällä kielellä (Luostarinen 2019, 260). Pää tavoite arviointikeskusteluissa on tukea oppilaan kasvua, oppimista ja koulunkäyntiä (Karhuniemi 2013,115). Oppilaan lahjakkuuden ja onnistumisen kokemuksien mutta toisaalta myös oppimisen pulmien tulisi olla keskusteluissa esillä (Andonov 2007, 166;

Luostarinen 2019, 260). Törmän (2011, 285) mukaan, kun kokoonnutaan yhteen pohtimaan lapsen asioita, on kyse kokonaisvaltaisesta laadullisesta arvioinnista.

3.3 Oppilaan, opettajan ja vanhemman roolit arviointikeskusteluissa

Arviointikeskusteluun osallistuvat useimmiten opettaja, oppilas ja vanhempi tai molemmat vanhemmat. Kaikilla keskusteluun osallistuvilla on omat roolinsa tilanteessa (Ihme 2009, 99). Koska arviointikeskustelun päätarkoitus on tukea ja kannustaa oppilasta ja saada hänen osaamisensa esille, keskiössä on lapsi sekä hänen kokemuksensa ja ajatuksensa (Luostarinen 2019, 255). Lapsen osallisuuden on tärkeää kiinnittää huomiota keskustelun alusta lähtien, jotta lapsi kokee olevansa aktiivisemmassa roolissa eikä vain kuuntelevana osapuolena (Luostarinen 2019, 255). Opettajan ja vanhempien tehtävä on tukea lasta, sekä täydentää ja syventää lapsen tekemiä havaintoja (Luostarinen 2019, 260). Andonovin (2007, 166) mukaan vanhemmat ja opettaja ovat oppilaalle merkittäviä tukijoita oman oppimisen reflektoinnissa.

Arviointikeskustelussa asiantuntijuudet jakautuvat osallistujien kesken: oppilas on asiantuntija omaa oppimistaan, huoltaja kasvatusta ja opettaja osaamisen arviointia koskien. Opettajan tulisi huolehtia siitä, että kaikkien osallistujien asiantuntijatieto saadaan esille keskustelussa ja kaikki saavat mahdollisuuden puhua. (Luostarinen 2019, 253.) On tärkeää, että aikuiset eivät jätä keskustelussa lasta sivurooliin. Usein käy kuitenkin päinvastoin: Luukkosen (2021, 118), Andonovin (2007, 166) ja Kurki-Hartikaisen (2009) tutkimuksista käy ilmi, että oppilaat osallistuvat keskusteluun aikuisia vähemmän. Myös Hofvendahlin (2006) tutkimuksen mukaan oppilaille ei aina tule mahdollisuutta kertoa omista vaikeuksistaan keskustelutilanteessa. Tilanteessa on haasteita, sillä oppilaan ajatusten tulisi päästä esille, mutta samanaikaisesti myös vanhempien ajatukset tulisi kuulla (Törmä 2011, 206). Kurki-Hartikaisen (2009, 41) mukaan rooleihin vaikuttaa se, mitä merkityksiä keskustelulle annetaan. Jos keskusteluiden pääpaino on palautteessa ja tiedonannossa, vanhempien rooli korostuu. Jos keskustelut

koetaan oppilaalle oppimistilanteina, hänen roolinsa vahvistuu. Myös Pihlgrenin (2013) mukaan keskustelussa näkyy opettajan käsitys keskustelun merkityksestä.

Oppilaan näkökulmasta vanhemmalla on tärkeä rooli. Luukkosen (2021) tutkimuksessa oppilaat kokivat vanhemman saavan keskusteluista tärkeää tietoa, jonka avulla heidän on mahdollista tukea oppilaan koulunkäyntiä. Vanhemman läsnäolo toi myös turvaa oppilaalle keskustelutilanteeseen ja tuki oppilaan aktiivisuutta. Toisaalta vanhemman läsnäolo saattoi myös tehdä keskustelutilanteesta jännittävän. (Luukkonen 2021, 116.) Karhuniemen (2013, 116) mukaan opettaja on ammattinsa puolesta se, joka johtaa keskustelua, mutta myös huoltajalla tulisi olla samanveroinen mahdollisuus tehdä kysymyksiä ja vastata niihin. Luukkosen (2021, 116) mukaan onnistunut keskustelutilanne on turvalliseksi koettu, siinä on ymmärretty myös oppilaan näkökulma asioihin ja kaikki osapuolet ovat saaneet uutta tietoa.

Ruotsissa arviointikeskusteluita on toteutettu myös niin, että ne ovat olleet oppilasjohtoisia. Pihlgrenin (2013) tutkimuksessa keskityttiin siihen, miten tämä oppilaan roolin muutos näkyy keskusteluissa. Hänen tutkimuksensa mukaan oppilaan roolin kasvattaminen auttoi oppilaita ymmärtämään paremmin omaa oppimistaan ja lisäsi oppilaan vastuun ottamista omasta oppimisprosessistaan, sen suunnittelusta, tavoitteenasettelusta ja päätöksenteosta. Tätä tulosta ei Pihlgrenin mukaan saavutettu opettajajohtoisissa keskusteluissa. Oppilasjohtoisissa keskusteluissa ei myöskään keskitytty oppilaan puutteisiin. (Pihlgren 2013, 20.) Pihlgrenin (2013, 21) tutkimustuloksissa myös vanhempien rooliin tuli muutoksia, sillä heidän roolinsa muuttui oppilasjohtoisissa keskusteluissa keskustelukumppaniksi lapsen kanssa. Opettaja osallistui keskusteluun, mutta hän pysyi keskustelussa taustalla. Pihlgrenin (2013,20) mukaan vanhemmat saivat oppilasjohtoisesta keskustelusta paremmin tietoa lapsen koulunkäynnistä kuin opettajajohtoisesta keskustelusta. Pihlgrenin (2013, 24) mukaan tiedon antaminen vanhemmille keskusteluiden merkityksestä ja heidän roolistaan siinä on tärkeää, jotta keskusteluista hyödytään.

Keskusteluun käytettävän ajan rajallisuuden vuoksi on tärkeää valmistautua keskusteluun hyvin ja pyrkiä löytämään kyseisen oppilaan koulunkäynnin

kannalta kaikkein keskeisimmät asiat (Karhuniemi 2013, 117). Etukäteisvalmistelu laajentaa lyhyen keskusteluhetken osaksi pidempää prosessia (Kurki-Hartikainen 2009). Keskustelun pohjana voidaan käyttää itsearviointilomaketta, jonka oppilas ja vanhemmat ovat täyttäneet kotona (Luostarinen 2019, 257). Pihlgren (2013, 4) kertoo, että joissakin ruotsalaisissa kouluissa oppilaat harjoittelevat myös itse keskustelutilannetta etukäteen koulussa kaverinsa kanssa, jotta keskusteluhetki aikuisten kanssa koettaisiin turvalliseksi. Karhuniemen (2013, 115) mukaan vanhemmat arvostavat arviointikeskustelutilanteita: niissä on mahdollisuus keskustella oman lapsensa koulunkäyntiin liittyvistä asioista, sekä saada ja jakaa tietoa omasta lapsestaan (kts Luostarinen 2019, 254; Andonov 2007, 110; Metso 2004). Arviointikeskustelu on tärkeä myös yhteistyön näkökulmasta, sillä se antaa mahdollisuuden kehittää ja toteuttaa yhteistyötä kodin ja koulun välillä, ja tuo arvioinnin ymmärrettävämmäksi kodeille (Luostarinen 2019, 255). Arviointikeskustelu on osa arviointia, mutta keskeistä on, että se on vuorovaikutustilanne (Karhuniemi 2013, 115). Se luo pohjaa toimivalle yhteistyölle (Karhuniemi 2013, 116). Luukkosen (2021, 154) mukaan keskusteluille on tarvetta ja myös opettajat kokevat keskustelut hyödyllisenä (Karhuniemi 2013, 116; Tikkanen 2020, 127).

3.4 Arviointikeskusteluja tukeva vuorovaikutus

Hyvä keskustelu syntyy avoimessa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä, jossa on yhteinen tavoite (Ihme 2009, 99). Karhuniemen (2013, 116) mukaan positiivinen asenne ja toista kunnioittava ilmapiiri ovat merkittäviä tekijöitä keskustelussa. Hyvään keskusteluun liittyy vastavuoroisuus (Ihme 2009, 99). Hyvä vuorovaikutus on aitoa, empaattista, toista arvostavaa ja lämmintä läsnäoloa, jota osoitetaan sanoilla, eleillä, katseilla ja äänensävyllä (Kurki-Hartikainen 2009, 2). Luostarisen mukaan keskusteluiden tulisi olla kiireettömiä ja oppilaan aidon kuulemisen tulisi korostua keskustelussa. Keskustelun osapuolten ei tulisi tehdä valmiita oletuksia toisen puolesta tämän ajatuksista, tunteista tai kokemuksista. Keskustelu on tärkeää aloittaa avoimella mielellä. (Luostarinen 2019, 254.)

Andonov (2007) on tutkinut arviointikeskustelussa ilmeneviä vuorovaikutuksen tekijöitä, joilla on merkitystä keskustelun kulkuun. Andonovin mukaan arviointikeskustelutilanteen kulkua ei voi tietää etukäteen. Keskustelu syntyy ja rakentuu itse tilanteessa keskustelijoiden tulkinnan ja toiminnan mukaan. Keskustelussa olennaista ovatkin opettajan sekä vanhemman ja oppilaan vuorovaikutustaidot. Törmän (2011, 234) mukaan vuorovaikutus arviointikeskusteluissa ei ole helppoa. Jokainen kantaa vastuuta keskustelun onnistumisesta, mutta erityisesti opettajalla on suuri vastuu. Myös opettajan arvot, ajattelu, toimintatapa ja persoona vaikuttavat vuorovaikutukseen keskustelussa. Kurki-Hartikaisen (2009, 42) tutkimuksessa oli myös vanhempia, jotka eivät mielestään tulleet kuuluisiksi ja ymmärretyiksi. Andonovin (2007, 110) tutkimuksessa vanhemmat odottivat keskustelulta avoimuutta ja halusivat kuulla rehellistä kuvausta lapsen tilanteesta koulussa. Vanhemmat toivoivat keskusteluiden avulla tutustuvansa opettajaan ja hänen työtapaansa sekä toivoivat löytävänsä yhteisymmärrystä opettajan kanssa. Yhteistyön lisääminen oli vanhempien mukaan tärkeä tarkoitus keskusteluissa. Miellyttävät tunteet saivat keskustelun tuntumaan antoisalta. Jos vanhemmat eivät kokeneet saaneensa riittävästi odottamaansa tietoa lapsestaan, tai opettaja ei herättänyt luottamuksen tunnetta vanhemmassa, ja keskustelu koettiin kielteiseksi. Karilan (2006, 107) mukaan keskustelut vanhempien ja heidän lastansa kasvattavien kanssa ovat keskeisiä yhteistyön syntymisen kannalta, ja vuorovaikutusosaaminen on merkittävässä asemassa. Kurki-Hartikainen (2009, 2) mainitsee, että parhaiten kasvatusvastuu voidaan jakaa vanhempien ja opettajien välisissä yhteisissä keskusteluissa.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia vanhemmillä on yhteistyöstä koulun kanssa arviointikeskustelutilanteessa. Tavoitteena on saada selville, mitä arviointikeskustelu sisältää ja millaisena yhteistyötilanteena vanhemmat sen kokevat. Lisäksi tarkoituksena on saada tietoa siitä, mikä merkitys arviointikeskustelulla on vanhemmille. Tässä tutkimuksessa on kaksi päätutkimuskysymystä. Ensimmäisessä päätutkimuskysymyksessä on kolme tarkentavaa kysymystä.

1. Millaisia kokemuksia vanhemmillä on yhteistyöstä arviointikeskustelutilanteissa?
 - 1.a. Mitä asioita tai toimintoja arviointikeskustelu sisältää?
 - 1.b. Millaisia rooleja keskusteluun osallistuvilla on?
 - 1.c. Millaista vuorovaikutus keskusteluissa on vanhemman kokemana?
2. Mikä merkitys arviointikeskustelulla on vanhemmille?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tässä tutkimuksessa päädyttiin laadulliseen lähestymistapaan, sillä laadullisen tutkimuksen avulla on mahdollista tutkia kokemuksia, jotka ovat tämän tutkimuksen tutkimuskohteena. Silvermanin (2013, 5) mukaan ennen laadullisen tutkimuksen aloittamista onkin tärkeää pohtia, onko laadullinen tutkimustapa valittuun aiheeseen sopiva. Laadullinen tutkimus ei tuota yleistettävää tietoa tutkittavasta asiasta, vaan sen tarkoituksena on kuvailla ilmiötä, tuoda esille uutta tietoa tutkittavasta aiheesta sekä lisätä ymmärrystä siitä (Eskola & Suoranta 2014).

Laadulliselle tutkimukselle kuvaavaa on sen prosessimainen luonne (Kiviniemi 2015, 74; Eskola & Suoranta 2014, 16). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ymmärrys omaa tutkimuskohdettaan kohtaan lisääntyy jatkuvasti tutkimuksen aikana. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineiston keruu ja aineiston analyysi kehittyvät joustavasti tutkimusta tehdessä. (Kiviniemi 2015, 74.) Tutkijan tulee tiedostaa oman ymmärryksensä kehittyminen, jotta tutkimuksen suuntaaminen tutkimusprosessissa on mahdollista (Kiviniemi 2015, 75). Myös tässä tutkimuksessa tutkimuksen prosessinomainen luonne ja tutkijan ymmärryksen lisääntyminen tutkittavasta ilmiöstä tulivat esille. Tutkimuskysymykset muokkaantuivat tutkimuksen kuluessa, ja ne saivat lopullisen muotonsa vasta tutkimuksen loppuvaiheessa. Aineistonkeruussa prosessimainen luonne näkyi niin, että viimeisissä haastatteluissa tutkittavaan ilmiöön pystyttiin kohdistamaan lisää tarkentavia kysymyksiä tutkimuksen kannalta olennaisimmista asioista. Kiviniemen (2015, 77) mukaan laadullisessa tutkimuksessa voi nousta tutkimuksen teon aikana esiin kokonaan uusia näkökulmia ja asioita tutkittavasta aiheesta. Keskeistä on löytää tutkimuksen kuluessa pääasiat, jotka näkyvät tehdyissä ratkaisuisissa. Tutkimuksen teon aikana tutkija joutuu tekemään ratkaisuja ja rajauksia, jotka ovat välttämättömiä tutkimuksen tekemisen kannalta, sillä samaan tutkimukseen ei voida mahduttaa kaikkea. Rajaaminen

merkitsee tutkimusongelman täsmentymistä. (Kiviniemi 2015, 77.) Myös Eskolan ja Suorannan (2014, 16) mukaan tutkimusongelmaa voidaan joutua tarkastelemaan uudestaan tutkimuksen teon aikana.

Eskolan ja Suorannan (2014, 18) mukaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää harkinnanvaraista otantaa, jossa tutkimuksen kohdejoukko on pieni, mutta tutkimuksen kannalta se on harkitusti valittu. Tutkimukseen valituilla katsotaan olevan tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Laadullisen tutkimuksen aineistossa tärkeää on sen laatu, ei määrä, ja tutkimuksessa keskitytään perusteelliseen analysointiin. Tässä tutkimuksessa kohdejoukkona on kahdeksan henkilöä (N=8), joilla katsottiin olevan olennaista tietoa tämän tutkimuksen tutkimuskohteesta.

Kiviniemen (2015, 78) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston merkitys korostuu, ja tilaa tulee antaa aineistosta esiin nouseville asioille. Aineisto käsitteellistyy vähitellen. Käsitteellistäminen ei kuitenkaan tapahdu välttämättä pelkästään aineistolähtöisesti, vaan aikaisemmat teoreettiset näkökulmat ja tutkijan käsitykset ilmiöstä suuntaavat tutkimuksen kulkua vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Tutkija itse suuntaa tutkimustaan, mutta toisaalta myös aineisto tuottaa ilmiölle uusia näkökulmia. (Kiviniemi 2015, 78.)

Tässä tutkimuksessa voidaan nähdä myös hermeneuttisia piirteitä. Hermeneutiikka on ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa (Laine 2015, 33). Hermeneuttinen tutkimus tutkii ihmisten välistä kommunikaatiota. Sen mukaan merkitysten ymmärtäminen vaatii aina tulkintaa. (Laine 2015, 33.) Gadamerin (2004, 30) määritelmässä hermeneutiikka on osallisuutta yhteiseen merkitykseen. Ymmärtäminen on kielellinen tapahtuma (Gadamer 2004, 90;124), ja hermeneutiikan avulla sitä on mahdollista ymmärtää (Gadamer 2004, 130). Laineen (2015, 33) mukaan ihmisten kokemus ja kommunikaatio ovat tutkimuskohteena tulkintaa vaativia ilmiöitä. Haastateltavan ja haastattelijan välissä on aina tulkintaa, sillä haastateltava ymmärtää kysymyksen omista lähtökohdistaan käsin, ja samoin myös tutkija ymmärtää vastauksen. Haastattelukysymys ei välttämättä saavuta tutkittavaa sellaisena, kuin tutkija sen ajatteli, eikä vastaus ole tutkijan ymmärryksessä samanlainen kuin haastateltavalla.

Tutkija ei kuitenkaan aloita tutkimustaan tyhjästä, sillä hänellä on aina jonkinlainen ymmärrys tutkimastaan aiheesta. Hermeneutiikassa tämä tarkoittaa esiymmärrystä. (Laine 2015, 34.) Tässä tutkimuksessa tutkijalla oli omakohtaisia kokemuksia arviointikeskusteluista ja kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä kirjallisuuden myötä muodostettuja käsityksiä aiheesta. Nämä muodostivat tutkijan esiymmärryksen tutkimusaiheesta. Vastausta tutkimusongelmaan etsittiin aineistosta, mutta tutkijan esiymmärrys oli mukana tutkimusta tehdessä. Hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkija kulkee hermeneuttisella kehällä, jossa hän lisää jatkuvasti ymmärrystä tutkimastaan aiheesta tutkimuksen teon edetessä (Laine 2015, 37). Hermeneuttinen kehä on tutkijan ja aineiston välistä dialogia. Tutkimusaineisto ei ole tietovarasto, vaan tiedon saaminen vaatii tutkijalta vuoropuhelua aineistonsa kanssa. Tutkimuksen kuluessa tutkija kysyy kysymyksiä aineistoltaan, tekee tulkintoja, pohtii niitä kriittisesti ja palaa jälleen aineistonsa pariin. Uusi tieto tuottaa lisää ymmärrystä tutkittavasta asiasta. (Laine 2015, 37-38.) Myös tässä tutkimuksessa tutkija kävi jatkuvaa vuoropuhelua aineistonsa kanssa. Ymmärtäminen vaati useita lukukertoja ja myös oman tulkinnan kyseenalaistamista. Gadamerin (2004, 29) mukaan yksityiskohdat voidaan ymmärtää vain kokonaisuuden osana ja kokonaisuus muodostuu näistä yksityiskohdista. Olennaista on reflektiivinen omien tulkintojen kriittinen tarkastelu (Laine 2015, 36). Tutkijan on hyväksyttävä, että myös oma esiymmärrys voi olla virheellistä tai vajavaista, ja oma esiymmärrys voi myös muuttua (Leiviskä 2011, 174). Tutkimusta tehdessään tutkijan on aina tiedostettava tulkinnan mahdollisuus (Laine 2015, 35).

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tähän tutkimukseen osallistui 8 vanhempaa eri puolilta Suomea. Tutkittavien etsimiseen käytettiin lumipallo-otantaa, jossa tutkittavia etsitään toisten henkilöiden avulla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99). Eräässä vanhempien WhatsApp-ryhmässä julkaistiin myös ilmoitus tutkimuksesta, jonka avulla vanhempia houkutteltiin osallistumaan tutkimukseen. Tutkittavien piti täyttää kaksi reunaehto-

heillä tuli olla vähintään 3 lasta ja kokemusta lastensa arviointikeskusteluista useamman vuoden ajalta. Näin haluttiin varmistaa, että kaikilla tutkimukseen osallistuvilla olisi kertynyt erilaisia kokemuksia mahdollisimman runsaasti, mikä tekisi heistä asiantuntijoita kertomaan arviointikeskustelusta vanhemman näkökulmasta. Tämän tutkimuksen kohdejoukko sopi laadullisen tutkimuksen tekemiseen edellä kerrotun mukaisesti. Tutkimukseen osallistui 7 naista ja 1 mies. Tässä tutkimuksessa keskityttiin vanhempien kokemuksiin, eikä tutkimuksessa eroteltu sukupuolten välisiä eroja kokemuksessa arviointikeskusteluista. Tutkimukseen osallistuvat tavoitettiin sähköpostin sekä puhelimen välityksellä. Ennen osallistumista heille lähetettiin sähköisesti tutkimuksesta kertova tietosuojailmoitus sekä suostumuslomake tutkimukseen osallistumisesta, joka kuitattiin ennen tutkimukseen osallistumista.

5.3 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu. Sen nähtiin sopivan parhaimmalla tavalla tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, sillä tässä tutkimuksessa haluttiin saada tietoa vanhempien kokemuksista. Pattonin (2002, 48) mukaan laadullisen tutkimuksen aineistonkeruussa tutkijan tulee päästä lähelle tutkittavaa saadakseen haluamansa tietoa. Tutkiakseen kokemuksia, ajatuksia ja tunteita, niistä täytyy kysyä ihmisiltä itseltään (Patton 2002, 341). Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 34) mukaan haastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksi monenlaisiin tutkimuksiin. Se on sopiva menetelmä silloin, kun halutaan antaa haastateltavalle mahdollisuus omien ajatusten vapaaseen esittämiseen (Hirsjärvi & Hurme 2014, 35). Tässä tutkimuksessa haastateltaville haluttiin antaa mahdollisuus kertoa omista kokemuksistaan mahdollisimman monipuolisesti. Pattonin (2002, 341) mukaan haastattelun avulla on mahdollista päästä näkemään asioita toisen ihmisen näkökulmasta. Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 34-35) mukaan haastattelun avulla voidaan myös syventää saatua tietoa ja pyytää perusteluja. Se on joustava menetelmä, joka antaa tutkijalle mahdollisuu-

den tiedonhankinnan suuntaamiseen (Hirsjärvi & Hurme 2014, 34-35). Tässä tutkimuksessa tämän nähtiin olevan merkityksellinen asia, jotta kokemukset saadaan mahdollisimman hyvin esille.

Haastattelussa on kuitenkin myös omat haasteensa. Se on työläs ja hidas tiedonkeruun tapa. Lisäksi se vaatii taitoa haastattelijalta. (Hirsjärvi ja Hurme 2014, 36.) Myös Pattonin (2002, 341) mukaan haastattelijalla on suuri merkitys siinä, kuinka hyvin tietoa saadaan kerättyä. Tässä tutkimuksessa tutkijalla ei ollut aikaisempaa kokemusta tutkimushaastatteluiden tekemisestä, mutta tutkijan haastattelutaito kehittyi jatkuvasti tutkimuksen teon aikana, ja haastatteluilla saatiin kerättyä aineisto tutkimusta varten.

Haastattelussa ovat läsnä tavalliseen vuorovaikutukseen liitetyt oletukset (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22). Se eroaa kuitenkin tavallisesta keskustelusta, sillä haastattelu on tavoitteellinen keskustelutilanne (Hirsjärvi & Hurme 2014, 11). Sen päämääränä on saada tietoa tutkimusaiheesta (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23). Se eroaa tavallisesta vuoropuhelusta myös siinä, että haastatteluun osallistuvilla on molemmilla omat roolinsa haastattelutilanteessa (Kvale 2007, 15; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22). Haastattelijalla on kysyjän rooli, ja haastateltavan tehtävä on vastata. Nämä roolit tulivat esille myös tämän tutkimuksen haastattelutilanteessa. Haastattelijä pyrki tekemään tilanteesta sellaisen, että haastateltavat rohkenisivat tuomaan esille oman aidon kokemuksensa ja että keskustelu pysyisi olennaisissa asioissa, eikä lähtisi rönsyilemään liikaa ohi aiheen. Kysymykset pyrittiin myös esittämään niin, että ne olisivat ymmärrettäviä ja tutkimuksen kannalta tärkeitä. Tärkeää onkin tehdä oikeanlaisia kysymyksiä. Tutkimuksen kannalta olennaisten tietojen kerääminen vaatii keskittymistä haastattelun tarkoitukseen. (Patton 2002, 405.) Välillä haastattelutilanteessa tutkija teki tarkentavia kysymyksiä, jolla pyrittiin varmistamaan vastausten oikeaa tulkintaa. Haastattelussa kiinnitettiin kuitenkin huomiota siihen, että haastattelijä ei alkaisi ohjailemaan haastateltavan vastauksia.

Tässä tutkimuksessa haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluna, josta Hirsjärvi & Hurme (2014, 47) käyttävät käsitettä teemahaastattelu. Teemahaastattelussa keskeistä on vuorovaikutuksessa esille tulevat merkitykset

ja tulkinat (Hirsjärvi & Hurme 2014, 48). Teemahaastattelu etenee ennalta valittujen teemojen mukaan, mutta teemojen järjestys saattaa vaihdella eri haastattelussa (Eskola & Suoranta 2014, 84). Tässä tutkimuksessa haastattelijalla oli käytössään haastattelurunko ja teemoihin liittyviä kysymyksiä, joita käytettiin tukena haastattelutilanteessa. Teemat muodostettiin tutkimuskysymysten mukaisesti. Kysymykset eivät olleet sitovia, vaan ne olivat lähinnä apuna tutkijalle itselleen. Haastatteluissa tutkittavat kertoivat kokemuksistaan usein jo ennen tarkentavia kysymyksiä, sillä teemat ohjasivat heitä vastaamaan haluttuihin asioihin. Teemahaastattelun runko on liitetty tutkimuksen liiteosioon.

Tämän tutkimuksen haastatteluista yksi tapahtui kasvokkain, 2 zoomissa ja 5 puhelimen välityksellä. Haastatteluiden tallentamisessa käytettiin sitä varten hankittua laitetta, jolla haastattelut pystyttiin tallentamaan tietoturvallisesti myöhempiä analysointia varten. Kaikille haastatteluun osallistujille kerrottiin tallentamisesta ennen haastatteluun osallistumista. Haastatteluiden kesto vaihteli neljästäkymmenestä minuutista reilusti yli tunnin kestäneeseen haastatteluun.

Haastatteluiden aluksi haastateltavat kertoivat, millaisiin arviointikeskusteluihin he olivat osallistuneet. Useimmin arviointikeskusteluun olivat osallistuneet opettaja, oppilas sekä vanhempi tai molemmat vanhemmat. Joskus keskusteluissa oli ollut mukana myös erityisopettaja, toimintaterapeutti tai kuraattori. Tavallisimmin keskusteluun käytettiin aikaa noin puoli tuntia, mutta joskus keskustelut olivat kestäneet huomattavasti kauemmin. Myös keskustelun ajankohta vaihteli, sillä jotkut koulut järjestivät keskustelun vain kerran vuodessa lukukausien välissä, kun taas joissakin kouluissa keskustelu oli järjestetty sekä syksyllä että keväällä. Arviointikeskustelutilanteet eivät siis olleet samanlaisia, mutta ne olivat kaikki sopivia tähän tutkimukseen.

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysissä uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan aineistoa selkeyttämällä. Aineistoa tiivistetään, mutta samalla huolehditaan, että sen sisältämä informaatio säilyy ja myös kasvaa. (Eskola & Suoranta 2014, 138.) Laadullisen tutkimuksen aineistoa voidaan analysoida monella eri tavalla. Tämän tutkimuksen aineiston analyysimenetelmäksi valittiin laadullinen sisällönanalyysi. Se on perusanalyysimenetelmä, joka sopii laadulliseen tutkimuksen analyysimenetelmäksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103).

Jotta haastatteluaineistoa päästään analysoimaan, se tulee kirjoittaa tekstimuotoon eli litteroida teksti sanatarkasti. Laadullinen sisällönanalyysi alkaa Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) mukaan analyysiyksikön määrittämisellä. Tämän jälkeen aineistoon perehdytään tarkasti lukemalla. Kun aineisto tulee tutummaksi, siitä aletaan etsiä tutkimuksen kannalta merkittäviä ilmauksia ja alleviivataan niitä. Samaa kuvaavat ilmaisut voidaan merkitä samalla värillä, jolloin saadaan eri ilmiöt erottumaan toisistaan tekstissä. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaukset kerätään yhteen listaan. Seuraavaksi pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään eli klusteroidaan niin, että samaa tarkoittavat ilmaukset kerätään samaan ryhmään. Näistä muodostetaan alaluokkia, alaluokkia edelleen yhdistellään yläluokiksi ja lopulta edetään pääluokkiin asti. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämisessä muodostetaan teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.)

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi tehtiin edellä kuvatulla tavalla. Tutkimuksen aluksi keskityttiin aineistoon. Kaikki haastattelut litteroitiin tarkasti, ja litteroitua aineistoa kertyi runsaasti. Litteroinnin jälkeen aineistoon tutustuttiin tarkasti. Sitä luettiin läpi useita kertoja ja tutkimuskysymykset mielessä pitäen. Jokaiselle haastattelulle annettiin oma merkkinsä (v1-v8) satunnaisessa järjestyksessä. Tämän jälkeen aineistoa redusointiin. Ensin aineistosta alleviivattiin tutkimuskysymysten kannalta tärkeitä asioita eri väreillä, mikä auttoi havaitsemaan aineistosta paremmin tutkimuskysymysten kannalta olennaisia asioita. Tämän jälkeen alleviivattuja kohtia tiivistettiin pelkistetympään muotoon. Pelkistetyt ilmaukset klusteroitiin, ja niistä muodostettiin alaluokkia, jotka yhdistettiin yläluokiksi. Luokittelun jatkamisella päästiin ilmiön käsitteellistämiseen.

TAULUKKO 1. Esimerkkejä aineiston redusoinnista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
"Siinä tulee se, et me yhdessä kasvatetaan meidän lasta, yhdessä koulun kans kasvataan." v1	yhdessä kasvattaminen v1
"Sitä menee sillä mielellä, että menee vähän niin kuin kuuntelemaan siitä omasta lapsesta siellä koulussa." v2	tietojen kuunteleminen v2
"Haluan tietää mitä siellä koulussa, jos onkin jotakin sellasta mikä ei tuu ilmi arjessa kotona" v7	tietojen saaminen v4
"Sen pitäis olla mahdollisuus oppilaalle. Nyt hän puhutaan paljon osallisuudesta."v2	Oppilaan osallisuuden lisääminen v2
"Tietenkin se, että miten se laps siellä koulussa pärjää, pysyykö se ikätasonsa mukana vai onko ihan pohjalla." v3	tiedon saaminen lapsen koulussa pärjäämisestä v3
"Sellasena vastavuorosena mä pidän sitä, että vanhempi voi antaa sille opettajalle myös sitten. Että sellasta tiedonantoa, että voidaan, osataan siellä koulussa ja kotona ohjata sitä lasta parhaan mukaan." v8	vastavuoroinen tiedon jakaminen v8 lapsen tukeminen yhteistyössä v8
"...ja sit tulee se, et mitä mä voin ite tehdä äitinä"v3	tuen tavan löytäminen kotona v3
"Mä aina keskusteluissa huomaan kun tulee esiin... että eikö vois saada jotakin erityistukea tähän." v3	tuen tarpeen huomaaminen ja tuen pyytämisen v3
"Siinä on sitten ihan tällanen informatiivinenkin merkitys aika tärkeä. Ja sit se että on nyt sentään hyvä, että kerran tai pari vuodessa nähdään opettajaa. Ihan vaan se semmoinen, että saadaan kasvot sille opettajalle." v6	informaation saaminen v6 opettajan tapaaminen v6
"Mun mielestä olis ihana jos sillä oppilaalla olis sen keskustelun jälkeen sellanen tunne, että mä kelpaan tällasena. Olipa siinä kyse mistä keskustelusta tahansa. Olis löydetty ne vahvuudet oppilaasta, että sä pärjät näissä tosi hyvin oikeesti."v2	hyväksynnän tunteen tuominen v2 vahvuuksista keskusteleminen v2

TAULUKKO 2. Esimerkki luokittelusta

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
<p>"Sitä menee sillä mielellä, että menee vähän niin kuin kuuntelemaan siitä omasta lapsesta siellä koulussa." v 2</p> <p>"siinä on sitten ihan tällainen informatiivinenkin merkitys aika tärkeä."v6</p> <p>"tietenkin se, että miten se laps siellä koulussa pärjää, pysyykö se ikätasonsa mukana vai onko ihan pohjalla" v3</p>	<p>tietojen kuunteleminen</p> <p>informaation saaminen</p> <p>tiedon saamisen lapsen pärjäämisestä koulussa</p>	<p>tiedon saaminen</p>	<p>tiedonvälitys</p>	<p>arviointikeskustelun merkitys</p>
<p>"sellasena vastavuoroseksi mää pidän sitä että vanhempi voi antaa sille opettajalle myös sitten. että sellasta tiedonantoa, että voidaan, osataan siellä koulussa ja kotona ohjata sitä lasta parhaan mukaan" v8</p>		<p>tiedon välittäminen</p>		

Tämän tutkimuksen analyysimenetelmä oli edellä kuvatulla tavalla teoriaohjaava. Se sisälsi alussa aineistolähtöisyyttä, kunnes teoreettiset termit tulivat mukaan myöhemmin.

5.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkija kohtaa tutkimusta tehdessään useita eettistä pohdintaa vaativia kysymyksiä (Silverman 2013, 160; Eskola & Suoranta 2014, 52; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23). Hyvään tutkimukseen kuuluu sitoutuminen eettisiin toimintatapoihin ja tutkimuksen teossa täytyy noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150; Hirsjärvi ym. 2009, 23). Tutkijan tulee tehdä työnsä rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti. Tutkimusmenetelmien tulee olla eettisesti kestäviä ja viestinnän tulee olla avointa ja vastuullista. Muille tutkijoille annetaan heille kuuluva arvo, ja tutkimusprosessi suunnitellaan ja toteutetaan kokonaisuudessaan tieteellisen tiedon saamiseksi vaaditulla tavalla. Huomiota tulee kiinnittää myös tietojen säilyttämiseen ja tutkimuslupiin. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Jo tutkimusaiheen valinta tuo esiin eettisiä kysymyksiä, ja tutkimusaiheen valinnassa tulee pohtia tutkimuksen tarkoitusta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tehdä opinnäyte, mutta samalla tutkimuksen aiheella pyrittiin tuomaan hyötyä kaikille arviointikeskusteluun osallistujille, sillä arviointikeskustelut ovat tunnettu yhteistyötapa, ja niiden merkitysten ja käytänteiden esille tuominen auttaa kehittämään keskusteluita hyödyllisempään suuntaan. Tutkimus suunniteltiin niin, että tutkimuksessa käytetyt tiedonhankinta- ja analyysimenetelmät ovat yleisesti hyväksytyjä, ja tutkimuksen teossa otettiin huomioon tieteellisen tiedon saavuttamiseksi vaaditut ehdot (Hirsjärvi ym. 2009, 24). Tärkeää on, että toisten tutkijoiden tutkimukset tuodaan esille eettisesti oikealla tavalla, ja tässä tutkimuksessa aikaisemmat tutkimukset tuotiin esille eettisiä käytänteitä noudattaen.

Myös tutkimukseen osallistujia tulee kohdella eettisesti kestäväällä tavalla (Silverman 2013, 184; Hirsjärvi ym. 2009, 25). Tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista, tutkittavia tulee suojella ja arvioida, mitä riskejä osallistumiseen liittyy. Lisäksi täytyy hankkia suostumus tutkimukseen osallistumisesta (Silverman 2013, 184). Kuulan (2011) mukaan tutkittavien itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa, vahingon aiheuttamista heille tulee välttää, ja yksityisyyden

suojasta ja tietosuojasta tulee huolehtia. Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistujia informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta ennen tutkimukseen osallistumista, ja heille annettiin aikaa pohtia omaa osallistumistaan. Haastatteluun ryhdyttiin vasta myöhemmin. Kuulan (2011) mukaan tämä on tärkeää, sillä ilman riittävän informaation antamista tutkittavat eivät voi päättää osallistumisestaan. Tutkittaville kerrottiin haastattelun kestosta, tekotavasta, tallentamisesta, jatkokäsittelystä ja tiedon säilyttämisestä. Tutkimukseen osallistujia ei painostettu osallistumaan, vaan harkinta osallistumisesta jäi täysin heille itselleen. Tutkimuksen aihe ja valittu menetelmä arvioitiin sellaiseksi, että siitä ei ole haittaa tutkimukseen osallistujille. Osallistujien vastauksia käsiteltiin nimettöminä, ja osallistujien henkilötietoja ei tuotu esille missään vaiheessa tutkimusta. Myös tutkimuksen analyysimenetelmä, tulosten raportointi ja pohdinta vaativat eettistä pohdintaa (Hirsjärvi ym. 2009, 26). Tässä tutkimuksessa analyysimenetelmäksi valittiin yleisesti hyväksytty laadullinen sisällönanalyysi. Analyysissa ja tulosten raportoinnissa noudatettiin tarkkuutta, ja niillä pyrittiin tuottamaan mahdollisimman luotettavaa tietoa. Tutkimusta tehdessä onkin tärkeää, että tutkimustuloksia ei aleta vääristelemaan (Hirsjärvi ym. 2009, 26).

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksesta saadut tulokset. Aluksi kerrotaan tutkimuksen päätulokset. Sen jälkeen tuloksia esitetään tarkemmin tutkimuskysymys kerrallaan. Aluksi kerrotaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen liittyvät tulokset vastaamalla järjestyksessä tutkimusta tarkentaviin kysymyksiin 1, 2 ja 3. Tämän jälkeen kerrotaan tulokset tutkimuksen toisesta pääkysymyksestä.

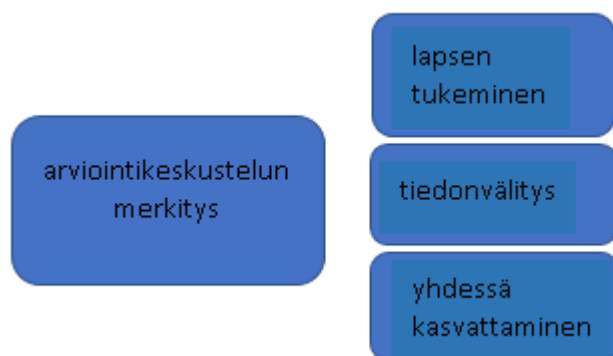
6.1 Tutkimuksen päätulokset

Tässä tutkimuksessa ensimmäisen päätutkimuskysymyksen tarkoitus oli selvittää, millaisia kokemuksia vanhemmilla on yhteistyöstä arviointikeskustelutilanteissa. Päätutkimuskysymystä tuki kolme tarkentavaa kysymystä. Niiden avulla saatiin selville vastauksia kysymyksiin keskusteluiden sisällöstä (mitä tehtiin) ja rooleista (kuka teki) sekä vuorovaikutuksesta (millaista oli). Vanhemmilla oli pääasiassa positiivisia kokemuksia yhteistyöstä arviointikeskustelutilanteissa. Keskusteluiden sisällöt koostuivat lapsen oppimisen arviointiin ja koulumenestykseen liittyvistä asioista, keskinäisestä tiedonvälityksestä ja oppimisen tuesta ja yhteisestä sopimisesta. Vanhemmat kokivat sisällöt hyvinä, mutta keskustelut koettiin melko pinnallisina. Myös vahvuuksista ja tavoitteista puhuttiin vanhempien mielestä liian vähän. Tilanteessa opettajalla oli johtava rooli, vanhemmalla kuuntelijan, keskustelijan ja lapsen rohkaisijan rooli. Lapsi oli keskustelussa passiivinen, ja jäi tilanteessa sivurooliin.



KUVIO 1. Vanhempien kokemukset yhteistyöstä

Vuorovaikutusta tarkasteltiin avoimuuden, kuuntelemisen, yhteisen ymmärryksen, kielen, luottamuksen ja vastuun jaon kautta. Vanhempien kokemukset ja kaantuivat yhteistyötä tukevaan ja yhteistyötä haastavaan vuorovaikutukseen. Vuorovaikutus oli useimmiten avointa. Vanhemmat luottivat opettajaan ja tämän ammattitaitoon. Jotkut vanhemmista kokivat yhteistyön koulun kanssa tiiviinä ja puhuivat siitä kasvatuskumppanuutena. Vanhemmilla oli myös kokemuksia siitä, että heitä ei kuunnella. Myöskään yhteistä näkemystä ei kaikissa tilanteissa löytynyt. Opettajien merkitys keskustelun kulkuun, sisältöihin ja vuorovaikutukseen oli vanhempien kokemuksissa ratkaiseva. Myös ajan ja paikan ja valmistautumisen merkitys keskustelun onnistumiseen tuotiin esille.



KUVIO 2. Arviointikeskustelun merkitys

Toisen päätutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, millainen merkitys keskustelulla on vanhemmalle. Keskusteluiden merkityksissä tärkeimmäksi luokaksi muodostui lapsen tukeminen keskustelun avulla. Myös tiedonvälityksellä oli tärkeä merkitys vanhemmille. Lisäksi vanhemmat kokivat, että arviointikeskustelutilanne on yhteisen kasvattamisen tilanne.

6.2 Keskusteluiden sisällöt

Tässä tutkimuksessa arviointikeskusteluiden sisällöt jaettiin kolmeen eri luokkaan, jotka ovat lapsen oppimisen arviointi ja koulumenestys, tiedonvälitys sekä oppimisen tuen suunnittelu ja yhteinen sopiminen.

6.2.1 Lapsen oppimisen arviointi ja koulumenestys

Eniten keskusteluissa painottuivat lapsen oppimisen arviointiin liittyvät asiat. Pääosassa oli koulumenestyksestä kertominen vanhemmille ja lapselle. Lapsen osaamisesta kerrottiin näyttämällä lapsen saamia koenumeroita ja koulussa tehtyjen testien tuloksia. Numeroiden merkitys osaamisen kuvaajana näkyi keskustelussa, sillä vanhemmat kokivat, että he saivat kuvan lapsen osaamisesta opettajan esittelemistä koenumeroista. Toisaalta eräs vanhempi kertoi, että opettajan sanallinen kertominen lapsen osaamisesta kertoi lapsen taidoista paremmin kuin numero, sillä hänelle oli epäselvää, mitä minkäkin numeron saamiseksi vaaditaan.

No mun mielestä siinä pystyy paremmin perehtymään lapsen asioihin kuin todistusnumerossa. Jos sulla on todistuksessa numero 8, niin pitäähän sun tietää et miks se on numero 8. Tai jos on numero 5, niin open pitää pystyy kertomaan, että mikä asia on huonosti, ja missä on parantamisen varaa sillein, että se lapsikin kuulee ne asiat. (v4)

Jotkut vanhemmat kokivat, että koenumeroitten kertomiseen ei ole suurta tarvetta, sillä koenumerot ovat jo olleet esillä Wilmassa. Jotkut vanhemmista taas kokivat, että koenumerot on hyvä käydä läpi keskustelussa, sillä niitä ei välttämättä ole ehtinyt käydä läpi kotona. Kaksi vanhemmista toi ilmi sen, että tarkan tiedon saaminen lapsen osaamisesta on tärkeää. Vanhemmat kokivat nimenomaan hyvänä sen, että opettaja kertoi tarkasti siitä, miten lapsi oli suoriutunut erilaisissa diagnostisissa testeissä, esimerkiksi lukemisvalmiuksia, teknistä lukutaitoa ja lukemisen ymmärtämistä mittaavassa ALLU-testissä. Eräs vanhemmista toi ilmi sen, että vanhemmalle on tärkeää nähdä, millaista lapsen osaaminen on suhteessa muuhun luokkaan.

Käytiin läpi sitten sillein tosi perusteellisesti, ja sitten hän oli tehnyt sellaisen pylväikön esimerkiksi lukemisen tasossa koko luokan osaamisessa, ja ne pylväät nimettömänä, ja siitä näki, missä se lapsi meni siinä luokassa. Mä koin sen hyvänä, kun siitä hahmotti vähän, että mikä on se normaali, ja ollaanko nyt siinä alueella, ja pitäiskö nyt jotain tehdä. (v8)

Toisella vanhemmalla oli vertaamisesta huonoja kokemuksia, ja hän koki, että tilanne ei ollut lasta tukeva. Hän kertoi kokemuksistaan, jossa opettaja oli arvostellut lasta ja vanhempaa ja verrannut lapsen osaamista luokan muiden oppilaiden osaamiseen.

Mä oon 2/6 kohdalla kohdannut sellasta, että on tuntunut tosi tympeeltä, jossa opettaja arvostelee lasta tai vanhempaa vanhempana, eikä arvioi tilannetta vaan vertaa lasta muihin. Ne pitäis jättää pois, sen pitäis olla arviointi, että miten sillä lapsella menee. (v5)

Sama vanhempi myös kertoi, että jotkut opettajat osaavat tehdä keskustelusta pehmeämmän, jolloin lapsi ei koe arviointia arvosteluna.

Toiset opettajat omalla persoonallaan osaa sen pehmittää ja käyttää oikeenlaista toimintaa siinä haastattelu-, juttelutilanteessa, että se lapsi ei koe, että häntä arvioidaan tässä niinkö persoonana. (v5)

Eräs vanhempi toi esille, että lapsen lukutaidon vertaaminen ääneen muun luokan osaamiseen oli huono asia, sillä se lisäsi entisestään ahdistusta oppilaalle, jolla on jo muutenkin vaikeuksia.

Arviointikeskustelutilanne sisälsi myös oppilaan itsearviointia ja palautteen antoa opettajalta oppilaalle. Yksi vanhempi toi esille sen, että he toteuttavat arviointia yhteistyössä. Lapsi arvioi osaamistaan eri kouluaineissa, ja miten hyvin oli onnistunut niissä. Joskus lapset olivat täyttäneet koulussa etukäteen itsearviointilomakkeen, jonka pohjalta itsearviointia jatkettiin keskustelussa. Eräs vanhempi kuvaili arviointilomaketta ”pliisuksi”. Vanhempi arveli, että ympärillä olevilla luokkatovereilla oli vaikutusta lasten tekemään arviointiin, ja se ei sen vuoksi ollut täysin luotettava. Varsinaisessa tilanteessa lapsi myös arvioi omaa osaamistaan usein hyvin lyhytsanaisesti. Kaksi vanhempaa kuvailivat, että arviointikeskustelussa tulee esille lapsen osaamisesta jotakin uutta, mutta hyvin usein vanhempi sai keskustelussa vahvistusta sille tiedolle, mikä hänellä jo oli lapsen koulunkäynnistä.

Siellä ehkä saattaa tulla jotakin esille, mutta enemmän mä ehkä, kun nään miten se lapsi työskentelee kotona... ne on niitä numeroita tai kirjaimia siellä paperilla, enemmän mä saan irti, kun me kotona luetaan tai keskustellaan, mitä siellä koulussa. v3

No hyvin pitkälle sen on itekin jo tiennyt, sieltä on tullut varmistusta siihen mitä on ite jo tiennyt. (v7)

Huomionarvoista on se, että tämän tutkimuksen mukaan tavoitteita asetettiin keskustelussa melko vähän. Myöskään opetussuunnitelman sisältämistä tavoitteista ei vanhempien mukaan puhuttu paljoa. Yksi vanhempi kertoi, että joka kerta asetetaan tavoitteita, *tottakai*. Hän toi ilmi, että tavoitteet saattoivat olla myös sosiaalisiiin taitoihin liittyviä. Kaksi vanhempaa kertoi, että tavoitteeksi oli asetettu parempi käsiala. Eräs vanhempi toi esille, että opettaja kyllä tietää tavoitteet. *Joo kyl se keskustelua siinä pohjalla, sitä käydään siinä pohjalla, mut opettaja on kuitenkin se, joka asettaa ne tavoitteet, se on opettaja, joka tietää ne*. Eräs vanhempi kertoi, että tavoitteen asettaminen oli lapselle vaikeaa, ja se tehtiin sen vuoksi yhdessä vanhemman kanssa.

On pitänyt vuoden alussa täyttää sellaset tavoitteet, että sen on tiennyt, että se käydään siellä läpi. Oppilaan on pitänyt kirjottaa yks tavoite sille oppimiselle. Suoraan sanoen se on ollu aika vaikee sen oppilaan täyttää, ni se on mennyt sit siihen, että vanhemman kans on täytetty se. (v6)

Merkittävää oli myös se, että vaikka keskiössä olivat lapsen oppimiseen liittyvät asiat, varsinaisista vahvuuksista puhuttiin melko vähän. Kysymykseen siitä, puhuttiinko keskustelussa vahvuuksista, vastaukset olivat: *ei juuri koskaan, ei tarpeeksi, vasta kun kysyin niistä*.

Arviointikeskustelussa olivat esillä arvioinnin kaikki muodot. Arviointikeskustelussa näkyi sen formatiivinen rooli lapsen oppimisessa ja palautteen anto. Toisaalta se sisälsi opettajan tekemän summatiivisen ja diagnostisen arvioinnin kertomista vanhemmille. Yksi vanhempi toi esille, että *arviointikeskustelu ei ole arviointia sen perinteisessä merkityksessä*. Toinen vanhempi kuvaili, että arviointikeskustelu oli lapsen ensimmäisinä kouluvuosina hämmentänyt häntä, sillä hänellä ei itsellään ollut omia kouluaikaisia kokemuksia arviointikeskustelusta, vaan silloin annettiin ainoastaan numerot todistukseen. Arviointikeskusteluihin oli *oppinut vuosien kuluessa*.

6.2.2 Tiedonvälitys tärkeistä koulunkäyntiin liittyvistä asioista

Arviointikeskusteluissa puhuttiin lapsen koulussa viihtymisestä, kavereista, kiusaamisesta, opiskeltavien aineiden sisällöistä ja lapsen käyttäytymisestä, lapsen taidoista, peloista, ja perhetilanteesta. Tilanteessa tutustuttiin myös lapsen valmistamiin töihin kuten kuvaamataidon töihin. Kouluaineista eniten keskusteltiin äidinkielestä ja erityisesti lukemisesta. Myös matematiikasta puhuttiin, mutta se ei noussut yhtä tärkeäksi sisällöksi kuin lukeminen.

Meillä on enemmänkin menny sen lukemisen oppimiseen ja sujumiseen, vähän takertunut ehkä siihen. Matikka, se tuntuu, että ne ei oo sitä pitänyt niin tärkeänä, että kun lukemaan oppiminen lähtis nyt sujumaan. (v3)

Tietoa jaettiin molempiin suuntiin kodin ja koulun välillä. Vanhemmat puhuivat eniten siitä, millainen lapsi on kotona ja miltä hänen koulunkäyntinsä näyttää kodin näkökulmasta. Vanhemmat kertoivat kotiolosuhteisiin liittyvistä asioista sekä lapsensa terveyteen liittyvistä asioista, joilla he katsoivat olevan merkitystä koulunkäynnin kannalta. Vanhemmat myös toivat esille lapsensa kohtaamia ongelmia.

Kyllä tietenkkin sen, että jos jotakin ongelmia on, niin että ne otetaan siinä esille. Et ei niitä hyssytellä. Ainut asia vaan, että sille oppilaalle jää semmoinen positiivinen maku siitä. Enemmän positiivista kuin negatiivista. Ilman muuta ne negatiiviset pitää siinä..(kertoa). (v6)

Keskusteluissa ei vanhempien mukaan puhuttu opetussuunnitelmasta juuri koskaan. Myöskään arvoista ei käyty keskustelua vanhempien mukaan ollenkaan. Eräs vanhempi toi esille, että aina keskustelussa ei keskitytty olennaiseen. *Ei ole mitään järkeä puhua viittätoista minuuttia kuminmurun heittämisestä.* Jotkut keskustelun sisällöt koettiin liian negatiivisiksi, ja se teki keskustelusta epämiellyttävän ja jopa lapselle haitallisen kokemuksen. Eräs vanhempi kertoi, että hän oli joutunut itse kysymään, eikö oppilaasta tosiaan löydy mitään positiivista.

Vanhempien kokemuksissa keskustelujen sisällöt määritteli pitkälti opettaja. Tässä tutkimuksessa tuli myös merkittävästi esille se, että vanhemmat kokivat keskustelut melko pinnallisiksi. Aiheet koettiin tärkeiksi, mutta kovin syvään asioiden käsittelyyn ei vanhempien mukaan päästy.

Aika harvoja on ne keskustelut, jossa on päästy kovin syvälle tasolle. (v6)

Joskus on käynyt niin, että niistä todellisista ongelmista ei oo keskusteltu ollenkaan. Että ne on pamahtanut jostakin. (v2)

On jäänyt hyvä, fiilis ja semmonen on myös niistä, että ei menty ihan niin kuin asian ytimeen, ja on joutunut palaamaan niihin uudestaan, mutta on jäänyt hyvä kuva. (v1)

Eräs vanhemmista pohti, että pelkästään opettaja ei määrittele keskustelujen sisältöjä, vaan myös vanhemmilla on merkitystä siihen, mistä puhutaan ja kuinka syvälliseksi keskustelut menevät.

6.2.3 Oppimisen tuki ja yhteinen sopiminen

Arviointikeskustelussa puhuttiin myös oppimisen tukemiseen liittyvistä asioista. Vanhemmat puhuivat eniten siitä, millaista lapsen koulunkäynti on kotona, ja miten hän teki kotitehtäviä. Oppimisen tukemiseen liittyvät asiat olivat esillä arviointikeskusteluissa varsinkin silloin, kun lapsella oli haasteita koulunkäynnissä. Kaikki vanhemmat eivät kertoneet oppimisen tukeen liittyvistä asioista, sillä kaikilla lapsilla ei ollut tarvetta erityiselle tukiasioiden pohdinnalle. Eräs vanhempi kertoi, että arviointikeskustelussa he tekivät suunnitelmaa lapselle, arvioivat tuen riittävyttä, ja kartoittivat erilaisia tukimahdollisuuksia. Keskustelussa myös etsittiin yhdessä perheelle sopivia tukemisen tapoja kotona. Keskusteluissa vanhemmalle saatettiin kertoa konkreettisesti, mihin asioihin kannattaa kiinnittää huomiota. Vanhempi myös teki havaintoja omasta toiminnastaan lapsensa tukemisessa kotona:

Sit välillä huomaa, kun keskustele, että voi että, että mä oon hirveesti tehnyt ja ehkä vähän turhaankin sen lapsen kans, että sen ois voinu näinkin yksinkertaisesti tehdä, vaikka lukea sille omalle pehmolelulle ääneen, ja ei tarvi aina olla ite lukemassa, kun tuntuu, että siihen ei riitä aikaa, että se voidaan laittaa justinsa vaikka jotakin satuja päälle ja kuunnella niitä. (v3)

Eräs vanhempi kertoi, että keskustelussa etsittiin myös mahdollisuuksia eriyttää opetusta ylöspäin. Keskustelussa sovittiin yhdessä erilaisista tavoista kannustaa lasta. Yhdessä sovittiin, miten toimitaan läksyjen teon seuraamisessa. Eräessä keskustelussa sovittiin, että vanhemmat laittavat rasteja ja allekirjoituksia lasten

tekemiin läksyihin, ja opettajat puolestaan kannustavat lasta erilaisilla palkinnoilla kuten tarroilla koulussa. Kaikki vanhemmat eivät olleet sopineet keskustelussa erityisemmin mitään, ja he kokivat, että erityistä vastuuta ei heille ollut annettu. Keskustelussa sovittiin myös millä tavalla jatkossa pidetään yhteyttä ja sovittiin seuraavan keskustelun ajankohdasta.

6.3 Roolit keskusteluissa

Tässä tutkimuksen mukaan jokaiselle osallistujalle muodostui erilaiset roolit keskustelutilanteessa. Opettajan rooli oli johtaa keskustelua ja kysellä, vanhempi kuunteli, keskusteli ja rohkaisi lasta. Lapsi oli tilanteessa passiivinen vastaaja ja sivuroolissa.

6.3.1 Opettajan ja vanhemman roolit

Kaikki vanhemmat kokivat, että keskustelut ovat hyvin opettajajohtoisia. Opettaja määritteli keskustelun sisällöt ja ohjasi pääosin keskustelua. Eräs vanhempi kertoi, että *opettajalla on ohjat käsissään, ja se on hyvä asia*. Kukaan vanhemmista ei tuonut esille omaa tai lapsen halua johtaa keskustelua. Vanhemmat kokivat, että opettajan rooli oli kertoa ja kysellä, erityisesti opettaja kyseli lapselta. Vanhemman rooli oli kuunnella keskustelua ja rohkaista lasta keskustelussa. Yksi vanhemmista ajatteli, että hän rohkaisi lastaan asettumalla istumaan lähelle lastaan. Kuuntelijan roolin lisäksi vanhemmat osallistuivat myös itse aktiivisesti keskusteluun. Vanhempien esittämät ehdotukset ja toiveet eivät olleet kovin suuressa roolissa tässä tutkimuksessa. *Ois voinu puuttuu ehkä enemmänkin, mutta ei oo tullu sitten puututtua*. Eräs vanhempi koki, että ei saanut tilaisuutta puhua, koska opettaja vei *asialistaa* eteenpäin. Aina tärkeät asiat eivät nousseet vanhemmalle mieleen keskustelutilanteessa, vaan ne tulivat mieleen vasta jälkeenpäin. Vanhempien ammattitausta ja kokemus keskusteluista lisäsivät heidän oman kokemuksensa mukaan heidän rohkeuttaan keskustelussa, ja keskustelu oli aikaisempaa tasa-arvoisempaa.

Kun oon... niin on enemmän rohkeutta ottaa sitä keskustelua haltuun. Jos

vertaa siihen, kun oon ollut kotiäiti, niin se ei oo ollut niin tasaveronen, että se on ollut enemmän sellanen opettajajohtoinen. Ja varmaan nyt kun on käyny niin monta arviointikeskustelua, niin on tajunnut, että sillä vanhemmallakin on siinä ihan sanavaltaa. Jännä, kyllä se vaikuttaa siinä ja se työ ja ammattitausta. (v2)

Myös keskusteluun valmistautuminen näkyi keskustelun sisällöissä, sillä vanhempi koki, että valmistautuminen auttaa kysymään olennaisia asioita.

6.3.2 Lapsen rooli

Kaikki vanhemmat kokivat, että lapselle keskustelu oli tilanteena ristiriitainen. Sitä kuvailtiin sanoilla *erikoinen* ja *outo*. *Oppilas on sellasessa jännässä välimaastossa, että se on sellanen vähän risiriitainen tilanne siinä*. Vanhempien mukaan lapset olivat keskustelussa hiljaisia ja passiivisia ja vastasivat opettajan kysymyksiin lyhyillä vastauksilla. Lapset saattoivat käyttäytyä tilanteessa poikkeavasti. Tavallisesti rohkea lapsikin saattoi olla keskustelussa hiljainen ja ujo. Eräs vanhempi kuvaili tilannetta, että *keskustelussa lapsesta ei saa paljoa irti*. Toinen vanhempi kertoi, että lapsi saattaa alkaa pelleilemään tilanteessa. Eräs vanhempi kertoi, että vastauksia kuitenkin saatiin lapselta, sillä opettaja antoi hänelle hyvin aikaa vastaamiseen. Myös vanhemman rohkaisu auttoi lasta. Kaksi vanhempaa arveli tilanteen olevan lapselle erikoinen sen vuoksi, että vanhemmat ja opettajat olivat tilanteessa läsnä yhtä aikaa, ja tämä ei ollut tavallista lapsen kouluarjessa. Lapsen aktiivisuus tuli paremmin esille vasta varsinaisen keskustelun jälkeen, kun hän lähti näyttämään tekemiään töitä ja liikkumaan luokassa. Eräs vanhemmista toi esille sen, että vuorovaikutuksessa olisi tärkeää huomioida lapsi paremmin ja kohdistaa puhe hänelle. Hänen kokemuksensa mukaan jotkut opettajat kohdistavat palautteen vanhemmalle lapsen sijaan. Erään vanhemman mukaan lapsen aktiivisempi rooli ei synny hetkessä:

Oppilaat on aika vähäsanasia siinä. Se on tietenkin, että pystyykö sitä siinä arviointikeskustelutilanteessa sitä jäätä särkemään niin en tiedä, mutta se on sellasen pidemmän aikavälin juttu, että pystyykö opettaja rakentamaan sellasen kulttuurin, että oppilas uskaltaa puhua mitä mielessä on. (v6)

Eräs vanhemmista toi esille sen, että hän yrittää äitinä nostaa lasta keskusteluun mukaan. Toinen vanhempi totesi, että he ovat molemmat opettajan kanssa epäonnistuneet siinä, että lapsi saataisiin enemmän ääneen.

6.4 Yhteistyötä tukeva ja haastava vuorovaikutus keskustelussa

Vuorovaikutusta keskustelussa tarkasteltiin avoimuuden, kuuntelemisen, yhteisen ymmärtämisen, kunnioituksen, luottamuksen ja vastuun jaon käsitteiden kautta. Vanhempien kokemuksista voitiin erottaa yhteistyötä tukeva vuorovaikutus ja yhteistyötä haastava vuorovaikutus. Myös ajalla, paikalla ja keskusteluun valmistautumisella oli merkitystä onnistuneeseen yhteistyökokemukseen. Seuraavaksi vanhempien kokemuksia tarkastellaan vuorovaikutukseen liittyvien käsitteiden kautta.

6.4.1 Avoimuus

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusta keskusteluissa kuvailtiin enimmäkseen avoimeksi. *Avoim on ollu ja semmonen hyvässä hengessä jotenkin.* Eräs vanhempi kuvaili, että vuorovaikutus on *spontaania ja soljuvaa*. Vuorovaikutus keskusteluissa vaihteli kuitenkin suuresti, ja tutkimuksessa korostui se, että vanhempien kokemuksissa opettajalla on suuri merkitys keskustelun kulkuun. Vanhemmat kokivat, että tilanteessa näkyy opettajan suhtautuminen keskusteluun. Samoin vanhemman ja opettajan keskinäisen *henkilökemian* koettiin näkyvän keskustelussa. Vanhemmilla oli myös kokemuksia siitä, että keskustelu oli jäykkää. Opettaja saattoi omalla toiminnallaan topata keskustelun. Eräät vanhemmista kertoivat, että opettajalla ei ehkä ollut taitoa viedä keskustelua eteenpäin.

No, yhen open kohalla on ollu aika iso ongelma se, kun tuntuu että hänellä ei ole keskustelutaitoa. Se saattaa niinkun kuunnella, mutta ei sitten jatka niitä keskusteluja eteenpäin. Ja saa siinä ite kyllä puhua, se kuuntelee, mutta se ei oo sellasta vuorovaikutteista, että sitä kehitettäis eteenpäin, vaan se on vähän niin että sitten seuraavaan aiheeseen. Jotenkin se niin kuin toppaa se keskustelu. (v6)

Just tää opettaja, johon ei oo saanu sitä kontaktia, niin ehkä hän oli vähän sellanen, että ei niin ottanut sitä kontaktia, että oli siellä, antoi sellasen vähän ehkä etäisen, piti sen reviiirinsä aika isona. Siitä tuli sellanen jännä tunne itelle. (v8)

Vanhempi arveli, että opettaja ei välttämättä tiedostanut omaa tapaansa keskustella, vaan hän oli *sen luontoinen opettaja*.

6.4.2 Kuunteleminen ja yhteinen ymmärtäminen

Vanhemmat kokivat, että heitä kuunnellaan keskusteluissa. Opettaja, joka keskittyi tilanteeseen ja vanhemman kohtaamiseen, teki keskustelusta miellyttävän kokemuksen vanhemmalle.

Se tuo positiivisen fiiliksen, että se opettaja kattoo, että se ottaa sen katse kontaktin, tavallaan päästää niin sanotusti lähelleen sen vanhemman ja on siinä tilanteessa läsnä eikä vaan kato jotakin papereita. Ja kuuntelee ja antaa aikaa kuuntelulle. (v8)

Vanhemmilla oli kuitenkin kokemuksia myös siitä, että heitä ei aina kuunneltu tarpeeksi keskusteluissa. Opettaja saattoi kyllä nyökytellä päätään keskustelussa, mutta asiat eivät lopulta johtaneet toiminnan muutokseen. Vanhemmat kokivat, että heillä ei myöskään ole aina mahdollisuutta kertoa kaikkea, jos opettaja ei ole vastaanottavainen.

Enimmäkseen vanhemmat kokivat, että keskustelussa ymmärrettiin toisia. Aina keskustelijoiden ymmärrys ei kuitenkaan kohdannut. *Yhden opettajan kohdalla olo on kuin tyhjiin huutais*. Eräs vanhempi kuvasi, että hän ymmärtää kyllä opettajan käyttämän kielen, mutta ei tämän ajatuksia.

Ei oo vaikeuksia ymmärtää opettajan kieltä. Ainut mitä en oo ymmärtänyt niin vanhimman pojan opettajan mielipiteitä ja ailahduksia. Että niitä en tuu ikinä ymmärtämäänkään. (v4)

Arviointikeskusteluissa käytetty kieli oli vanhempien mukaan pääosin ymmärrettävää. Jos joku termi tuotti vaikeutta, siitä kysyttiin. Kielenkäyttö saattoi kuitenkin tehdä keskustelusta haastavan vanhemmalle, jolle opettajan käyttämät termit tuntuivat vieraalta. Eräs vanhempi kertoi, että keskustelussa käytetty kieli loi ulkopuolisuuden tunnetta:

Voihan siellä olla opettajilla sellasia aivan erilaisia termejä. Että mä voin sen takia kokea, että mä oon aivan ulkopuolinen. Että mä en ymmärrä. Mulla on tämä aivan tavallinen suomen kieli. (v3)

Joskus oon sit yrittänyt siinä kysyä, että mitä tämä nyt tarkoittaa, kun se ei sano mulle mitään, että joku lause saattaa kuulostaa hirveen vakavalta, sel-laselta, että sillä lapsella olis joku hirveen ongelma siellä, se ei välttämättä oo, vaan ne on vaan niin hienoja sanoja. (v3)

Opettajat myös selvensivät käyttämiään termejä vanhemmille. Eräs vanhempi kertoi, että termit olivat tulleet tutummaksi vuosien kuluessa. Vanhempien ja opettajien näkemykset erosivat oppilaan tukeen liittyvissä asioissa, sillä vanhempi näki joskus lapsensa tuen tarpeen eri tavalla kuin opettaja. Silloin vanhempi turvautui erityisopettajaan. Monialainen keskustelu nähtiin hyvänä, sillä silloin oli useampi aikuinen arvioimassa lapsen tarpeita, ja vanhempi ei jäänyt yksin omien näkemyksiensä kanssa.

6.4.3 Kunnioitus

Eräs vanhemmista kertoi, että hän kokee saaneensa kunnioitusta kasvattajana. Toinen vanhemmista toi esille, että kunnioittaa opettajaa. Tämä ilmeni niin, että vaikka opettajasta olisi tullut esille jotakin negatiivista, hän ei tuo sitä esille keskustelussa. Yksi vanhemmista kertoi, että hänellä on halu tukea opettajaa, eikä hän sen vuoksi puutu tämän toimintaan. Myös tuen ja rohkaisun kokemuksia löytyi. Eräs vanhempi kertoi, että perheen tilanne on aina huomioitu hyvin kou-lussa ja hän on saanut tukea, kannustusta, rohkaisua ja positiivista palautetta.

Kyllä oon niin kokenu. Ne on hirveen hienosti ottanu meidän perheen ja tavan toimia, ja oon saanu kannustusta ja mukavaa palautetta. Oon saanu sellasta rohkasua, positiivista palautetta. (v3)

Kunnioittavalla ilmapiirillä oli vanhemman kokemuksen mukaan suuri merkitys onnistuneeseen keskustelukokemukseen.

Se on varmaan ihan ydinjuttu siltä arviointikeskustelun pitäjältä, että sä osaat luoda siihen sellasen turvallisen ilmapiirin, johon se vanhempikin voi tulla just sellasena kun se on. Eikä tunne itseensä huonoks kasvattajaks. Että vaikka onkin sellanen oppilas että sillä on oppimisvaikeuksia ja käytöson-gelmia, ni siinä on sellanen, että kehtaa siihen tulla avoimesti juttelemaan.(v6)

Yksi vanhempi arveli, että oppilaan kohdatessa haasteita kunnioitus vanhempia kohtaan on saattanut laskea.

6.4.4 Luottamus

Tässä tutkimuksessa korostui vanhempien tuntema luottamus opettajiin. Lähes kaikki vanhemmat kertoivat suurimmaksi osaksi luottavansa opettajaan. Opettajan koettiin asiantuntijaksi, jolle saattoi kertoa luotettavasti lasta ja perhettä koskevista asioista. Näiden asioiden kertominen koettiin myös lapsen kannalta tärkeäksi, sillä niiden nähtiin olevan olennaisia lapsen koulunkäynnin kannalta. Eräs vanhempi sanoi kertovansa avoimesti lapsensa diagnoosit. Myös vanhempien avioerosta oli kerrottu koululle. Eräs vanhempi kertoi, että hänen mielestään opettajan kuuluu saada tietää lapsensa asioista mahdollisimman paljon, koska opettaja viettää lapsen kanssa useita tunteja päivässä. Vanhemmat kokivat myös, että opettaja luotti heihin. Aina näin ei kuitenkaan ollut, vaan luottamuksen kokeminen riippui paljon opettajasta.

Osaltaan joo, osaltaan en (luota). Just tämäkin asia sen vanhimman pojan kohalla, että jos mä kerron jonkin ihanan asian kotoa, niin opettaja on vähän että ootkohan nyt ihan tosissas. (v4)

Yksi vanhemmista kertoi, että jos opettaja ei herätä luottamusta, hänelle ei kerrota kaikkea. Eräs vanhemmista kertoi, että ei luota täysin opettajiin omien koulu-ikäisten kokemuksensa vuoksi. Hän ajatteli, että opettajat saattoivat puhua lapsen asioista muiden kuullen opettajanhuoneessa. Erään vanhemman mukaan opettajan luottamusta keskustelussa lisäsi opettajan selkeä ja yksinkertainen tapa viestiä. Myös se, että opettaja kuunteli vanhempaa ja arvosti häntä, lisäsi vanhemman kokemaa luottamuksen tunnetta. Erään vanhemman mukaan keskustelutilanteessa luottamuksen kannalta oli tärkeää, että opettaja laittoi paperit pois ja keskittyi itse tilanteeseen.

6.4.5 Vastuun jakaminen

Vanhemmat kokivat, että yleensä yhteistyö koulun kanssa on sujunut hyvin. Eräs vanhempi kertoi, että lasta tuetaan yhdessä, jolloin kumpikaan ei jää asioiden

kanssa yksin. Vanhemmat puhuivat vastuusta vaihtelevilla tavoilla. *Kasvatusvastuu on vanhemmilla. Päävastuu on vanhemmilla. Opettajan tulee kunnioittaa vanhempien vastuuta kasvoattajana.* Toisille yhteistyö näyttäytyi kumppanuutena. *Se on täysi kumppani rinnalla.* Neljä vanhempaa toi esille sen, että periaatteessa koulu on kumppani, sillä vastuu kasvatuksesta jaetaan koulun kanssa. Arviointikeskustelutilanteessa vastuuta jaettiin oppimisen tukemiseen ja lasten käyttäytymiseen liittyvissä asioissa. Varsinaisia kasvatuksen taustalla olevia arvokeskusteluita ei keskusteluissa kuitenkaan käyty. *Ei me arviointikeskustelussa oo mietitty arvoja tai semmosia.* Vanhemmat kokivat kuitenkin tekevänsä töitä yhteisen päämäärän eteen. *Kasvatuskumppanuus on ehkä aika voimakas sana, mutta me ollaan ehkä tavallaan ikään kuin samalla puolella rinnakkain sen opettajan kanssa.*

6.4.6 Paikan, ajan ja valmistautumisen merkitys

Opettajan lisäksi myös paikalla ja keskusteluun käytetyllä ajalla sekä keskusteluun valmistautumisella nähtiin olevan merkitystä arviointikeskustelun ilmapiiriin ja onnistumiseen. Pääasiassa keskustelut pidettiin luokassa. Osa vanhemmista koki sen hyväksi paikaksi, koska luokassa pääsi kurkistamaan lapsen kouluarkeen ja katsomaan tämän tekemiin töihin ja pulpettiin. Eräs vanhempi toi esille, että pulpettiin kurkistaminen saattoi olla lapselle, ja myös vanhemmalle, nöyryyttävä hetki, jos lapsi ei ollut onnistunut pitämään sitä siistinä. Osa vanhemmista piti keskustelulle parempana paikkana jotakin luokkatilaa rennompaa tilaa. Pienempi tila, jossa päästiin fyysisesti lähemmäs toisia ja jossa opettaja ei ollut omalla työreivillä, teki tilanteesta erään vanhemman mielestä tasa-arvoisemman. Vanhemmilla oli myös kokemusta erilaisista luovista ratkaisuista: eräs vanhempi kertoi, että keskustelu oli pidetty luonnossa yhdessä lenkkeillen. Se oli tehnyt tilanteesta huomattavasti rennomman. Tässä keskustelussa oli ollut kyse aikuisten keskinäisestä keskustelutilanteesta, jossa lapsi ei ollut paikalla. Myös kotia pohdittiin keskustelun pitopaikkana, mutta se jakoi selvästi mielipiteitä. Toiset ottaisivat opettajan kotiin, toisille se ei ollut hyvä vaihtoehto. Eräs vanhempi toi esille, että myös neuvoloista tehdään kotikäyntejä, miksi ei myös

koulussa voitaisi toimia samoin. Eräs vanhemmista pohti, että kotikeskustelut vaatisivat etukäteisvalmisteluja, esimerkiksi opettajan turvallisuuden varmistamista. Toinen vanhempi pohti, että keskusteluiden siirtyminen kotiin antaisi hänelle tunteen siitä, että keskustelun johtamisen rooli tulisi hänelle itselleen. Kotia keskustelun paikkana lapsen kannalta ei kukaan vanhemmista pohtinut.

Vanhemmat kokivat, että keskustelun aika oli merkittävä keskustelun onnistumisen kannalta. Sopivaksi ajaksi keskustelulle vanhemmat kertoivat vähintään puoli tuntia, sillä siinä ajassa ehti käydä läpi olennaisimmat asiat. Jos lapsella oli haasteita, keskusteluun tarvitsi erään vanhemman mukaan lisää aikaa. Eräs vanhempi toi esille sen, että arki on kiireistä, mikä pitää myös ottaa huomioon.

Itehän tietenkin sanoo suurperheen äitinä, että puol tuntia, kun tuntuu että se on tämä aika muutenkin niin kortilla. Se voi olla semmonen sopiva. Kerkee ne tärkeimmät asiat. (v3)

Oma valmistautuminen keskusteluun auttoi yhden vanhemman mukaan asioiden käsittelyyn sille sovitussa ajassa. Oma valmistautuminen oli erään vanhemman mielestä parantunut selvästi vuosien kuluessa ja keskustelusta sai paljon enemmän irti nyt verrattuna lasten ensimmäisiin kouluvuosiin. Selvästi keskustelulle haitallista oli se, että keskusteluajat oli jaettu niin, että seuraavat vanhemmat odottelivat jo oven takana. Se loi vanhemmalle tunteen, että keskustelussa on kiire. Eräs vanhempi kuvaili keskusteluita sanalla *liukuhihnahomma*. Jos seuraava vanhempi odotteli ja kurkki ikkunan takana, vanhemmalle tuli tunne, että nyt on aika lähteä, vaikka asioita olisi vielä ollut. Joskus opettaja mainitsi, että keskustelu oli päivän viimeinen, ja halusi mennä keskustelun nopeasti läpi.

Vanhemmilla oli kokemuksia myös etäkeskusteluista Teamsin välityksellä. Etäkeskustelussa hyväksi oli koettu sen mukanaan tuoma helppous, kun keskusteluun pystyi osallistumaan kotoa *ilman että tarvii rynnätä koululle*. Toisaalta siinä koettiin myös haasteita vuorovaikutuksessa ja ymmärtämisessä.

Joo tykkäsin, se(etäkeskustelu) oli mukava. ja se aika hyvin vastasi sitä että olis ollu kasvotusten, kun siinä näkyi ne kasvot.

Onhan se vähän outo, kun on tottunut, se on haastava, kun sä et voi il meistä. On se vaikeempaa. (v2)

Eräs vanhempi kertoi, että etäkeskusteluun tottui. Hän toi myös esille, että lapsille keskustelu saattoi olla jopa mahdollisuus parempaan keskusteluun:

Ei tietenkään, (vastaa koululla käytyä keskustelua) on tää paljon jäykempää. Mutta onhan tähän oppinut. Tottunut. Oisko tää luontevampi näille, (lapsille) jotka on kasvanut tähän todellisuuteen. Että onko tää helpompi keino heille avata suunsa. (v2)

Ihan käteviä nuo etäkeskustelutkin, että miksi ei jatkais niitä. On ne ihan luontevia lapsillekin, kun on ollut opiskeluakin niiden kautta. (v7)

Kaksi vanhempaa kertoi halustaan ja tarpeestaan lisätä keskusteluja keväälle ja syksyille. Syksyllä voitaisiin asettaa tavoitteita ja arvioida niitä yhdessä keväällä. Useampi vanhempi kertoi, että kohtaamiset koulun kanssa ovat harvinaisia. Eräs vanhempi toivoi ylipäätään lisää yhteistä tekemistä:

Enemmän tarvis saada... jotakin yhdessä tekemistä enemmän, kun nyt tuntuu, että nyt nuo luokkaretkien järjestelytkin on täysin niin kun vanhempien vastuulla, rahankeruutkin, ja opettajilla ei oo enää osaa eikä arpaakaan siinä. Että jotenkin se sellanen yhdistävä tekijä ei enää oo semmonen. Se oli semmonen yhdistävä tekijä kun me yhdessä höösättiin sen yhteisen päämäärän etteen. (v8)

Pelkästään yksi kohtaaminen arviointikeskustelussa kerran vuodessa ei riittänyt kaikille vanhemmille tuomaan tunnetta kovin tiiviistä yhteistyöstä.

6.5 Arviointikeskustelun merkitys vanhemmalle

Toisen päätutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, mikä merkitys arviointikeskustelulla on vanhemmille. Vanhemmat antoivat arviointikeskustelulle useita merkityksiä. Vastauksissa pääasiaksi nousi arviointikeskustelun merkitys lapsen tukemisessa. Analyysin perusteella aineistosta muodostettiin kolme luokkaa, jotka ovat: lapsen tukeminen, tiedonvälitys sekä yhdessä kasvattaminen. Lapsen tukemiseen kuuluivat lapsen osallisuuden lisääminen ja itsetunnon tukeminen. Arviointikeskustelun merkitystä tutkittiin suoralla kysymyksellä siitä, mikä merkitys arviointikeskustelulla on vanhemmalle. Siihen saatiin vastauksia

myös kysymällä, mikä arviointikeskustelussa on tärkeää ja mitä vanhemmat odottavat erityisesti siltä.

6.5.1 Arviointikeskustelu lapsen kehityksen tukijana

Arviointikeskustelun päämerkitys oli tämän tutkimuksen vanhempien mukaan lapsen kehityksen tukeminen. Lapsen kehityksen tukeminen sisälsi lapsen itsetunnon tukemista positiivisuuden ja vahvuuksien löytämisen kautta. Vanhemmat näkivät myös merkittävänä lapsen osallisuuden lisäämisen keskusteluiden avulla. Vanhemmat kokivat, että keskusteluiden avulla on mahdollista auttaa lasta löytämään omia vahvuuksiaan sekä tuoda hänelle hyväksynnän ja arvostuksen kokemuksia. Lapsen vahvuuksien nostaminen keskustelujen ytimeen oli vanhempien mielestä olennaista. Eräs vanhempi kuvaili, että onnistuneen keskustelun jälkeen lapsi on voimaantunut, ja hänen opiskelumotivaationsa on noussut. Erään vanhemman mukaan keskustelussa olisi hyvä mahdollisuus tuoda esille lapsen tähtihetkiä ja onnistumisia, esimerkiksi jos hän on toiminut hienosti ryhmässä tai puuttunut kiusaamiseen.

Parhaimmillaanhan se vois olla hyvinkin iso merkitys sille minkä oppilas siitä saa tän arviointikeskustelun aikana. Olipa sitten miten heikko tai oppimisen ongelmia, niin mun mielestä siinä pitäis aina tulla sille oppilaalle sellanen fiilis, että kun hän palaverista lähtee että hän on hyvä, arvostettu ja rakastettu lapsi ja arvostettu oppilas. Vaikka ne joutuis kaivamalla kaivaa ja keksimällä keksiä niin niin sellasta positiivista pedagogiikkaa niissä pitäis mun mielestä olla. (v6)

Aina tässä ei onnistuttu. Eräs vanhempi kuvaili, että kokemus on saattanut olla lapselle jopa haitallinen. *Muutaman kerran on jäänyt jopa vähän sellanenkin kuva, että oliko tästä nyt jopa vähän haittaa, menny niitten ikävien asioiden penkomiseksi liian.* Vanhemmat toivoivat, että lapsen osallisuutta keskusteluissa lisättäisiin: *Otettais se lapsikin huomioon, että kun sen takiahan siinä ollaan, ei siinä muuten oltais, jos sitä lasta ei olis. Lapsi ei oo sellanen toiminannan kohde vaan se on tasavertaisesti läsnä.*

6.5.2 Arviointikeskustelu tiedon välittäjänä

Tässä tutkimuksessa arviointikeskustelun merkitys tiedon välittämisessä oli myös suuri. Tiedon välittäminen jakaantui kahteen luokkaan, tiedonkulkuun

koulusta kotiin ja tiedonkulkuun kodista kouluun. Pääosassa tässä tutkimuksessa oli tiedon saaminen koulusta. Informaatiokanava haluttiin pitää avoimena.

Haluan tietää mitäs siellä koulussa, jos onkin jotakin sellasta, mikä ei tuu ilmi arjessa kotiin asti, vaan erittäin hyvä, että yritän senkin takia sitä yhteyttä, että jos jotakin kotoopäin, mitä pitää infota koululle.

Kyl se enemmän on, että vanhempi on saamapuolella siinä, että se opettaja antaa sitä informaatioo, ja vanhempi ottaa vastaan. Että se ei oo ihan yhtä vastavuorosta, mitä sen pitäis olla. (v8)

Vanhemmat kokivat, että tiedon saaminen oman lapsen koulunkäynnistä oli kiinnostavaa mutta välttämätöntä myös lapsen tukemisen kannalta. Eniten vanhemmat halusivat kuulla siitä, miten oman lapsen koulunkäynti on sujunut, ja kuinka hyvin lapsi on oppinut. Eräs vanhempi sanoi, että myös kunnioitus omaa lasta kohtaan oli yksi syy mennä keskusteluun.

6.5.3 Yhdessä kasvattaminen

Kolmas merkittävä asia keskusteluissa vanhemmille oli mahdollisuus yhteistyöhön ja yhdessä kasvattaminen. *Siinä tulee se, et me yhdessä kasvatetaan meidän lasta, yhdessä koulun kans kasvatetaan.* Eräs vanhempi kertoi, että myös lapselle on tärkeää nähdä, että vanhemmat ja koulu *vetävät yhtä köyttä.* Myös toinen vanhempi toi esille saman:

Että ne näkkee, että kodilla ja koululla on yhteinen päämäärä sen lapsen hyvinvointiin, että se laps tajuaa sen, että se opettaja tekee hänen parhaaksi ne asiat, ja ne vanhemmat tekkee ihan samalla lailla. Meillä on ihan sama tavoite. (v8)

Eräs vanhempi toi esille, että *vanhemmat kasvattavat, ehdottomasti,* mutta hän kertoi, että koulun tulee tietää lapsen kasvatustyyli ja uskonto tai elämäntavot. Niiden tietäminen oli hänen mielestään olennaista, jotta koulu pystyy tukemaan kodin kasvatusta. Eräs vanhempi toi esille, että opettajan tulee kunnioittaa vanhempien vastuuta kasvattamisesta. Vanhemmat kokivat, että he tuntevat lapsensa, joten he ovat asiantuntijoita lapsen asioissa, mutta opettaja tietää lapsen oppimiseen liittyvät asiat vanhempia paremmin.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisena vanhemmat kokevat yhteistyön arviointikeskusteluissa. Tutkimuksessa haluttiin tutkia, mitä arviointikeskustelut sisältävät, millaisia rooleja tilanteessa syntyy ja millaista vuorovaikutus keskustelussa on. Lisäksi haluttiin tietää, mikä merkitys arviointikeskusteluilla on vanhemmille. Tutkimuksessa selvisi, että keskustelut liittyvät oppilaan arviointiin ja koulumenestykseen, tiedonvälitykseen ja oppimisen tukeen liittyviin asioihin ja yhteiseen sopimiseen. Opettajalla oli päärooli ja vanhempi keskusteli ja rohkaisi lasta. Lapsen rooli koettiin passiiviseksi vastailijaksi. Vuorovaikutus oli pääosin avointa ja keskustelussa koettiin luottamusta. Vanhemmilla oli kuitenkin myös kokemuksia siitä, että he eivät tulleet kuulluiksi. Arviointikeskustelun tärkein merkitys vanhemmille oli tässä tutkimuksessa sen tuoma mahdollisuus lapsen kehityksen tukemiseen. Seuraavissa luvuissa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia peilaten niitä kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimustuloksiin.

7.1 Yhteistyö arviointikeskusteluissa

Tämän tutkimuksen tulokset arviointikeskusteluiden sisällöistä saavat tukea aikaisemmista tutkimuksista (Luostarinen 2019, 260; Karhuniemi 2013, 117). Karhuniemen (2013, 117) mukaan arviointikeskustelun aiheet liittyvät usein oppilaan arviointiin. Pääsisällöksi myös tässä tutkimuksessa nousivat lapsen oppimisen arviointiin liittyvät asiat. Arviointikeskustelussa koetuloksien tarkasteleminen oli suuressa roolissa. Vanhemmat suhtautuivat siihen vaihtelevasti: osa koki, että kaikki informaatio on jo saatavilla Wilmassa, ja että mitään uutta ei juurikaan tule esille keskustelun aikana. Osa koki koetulokset ja muut summattimet arvioinnit erittäin tarpeellisena. Eräs vanhempi kertoi kokemuksestaan, jossa lasta ja vanhempaa oli arvosteltu keskustelussa. Lapsen osaamista oli myös

verrattu muihin oppilaisiin. Opetussuunnitelman (2014) mukaan vertaaminen toisiin oppilaisiin ei kuulu arviointiin, vaan lapsen osaamista verrataan tavoitteisiin ja kriteereihin.

Opetussuunnitelman (2014, 47) mukaan hyvä arviointikulttuuri sisältää myös yhteistyötä vanhempien kanssa. Tässä tutkimuksessa vanhemmat osallistuivat lapsen arviointiin lähinnä kuuntelijan roolissa, ja tavoitteiden asettaminen ja arviointi jätettiin opettajalle. Arviointitilanne ei siten kovin paljoa osallistanut vanhempia ja lasta ja ei täysin toteuttanut opetussuunnitelman tavoitetta. Myös Kurki-Hartikaisen (2009, 34) tutkimuksessa tavoitteita asetettiin keskustelussa vähän. Tämän tutkimuksen perusteella myöskään lapsen tekemä itsearviointi ei noussut kovinkaan suureen rooliin. Myöskään opetussuunnitelmaa ei otettu juuri koskaan puheeksi keskusteluissa. Vanhemmat toivoivat keskusteluihin lisää vahvuuksiin perustuvaa keskustelua. He toivoivat, että keskustelu voimaannuttaisi lasta, ja tämä saisi siitä vahvistusta itsetunnolle ja omaan koulutyöhönsä. Andonovin (2007, 166) mukaan keskusteluissa olisikin tärkeää nostaa esille oppilaiden onnistumiset ja lahjakkuus. Ihmeen (2009, 75) mukaan koulun tulisi tarjota sellaisia kokemuksia, jossa lapsen itsearvostus, itsetunto ja itseluottamus kehittyisivät.

Arvioinnin lisäksi keskustelussa välitettiin tietoa muista lapsen koulunkäyntiin liittyvistä tärkeistä asioista, sekä keskusteltiin ja sovittiin oppimisen tukeen liittyvistä asioista. Oppimisen tukeen liittyvissä asioissa vanhempien ja opettajien näkemykset eivät aina kohdanneet. Vanhemmat hakivatkin tukea omalle näkemykselleen erityisopettajalta. Keskustelujen sisällöt koettiin tärkeinä, mutta keskusteluja leimasi kuitenkin pinnallisuus, ja syvään keskusteluun päästiin lopulta vain harvoin. Myös Kurki-Hartikainen (2009, 40) tuo esille, että hänen tutkimuksessaan keskustelut eivät olleet kovin syvällisiä. Hän arvioi, että keskustelussa yritetään ottaa esille liikaa aiheita suhteessa käytettävissä olevaan aikaan. Keskusteluissa tulisikin keskittyä kaikkein olennaisimpiin asioihin (Kurki-Hartikainen 2009, 40). Vanhemmat toivat esille myös vaikeiden asioiden

esille nostamisen tärkeyden, mutta myös opettajan vaihtelevan taidon käsitellä asiaa tilanteeseen sopivalla ja rakentavalla tavalla.

Roolit arviointikeskustelussa jakaantuvat tässä tutkimuksessa samaan tapaan kuin aikaisemmissakin tutkimuksissa. Luukkosen (2021, 118), Andonovin (2007, 166) ja Kurki-Hartikaisen (2009) tutkimuksissa oppilaat osallistuivat keskusteluun vähemmän kuin aikuiset. Opettajan rooliin kuului puhua ja johtaa keskustelua. Vanhemmat eivät kyseenalaistaneet tätä, sillä heidän mielestään keskustelun johtaminen kuuluikin opettajalle. Vanhemman rooliin kuului kuunteleminen, puhuminen ja lapsen rohkaiseminen. Luukkosen (2021, 116-118) tutkimuksen mukaan keskustelu jännitti lasta, ja lapsi koki vanhemman tuovan turvaa hänelle. Myös tässä tutkimuksessa vanhemmat toivat esille sen, että oma lapsi jännittää keskustelua. Luukkosen mukaan jännitystä voi aiheuttaa myös oman vanhemman läsnäolo. Tässä tutkimuksessa vanhemmat arvioivat tilanteen lapselleen ristiriitaiseksi ja oudoksi, ja se sai lapsen käyttäytymään erikoisella tavalla.

Kurki-Hartikaisen (2009, 41) mukaan keskustelun merkitys vaikuttaa rooleihin: jos keskusteluiden pääpaino on palautteessa ja tiedonannossa, vanhemmalla on suurempi rooli. Jos keskustelut nähdään oppilaan osallisuuden kannalta, hänen roolinsa vahvistuu. Tässä tutkimuksessa vanhemmat kokivat keskustelun tärkeimmäksi merkitykseksi lapsen kehittymisen tukemisen itsetunnon vahvistamisen ja osallisuuden lisäämisen kautta. He toivoivat keskusteluun lapselle aktiivisempaa roolia. Lapsen keskustelussa saama rooli on siten ristiriidassa sen kanssa, millaiseksi vanhemmat sen toivovat. Tässä tutkimuksessa ei selviä se, miksi vanhemmat eivät itse tue enempää lapsensa osallisuutta, vaikka se on heille tärkeää. Vanhemmat kuitenkin rohkaisivat lasta keskustelussa.

Luukkosen (2021, 89) tutkimuksessa parhaiten onnistuivat ne keskustelut, joissa lapsi koki olevansa päähenkilö. Pihlgrenin (2013) tutkimuksessa lapset olivat keskustelussa johtavassa roolissa. Lapsen roolin muuttaminen aktiivisempaan suuntaan johti hänen mukaansa useisiin hyviin tuloksiin: oppilaat oppivat enemmän omasta oppimisestaan ja heidän vastuunottonsa omasta opiskelustaan

kasvoi. Myös vanhemmat kokivat saavansa enemmän informaatiota lapsijohtoisesta keskustelusta (Pihlgren 2013). Lapsen aktiivisuuden lisääminen olisi myös opetussuunnitelman (2014) oppimiskäsityksen mukainen, jossa oppija nähdään aktiivisena omassa oppimisprosessissaan. Lapsijohtoisiksi tarkoitettuja keskusteluja on myös kritisoitu sen vuoksi, että opettajan on todettu usein johtavan myös niitä (Luukkonen 2021). Keskustelun nimi ei vielä tee keskusteluista lapsijohtoisia, vaan olennaista on osallistujien toimiminen tilanteessa.

Luukkosen (2021, 91) mukaan lapsen osallistumattomuus voi johtua myös siitä, että hän ei halua ottaa aktiivista roolia. Toisaalta se voi myös johtua siitä, että lapsi ei tiedä millä tapaa hänen olisi mahdollista osallistua. Luukkonen esittää, että arviointikeskustelussa tulisikin tuoda selväksi arviointikeskustelun merkitys ja ”pelin säännöt”. Oppilas saattaa noudattaa samaa roolia, mikä hänellä on luokassa eli vastaajan roolia. Luukkonen (2021, 94) muistuttaa myös, että oppilaan puheen määrä ei yksistään määrittele osallisuutta. Tämän tutkimuksen näkökulmasta myös vanhemmille voisi paremmin tuoda esille vanhemman mahdollisuudet keskustelussa.

Vanhempien kokemus yhteistyöstä oli pääosin positiivinen. Positiiviseksi koetussa yhteistyösuhteessa vuorovaikutus oli vanhempien mielestä luotettavaa ja avointa. Latvalan (2012) mukaan avoimuus kuuluukin osana onnistuneeseen yhteistyöhön. Myös Tikkasen (2020, 115) tutkimuksessa hyväksi koettuun yhteistyösuhteeseen kuuluvat luottamus, rehellisyys ja avoimuus. Vanhemmat luottivat opettajan asiantuntijuuteen, joka koski lapsen oppimista ja kehittymistä. Tutkimuksessa näkyi myös Lämsän (2013, 58) määritelmän mukainen vanhemman asiantuntijuus, joka tuli esille vanhemman tiedoissa lapsensa ominaisuuksista, luonteesta ja kotioloista. Alasuutarin (2003, 167) mukaan vanhemman asiantuntijuuteen liittyy vanhempien kokemus ja tieto perhetilanteesta ja -suhteista.

Jotkut vanhemmista puhuivat yhteistyöstä kasvatuskumppanuutena. Silloin yhteistyössä näkyivät vastuun jakaminen ja yhteinen kasvattaminen. Jotkut vanhemmat myös kertoivat olevansa aloitteellisia ja aktiivisia: vanhempi saattoi

keskusteluissa itse ehdottaa seuraavia tapaamisia, jossa lapsen tilannetta arvioidaisiin uudestaan. Aktiivinen vanhempi myös toi rohkeasti esille kodin näkökulman asioihin. Rantanen ym. (2017, 250) tuovat esille molempien osapuolten aktiivisuuden ja yhteisen päämäärän silloin, kun yhteistyö on kasvatuskumppanuutta. Kurki-Hartikaisen (2009, 42) tutkimuksessa puolet opettajista eivät kokeneet vanhemmalla olevan kovin aktiivista roolia keskustelussa.

Tässä tutkimuksessa vanhemmat luottivat opettajiin ja halusivat jakaa vastuuta heidän kanssaan. Myös Alasuutarin (2003) mukaan vanhemmat ovat valmiita vastuunjakoon. Luottamusta herätti opettajan keskittyminen lapseen ja vanhempiin, heidän kuuntelemisensa ja näkemyksien huomioiminen. Myös luottamus kuuluu olennaisena osana hyvään yhteistyöhön ja mahdollistaa kumppanuuden (Sanders ja Sheldon 2009, 33; Lämsä 2013, 51; Kekkonen 2012, 52). Tässä tutkimuksessa yhteistyö koettiin parhaimmillaan opetussuunnitelman (2014, 35) tavoitteen mukaiseksi: luottamukselliseksi, tasaveroiseksi ja toisia kunnioittavaksi. Tässä tutkimuksessa hyvänä koettiin myös vanhempaa tukeva positiivinen, kannustava ja rohkaiseva palaute, sekä perheen arkeen sopivien ratkaisujen etsiminen ja neuvojen antaminen.

Arviointikeskusteluissa yhdistyvät tämän tutkimuksen perusteella useampi Epsteinin (2009, 58) luokittelu yhteistyötyyppi. Epsteinin yhteistyötyypeistä viestintä pitää sisällään perinteisen viestinvälityksen lisäksi myös opettajan ja vanhemman väliset keskustelut. Epsteinin (2009, 58) mukaan viestinnän avulla vanhemmat saavat tietoa lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista ja mahdollisuuden kysellä ja toisaalta myös mahdollisuuden tuoda esille omia ajatuksiaan. Nämä molemmat tulivat vahvasti esille tässä tutkimuksessa. Vanhemmat kokivat vastavuoroisen tiedonjakamisen arviointikeskustelun tärkeänä merkityksenä ja jakoivat tärkeäksi kokemaansa tietoa. Vastaavasti opettaja kertoi lapsen koulumenestyksestä ja koulunkäynnistä heille. Vanhemmuuden tukeminen tuli esille opettajan vanhemmalle osoittamassa rohkaisussa ja neuvoissa lapseen liittyvissä asioissa. Arviointikeskusteluihin sisältyi myös Epsteinin (2009) mu-

kaista kotona oppimisen tukemista, sillä tutkimuksessa vanhemmat kertoivat arviointikeskustelussa saaneensa neuvoja, joiden avulla he pystyivät tukemaan lastaan läksyjen tekemisessä, sekä tietoa lukemaan opettamisen menetelmistä ja mahdollisuuksista tukea lukemista kotona. Mielenkiintoista on, että nimenomaan lukeminen nousi tärkeäksi asiaksi monen vanhemman puheessa. Pohdittavaksi jää, viekö lukemisen opetteluun tärkeys jopa liikaa tilaa matemaattisilta taidoilta, joihin myös tulisi kiinnittää riittävästi huomiota. Lisää tietoa vanhemmat kaipasivat myös niistä kouluaineista, joita oma luokanopettaja ei opeta.

Tässä tutkimuksessa vanhemmat kokivat, että opettajalla oli suuri merkitys siinä, millaiseksi kokemus yhteistyöstä ja keskusteluiden aiheista sekä vuorovaikutuksesta muodostui. Opettajan suuren merkityksen yhteistyöhön ovat todenneet myös Epstein (2010), Metso (2004, 195), Tikkanen (2020, 115) ja Galindo & Sheldon (2012, 100-101) omissa tutkimuksissaan. Myös Rantanen ym. (2017, 255) ja Hoover-Dempsey ym. (2010, 45) tuovat esille, että opettajan merkitys yhteistyössä on suuri. Jos opettaja ei tarttunut vanhemman aloitteisiin tai keskittyi tilanteessa enemmän papereihinsa kuin itse tilanteeseen, hänet koettiin etäiseksi. Jos opettaja oli etäinen, hänen kanssaan oli vaikeaa ottaa esille haastavaksi koettuja asioita. Silloin vanhempi ei katsonut tilannetta sopivaksi vaikeiden asioiden käsittelylle, vaan odotti seuraavaa lukuvuotta ja toista opettajaa. Lämsä (2013,57) toteaa, että opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet eivät saisi estää hyvää yhteistyötä. Lapsen etu on, että vanhempien ja koulun välinen yhteistyö toimii hyvin. Epsteinin (2018) mukaan yhteistyötaitoihin tulisi kiinnittää enemmän huomiota jo opettajien koulutuksen aikana. Kuitenkin Siniharjun (2003) tutkimuksessa tuli esille, että opettajat kokevat yhteistyöhön liittyvän koulutuksen olevan riittämätöntä.

Vanhemmilla oli myös kokemuksia siitä, että he eivät aina tule kuulluksi keskustelussa, vaikka he tuovatkin omia näkökantojaan esille. Saman toteavat myös Rantanen ym. (2017, 252). Opettaja saattoi kyllä kuunnella, mutta vanhemmat kokivat, että heidän ehdotuksensa eivät aina johtaneet toimenpiteisiin kuten

muutoksiin läksyissä tai opetuksessa. Evans (2013, 27-28) tuo esille sen, että opettajat eivät aina anna tilaa vanhemman ehdotuksille ja ratkaisuille.

Lämsän (2013, 56) mukaan myös kieli on tärkeässä osassa onnistuneen yhteistyön kokemuksessa, sillä se yhdistää osapuolia tai erottaa heitä. Tässä tutkimuksessa eräs vanhempi kertoi, että hän kokee itsensä ulkopuoliseksi silloin, kun opettaja käyttää liikaa ammattitermejä. Luukkonen (2021) tuo omassa tutkimuksessaan esille kielen merkityksen: kieli voi rajata lapsen pois aikuisten keskustelusta. Myös aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa kielen tulee olla yhteinen, jota molemmat ymmärtävät. Useat vanhemmat toivat esille, että toimiva yhteistyö vaatisi myös enemmän yhteistä aikaa ja mahdollisuutta osallistua koulutyöhön. Heidän mukaansa yhteisiä kohtaamisia koulun ja vanhempien välillä ei ole paljoa. Tätä tukee Metson tutkimus (2004, 116) jonka mukaan yhteisiä hetkiä koulun ja vanhempien välillä on vähän.

7.2 Arviointikeskustelun merkitys

Tutkimusten mukaan vanhemmat toivovat yhteistyöltä erityisesti tapaamisia opettajan kanssa (Metso 2004, Siniharju2003, Epstein 2018). Myös tämän tutkimuksen vanhemmat pitivät arviointikeskusteluja tärkeänä. He antoivat keskustelulle useita merkityksiä, joista tärkein oli vanhempien mahdollisuus tukea oman lapsensa kehitystä itsetuntoa vahvistamalla ja lapsen osallisuutta tukeamalla. Lisäksi merkittävää vanhemmille oli tiedon välitys ja erityisesti tärkeän tiedon saaminen oman lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista sekä mahdollisuus yhteiseen kasvattamiseen. Vanhempien tuen merkitys lasten koulutyöhön on tunnistettu laajasti eri tutkimuksissa (Lerkkanen & Pakarinen, 2019, 2; Sanders & Sheldon 2009, 11; Durišić & Bunijevac, M. 2017,139). Vanhemman jakamalla tiedolla on tärkeä merkitys oman lapsen tukemisessa. Hakyemez-Paulin (2019) mukaan vanhemman jakama tieto on merkittävää, sillä se parantaa oppimisilmapiiriä ja helpottaa opettajien työtä. Myös tässä tutkimuksessa tuotiin esille, että vanhemmat kokivat tärkeänä lapsen koulunkäynnin kannalta jakaa sitä tietoa,

mikä heillä itsellään oli. Vanhemmat jakoivatkin avoimesti opettajille tietoa tärkeiksi kokemistaan asioista kuten perhetilanteesta ja lapsen terveydentilasta. Eräs vanhempi toi kuitenkin esille, että vanhemmat eivät itse jaa tietoa yhtä paljoa verrattuna siihen, mitä he saavat.

Mahdollisuus yhteiseen kasvattamiseen nousi yhdeksi arviointikeskustelun merkitykseksi. Vanhemmat olivat valmiita jakamaan kasvatusvastuuta, vaikka he kokivatkin päävastuun kasvatuksesta olevan itsellään, kuten myös Alasuutari (2003, 164-165) tuo esille. Joillakin vanhemmilla oli kokemusta siitä, että opettajat puuttuivat lapsen käytöksessä epäolennaisiin asioihin. Metson (2004, 192) mukaan yhteisiä arvoja kasvatuksen taustalla tulisi pohtia, mutta tämän tutkimuksen vanhemmat kertoivat, että arvokeskustelua ei arviointikeskusteluissa ollut juuri koskaan. Metson (2004, 191; 187) mukaan yhteinen kasvatustehtävä sitoo koteja ja kouluja yhteen. Tässä tutkimuksessa yhteinen kasvatustehtävä näkyi vanhempien kokemuksessa koulun ja vanhempien yhteisenä päämääränä ja tavoitteena. Tätä vanhemmat halusivat tuoda näkyväksi myös omalle lapselleen, sillä he kokivat, että se on hyödyllistä hänelle. Epsteinin (2018) mukaan yhteistyö onkin hyödyllistä kaikille osapuolille, ja sen päätarkoitus on tukea lasta. Lisäksi yhteistyö on hyödyllisintä silloin, kun se toteutuu kumppanuutena.

7.3 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että arviointikeskustelu on vanhemmalle yhteistyötä tukeva mutta joskus myös yhteistyötä haastava kokemus. Onnistunut keskustelu sisältää luottamusta, kunnioitusta, vastuun jakamista, toisten kuuntelemista ja yhteistä ymmärrystä. Haastava kokemus syntyy, kun vanhempaa ei kuunnella, tai yhteistä näkemystä ei löydy. Näin käy myös silloin, jos opettaja ei ole täysin läsnä tilanteessa, tai hän keskittyy liikaa negatiivisiin asioihin tai vertailee lasta toisiin oppilaisiin. Vanhemmat kokevat opettajan merkityksen keskustelussa syntyvään vuorovaikutukseen suurena. Törmän (2011)

mukaan erityisesti opettajalla on vastuu vuorovaikutuksesta. Epstein (2018) toteaa, että opettajien koulutuksessa yhteistyötaidot tulisi huomioida aikaisempaa paremmin.

Opettajan merkitys myös keskusteluiden sisällöissä on suuri. Keskustelut ovat aiheiltaan tärkeitä, mutta ne jäävät liian pinnalliseksi. Kurki-Hartikaisen (2009) mukaan tämä voi johtua siitä, että keskusteluissa on liikaa käsiteltäviä aiheita. Keskustelussa tulisikin keskittyä oppilaan kannalta olennaisimpiin asioihin. Tämä tutkimus tuo esille myös jokaisen perheen yksilölliset tarpeet keskustelun aiheissa. Kaikki keskustelut eivät voi olla sen vuoksi samanlaisia. Vanhemman ja lapsen kuunteleminen ja jokaisen yksilöllisiin tarpeisiin keskittyminen on merkittävää. Vanhemman asiantuntijuus lapsen asioissa auttaa opettajaa ymmärtämään tilannetta ja lapsen koulunkäyntiä paremmin (Lämsä 2013).

Arviointikeskustelu painottuu tämän tutkimuksen perusteella nimensä mukaisesti lapsen oppimisen arviointiin liittyviin asioihin. Opettajien huomion kiinnittäminen omaan arviointitoimintaan on tärkeää, jotta arviointi on oppimista tukevaa ja vahvuuksiin perustuvaa sekä tulevaisuuteen suuntautuvaa tavoitteiden asettamisen kautta. Oppilaan henkilökohtaisten tavoitteiden kirjaaminen keskustelussa auttaisi vanhempaa, opettajaa ja lasta itseään muistamaan tärkeät tai harjoitusta vaativat asiat omassa oppimisessaan. Tärkeää olisi, että tavoitteisiin voitaisiin palata myöhemmin uudestaan (Luostarinen 2019, 260).

Keskustelussa kohtaavat kaikki kolme osapuolta: lapsi, vanhemmat ja opettaja. Kaikilla on omat roolinsa arviointikeskustelussa. Tämän tutkimuksen mukaan opettajalla on keskustelussa johtava rooli, vanhempi osallistuu keskustelemalla, kuuntelemalla ja myös rohkaisemalla lasta. Lapsen osallistuminen on kaikkein passiivisinta. Lapsen osallisuuden lisääminen ja keskustelun muuttaminen lapsijohtoisempaan suuntaan tuo hyviä tuloksia kaikille keskusteluun osallistujille (Pihlgren 2013). Tämän tutkimuksen perusteella keskusteluun valmistautumisella on myös merkitystä arviointikeskustelun onnistumisen kannalta, sillä se auttaa kysymään ja keskustelemaan olennaisista asioista. Pihlgrenin

(2013) mukaan keskusteluun valmistautuminen on tärkeässä osassa myös lapselle. Pihlgren (2013) tuo esille, että lapsi saattaa jännittää keskustelutilannetta. Myös tämän tutkimuksen perusteella arviointikeskustelu on lapselle jännittävä ja ristiriitainen tilanne. Tapa, jolla aikuiset kohtaavat lapsen, on merkittävää keskustelun onnistumisen kannalta (Luukkonen 2021, 147).

Tämän tutkimuksen perusteella arviointikeskusteluilla on tärkeä merkitys koulun ja vanhempien välisessä yhteistyössä. Arviointikeskustelu toimii keskinäisen tiedon välittäjänä, ja se on myös mahdollisuus kasvattaa yhdessä lasta. Päämerkitys arviointikeskustelulla on tämän tutkimuksen mukaan lapsen kehityksen tukeminen. Keskustelun avulla vanhemmat haluavat tukea lapsen itsetuntoa ja osallisuutta. Keskustelun pääosa kuuluu lapselle. Keskusteluissa tulisi olla keskeisesti esillä positiivisuus ja lapsen vahvuudet. Luukkosen (2021) mukaan keskustelujen merkitystä tulisi selventää kaikille osallistujille. Oppilaan kanssa koulussa olisi hyvä pohtia, mitä mahdollisuuksia keskustelu hänelle antaa ja mikä merkitys sillä on hänelle.

Tämän tutkimuksen mukaan pelkkä kerran vuodessa tapahtuva kohtaaminen on usein liian vähän toimivan yhteistyön näkökulmasta. Luottamuksellinen suhde ei synny hetkessä, vaan vaatii enemmän yhteisiä hetkiä (Arminen ym. 2013, 230). Tämän tutkimuksen perusteella myös keskusteluun käytetyllä ajalla ja paikalla on merkitystä onnistuneeseen keskusteluun. Kaikkien keskusteluiden pitäminen saman viikon aikana ei välttämättä ole paras ratkaisu. Opettajan ajankäytön kannalta se on tehokasta, mutta vanhemmille se voi luoda tunteen siitä, että oman lapsen asioihin ei syvennyttä. Vanhemmille tulisi myös olla mahdollisuus tavata halutessaan kaikkia lapsensa opettajia kuten kielten opettajia. Luostarisen (2019, 256) mukaan koulujen tulisikin suunnitella, miten vanhemmat saavat tietoa kaikkien aineiden oppimisesta.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat hyvin saman suuntaisia kuin aikaisemmat aiheesta tehdyt tutkimukset, joten tämä tutkimus osaltaan vahvistaa niitä.

Tutkimuksella on myös henkilökohtaisesti arvoa tutkijalle itselleen, sillä tutkimuksen tuomaa tietoa voi käyttää hyödyksi tulevaisuudessa arviointikeskusteluissa luokanopettajana.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkija on itse vastuussa tutkimuksestaan. Paitsi itselleen hän on vastuussa myös kaikille tutkimukseen osallistuville, oppilaitokselle ja tieteelle. (Mason 2002, 202.) Laadullista tutkimusta arvioidaan sen luotettavuuden kautta (Eskola & Suoranta 2014, 211). Merkittävää laadun arvioinnissa on arvioida tutkimusta kokonaisuutena, jossa tarkastelun kohteena on koko tutkimusprosessi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163; Eskola & Suoranta 2014, 211). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusprosessista tulee antaa riittävästi tietoa, jotta myös lukija voi itse arvioida sen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Raportista tulisi löytyä kaikki tutkimuksen tekemiseen olennaisesti liittyvät vaiheet tutkimusaiheen valinnasta ja tutkijan sitoumuksesta alkaen edeten aineistonkeruuseen, tutkimuksen tiedonantajiin, tutkimuksen keston, aineiston analyysiin ja raportointiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163-164).

Tässä tutkimuksessa on kerrottu tutkimusaiheen valinnasta ja sen merkittävyydestä tutkijalle johdantokappaleessa. Tutkimusaiheen valinnassa merkittävää oli tärkeäksi koettu aihe opettajan työn kannalta sekä tutkijan omakohtaiset kokemukset. Tutkijan positio, aineistonkeruumenetelmän valinta, tiedot tutkimukseen osallistujista ja tutkimuksen kestosta on kerrottu luvussa 5. Tässä tutkimuksessa tutkijalla oli esiymmärrys tutkimuskohteestaan, sillä tutkijalla oli omakohtaisia kokemuksia arviointikeskusteluista ja teorian tietoa siitä, mitä muodostivat yhdessä tutkijan esiymmärryksen aiheesta. Tutkijan ennakkokäsityksistä ja kokemuksista kertominen lisää tutkimuksen varmuutta (Eskola & Suoranta 2014, 213).

Haastattelu arvioitiin toimivaksi menetelmäksi tähän tutkimukseen. Huomiota kiinnitettiin siihen, että tutkittavien vastauksia ei ohjailta. Haastattelut so-

vittiin sellaisiin ajankohtiin, että haastateltavilla ei ollut kiire ja he pystyivät keskittymään haastatteluun hyvin. Haastatteluun osallistujien valinnassa kiinnitettiin huomiota siihen, että valitut henkilöt ovat sellaisia, joilla on luotettavaa tietoa tutkimusaiheesta.

Aineiston analyysistä on kerrottu luvussa 5, ja siitä on tuotu tutkimukseen esimerkkejä, joista lukijalle selviää analyysitapa. Tutkijan tuleekin kiinnittää huomiota siihen, onko analyysi huolellisesti tehty, ja siihen, että hän ei tee vääränlaisia tai sopimattomia yleistyksiä (Mason 2002, 202.) Tässä tutkimuksessa analyysi tarkistettiin useampaan kertaan, jolla haluttiin varmistaa, että se on tehty oikein. Tutkimustulokset on pyritty raportoimaan lukijalle selkeästi tuoden esille tutkittavien aidot kokemukset. Tuloksin mahdollisuus on tunnustettu hermeneuttisen perinteen mukaisesti pyrkien kuitenkin mahdollisimman hyvin jakamaan sama ymmärrys tutkittavien kanssa. Eskolan ja Suorannan (2014, 212) mukaan uskottavuus, jossa pohditaan tutkijan ja tutkittavien käsitysten yhdenmukaisuutta, kuuluukin yhtenä osana tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun.

Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on myöntää, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 2014, 211; Kvale 2007, 29). Tämän tutkimuksen tekijä ei ole ammattilainen tutkimuksen tekemisessä, vaan tutkimus on tehty opinnäytteeksi. Tutkijan kokemattomuus tutkimuksen teossa täytyy siten ottaa huomioon tämän tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa. Tutkimukseen käytettävä pidempi aika olisi lisännyt mahdollisuutta vielä syvempiin analyysiin ja tarkempaan raportointiin.

Tutkimuksessa arvioidaan tutkimuksen validiteettia, eli tutkimuksen pätevyyttä. Sisäinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen teorian ja käsitteiden määrittelyn yhteyttä. Teoreettis-filosofisten lähtökohtien, määriteltyjen käsitteiden ja valitun menetelmällisen ratkaisun tulee sopia yhteen. (Eskola & Suoranta 2014, 214.) Tässä tutkimuksessa tutkimusstrategia on valittu niin, että se sopii tutkimuskohteeseen. Lisäksi tulee arvioida ulkoista validiteettia, joka kertoo tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten suhteesta aineistoon. Tässä tutkimuksessa aineistosta tehdyt johtopäätökset arvioitiin päteviksi.

Eskolan ja Suorannan (2014, 213) mukaan lisäksi tulisi pohtia myös tutkimuksen siirrettävyyttä ja vahvistavuutta. Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, joten se ei tuota yleistettävää tietoa aiheesta, mutta tietyin ehdoin tutkimustulosten voidaan ajatella kertovan ilmiöstä. Tuloksia on myös verrattu aikaisempiin tutkimustuloksiin, ja ne ovat linjassa niiden kanssa.

Tähän tutkimukseen osallistui 8 vanhempaa ympäri Suomen. Tutkimukseen osallistujat poikkesivat toisistaan koulutuksen ja ammattien suhteen. Heitä yhdisti se, että kaikilla oli vähintään kolme lasta, ja tämän lisäksi kaikki vanhemmat olivat myös syntyperäisiä suomalaisia. Tutkimukseen osallistuneilla oli siten yhteinen kulttuuritausta ja sama äidinkieli. Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden osallistuminen tutkimukseen olisi saattanut tuoda esille uusia näkökulmia, sillä kuten Hughes ja Kwok (2007, 47) tuovat esille, erilainen kulttuuritausta ja arvot saattavat näkyä yhteistyössä. Myös yhteisen kielen puuttuminen arviointikeskusteluista olisi saattanut näkyä tutkimustuloksissa. Kiinnostavaa olisi-kin tutkia arviointikeskusteluissa tapahtuvaa yhteistyötä erilaisten ryhmien, esimerkiksi maahanmuuttajien, näkökulmasta. Se olisi myös tärkeää sen vuoksi, että Suomessa oppilaat ja heidän vanhempansa jakavat yhä harvemmin saman äidinkielen ja kulttuuritaustan. Seuraavissa tutkimuksissa olisikin merkittävää rajata tutkimusjoukko tarkemmin erilaisiin ryhmiin. Vaikka kokemukset eri ryhmien sisällä ovat aina subjektiivisia, tutkimuksen kohdejoukkoa rajaamalla saataisiin tietoa erilaisten vanhempien kokemuksia yhteistyöstä esiin, ja kouluissa osattaisiin huomioida erilaisten ihmisten yksilölliset tarpeet entistä paremmin eri yhteistyötilanteissa. Tärkeä tutkimuskohde olisi myös tutkia sitä, millä tavalla lapsen osallisuutta keskustelussa saataisiin lisättyä. Pihlgrenin(2013) mukaan lapsijohtoinen keskustelu lisää lapsen osallisuutta ja hyödyttää kaikkia osapuolia.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 70-90.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Andonov, L. 2007. Opettajan ja vanhemman vuorovaikutus ja keskustelun kehykset koululaisen kehityskeskusteluissa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 280. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Arminen, M., Helenius, J., Lång, N. & Metso, T. 2013. Reissuvihkosta dialogiin. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 223- 244.
- 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 url:<
https://karvi.fi/app/uploads/2019/04/KARVI_0719.pdf>
- Barr, J., de Souza, M., Harrison, K., Hyde, B., van Vliet, H. & Saltmarsh, S. 2012. Parenting the 'Millennium Child': choice, responsibility and playing it safe in uncertain times. *Global Studies of Childhood* 2(4), 302-318.
- Clarke, B.L., Sheridan, S.M. & Woods, K. E. 2010. Elements of healthy family-school relationships. Teoksessa S. L. Christenson & A. L. Reschly. *Handbook of school-family partnerships*. London: Routledge.
- Đurišić, M. & Bunijevac, M. 2017. Parental Involvement as an Important Factor for Successful Education. *Center for Educational Policy Studies Journal* 7(3),137-153.
- Emeagwali, N.S. 2009. Fostering parent-teacher collaboration in the classroom. *Techniques* 84 (5).
- Epstein, J.L. 2009. *School, family and community partnerships. Your handbook for action*. Third edition. California: Thousand Oaks Corwin Press.

- Epstein, J. L. 2010. School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. 2018. School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L. & Sheldon, S. 2002. Present and accounted for: Improving student attendance through family community involvement. *Journal of Educational Research* 95, 308-318.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Evans, M. 2013. Educating preservice teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education* 24 (2), 122-133.
- Gadamer, H-G. 2004. Hermeutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.
- Galindo, C. & Sheldon, S. B. 2012. School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly* 27, 90-103.
- Gonzalez, A. R., Holbein, M. F. D. & Quilter, S. 2002. High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology* 27(3), 450-470.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G. & Hevey, C. 2000. Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence* 10(4), 465-488.
- Hakyemez-Paul, S. 2019. Parental involvement in early childhood education: Turkish and Finnish context. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia Sarja B. Osa 485.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. 2002. A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. *Annual Synthesis, 2002*. Texas: SEDL.
- Hirsjärvi, S. Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hofvendahl, J. 2006. Riskabla samtal - en analys av potentialla faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal. Linköpings universitet. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:21706/FULLTEXT01.pdf>>(Luettu 3.5.2021)
- Hongisto, A. 2002. Kehityskeskustelu - oppimisen ja arvioinnin dialogia. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Lisensiaatintutkielma.

- Hoover-Dempsey, K., Whitaker, M.C. & Ice, C.L. 2010. Motivation and commitment to family-school partnerships. Teoksessa S. L. Christenson & A. L. Reschly. Handbook of school-family partnerships. London: Routledge.
- Hughes, J., & Kwok, O. 2007. Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology* 99, 39-51.
- Hujala, E. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Tampere: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Iäs, H. 2013. Muropakettimaisteri ja monsterivanhemmat – kertomuksia kompastelevasta kasvatuskumppanuudesta. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 183-192.
- Iäs, H. 2013. Iloa ja eloa kodin ja koulun yhteistyöhön. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 211-221.
- Jeynes, W. H. 2018. A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management* 38(2), 147-163.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa. Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: University Press.
- Karhuniemi, T. 2013. Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 105-133.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena: Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kim, S. W. 2020. Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries. *Education and Urban Society* 52(2), 312-337.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle

- tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74-88.
- Korhonen, T. 2017. Kodin ja koulun digitaalinen kumppanuus. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kurki-Hartikainen, U. 2009. Vanhempainvarteista kehityskeskusteluihin. Tampereen yliopisto. Psykologian laitos. Lisensiaatintutkielma.
- Kvale, S. 2007. Doing interviews. London: Sage.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytyks. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia. Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-51.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 1983/361.
- Lastensuojelulaki 2007/417.
- Latvala, J-M. 2012. Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. Tammikuu 17, 2012. NMI Bulletin 1/2012.
- Leiviskä, A. 2011. Gadamerilainen hermeneutiikka kasvatustutkimuksessa. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki. Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Helsinki University Press.
- Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. 2019. The role of parental beliefs and practices in children's motivation in a changing world. In E. N. Gonida & M. S. Lemos (Eds.) Motivation in Education at a Time of Global Change (Advances in Motivation and Achievement), Volume 20 pp.151 - 167. Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.
- https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68292/lerkkanenpakarinen-revision%20trackchanges22061_8clean.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Luostarinen, A. 2019. Oppimis- ja arviointikeskustelut. Teoksessa A. Luostarinen & J. H. Nieminen. Arvioinnin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukkonen, V. 2021. Oppilaiden kokemuksia henkilökohtaisesta arviointi- ja kehityskeskustelusta perusopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lämsä, A-L. 2013. Mistä kasvatuskumppanuudesta on kyse. teoksessa: Verkosto vahvaksi. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 49-67.

- Mason, J. 2002. Qualitative researching. Second edition. London: SAGE Publications.
- 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.
- 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/perusopetuksenarviointiluku-10-2-2020_2.pdf>](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksenarviointiluku-10-2-2020_2.pdf)(Haettu 11.3.2021)
- Orell, M. 2020. Kodin ja koulun yhteistyö – oletus yhteisestä ymmärryksestä? Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Patton, M. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Perusopetuslaki 1998/628.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P3>
- Perusopetusasetus 2012/422. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pihlgren, A. S. 2013. Elevledda utvecklingssamtal. Effekter efter fem och tio år. Ignite Research Institute. url:<<http://www.kunskapskallan.com/wp-content/uploads/2013/09/Elevledda-utvecklingssamtal-effekter-efter-fem-och-tio-%C3%A5r.pdf>>
- Rantanen, J., Vehkakoski T., Kurkinen, H. & Kilpeläinen T. 2017. Tulistuva lapsi, rauhalliset aikuiset? Kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 243-277.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111- 125.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22-56.
- Sanders, M. G. & Sheldon, S. B. 2009. Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships. Corwin: A SAGE Company.
- San Martín-Rodríguez, L. Beaulieu, M.-D., D'Amour, D. & Ferrada-Videla, M. 2005. The Determinants of Successful Collaboration: A Review of Theoretical and Empirical Studies. *Journal Interprofessional Care* 19(1), 132-147.
- Silverman, D. 2013. Doing qualitative research. Los Angeles, CA: SAGE.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 242. Väitöskirja. Helsinki: yliopistopaino.
- Tikkanen, A. 2020 "Luokassa rauha ja kaikilla hyvä tahto!". Yläkoulun luokanohjaaja inklusiivisessa koulussa: moninainen toimija oppilaiden, huoltajien ja koulun henkilökunnan välimaastossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Väitöskirja.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämistä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Jyväskylä: Tuope Journal of Teacher researcher 1/2011.
- Virtanen, N. & Onnismaa, J. 2003. Kehityskeskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. *Kasvatus* 34 (4), 351-358.
- Värri, V.-M. 2004. Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: University Press.
- Walker, J. M.T., Shenker, S. S & Hoover-Dempsey, K. 2010. Why Do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, suppl. special issue: Collaboration and Partnerships with Alexandria. 14 (1), 27-41. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/2156759X1001400104>

Wilder, S. 2014. Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review* 66 (3), 377-397.

Liitteet

Liite 1.

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLIS- TUVALLE

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. Tutkimuksen nimi, luonne ja kesto

Kasvatuskumppanuus arviointikeskusteluissa. Vanhempien kokemuksia ja odotuksia arviointikeskusteluista. Haastattelun kesto on noin 1 tunti, ja se toteutetaan kertahaastatteluna. Tutkimuksen arvioitu valmistumisajankohta on kevät-kesä 2021.

2. Mihin henkilötietojen käsittely perustuu

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

3. Tutkimuksesta vastaavat tahot

Eveliina Hassinen

puh: xxx

sähköposti: xxx

osoite: xxx

Tutkimuksen ohjaaja: Hely Innanen

4. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia ja odotuksia vanhemmillä on arviointikeskusteluista. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena vanhemmat kokevat tasavertaisen yhteistyön, kasvatuskumppanuuden, arviointikeskustelutilanteissa ja miten vanhemman asiantuntijuus näkyy keskusteluissa. Tutkimuksessa halutaan myös selvittää, millaista tietoa vanhemmat haluavat saada arviointikeskusteluista.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat vanhempia, joilla on jo useamman vuoden kokemus arviointikeskusteluista. Haastatteluissa käytetään puolistrukturoitua teemahaastattelua, jossa esiin pääsevät vanhempien kokemukset ja ajatukset tutkittavasta asiasta. Haastattelut tallennetaan ja litteroidaan ja niitä säilytetään tietoturvallisesti. Aineistoa käytetään vain tähän tutkimukseen. Haastateltavien henkilötietoja ei kerätä eikä niitä tule ilmi tutkimuksessa. Kerätty aineisto hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

5. Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimus toteutetaan haastatteluna, jonka kesto on noin 1 tunti.

6. Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Tämän tutkimuksen avulla pyritään saamaan tietoa arviointikeskusteluista vanhemman näkökulmasta.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimuksessa voidaan mahdollisesti käyttää suoria sitaatteja, jos ne erityisellä tavalla selventävät tutkimuksen tuloksia, mutta niitä ei yhdistetä henkilötietoihin.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

8. Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

9. Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojansa ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Liite 2.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen Kasvatuskumppanuus arviointikeskusteluissa. Vanhempien kokemuksia ja odotuksia arviointikeskusteluista.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Eveliina Hassinen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

En osallistu tutkimukseen flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Syntymäaika

Osoite

Suostumus vastaanotettu

Liite 3.

Teemahaastattelu

Alkukartoitus

Milloin arviointikeskustelu on pidetty ja missä?

Kuinka kauan se on kestänyt?

Ketä on ollut paikalla?

Oletko osallistunut mielelläsi arviointikeskusteluihin? Jos niin miksi?

Jos et osallistu arviointikeskusteluihin mielelläsi, mikä siihen on syynä?

Millaisena olet kokenut arviointikeskustelutilanteet?

Roolit keskustelussa

Millainen rooli sinulla on arviointikeskustelutilanteissa?

Millaisena koet opettajan roolin arviointikeskustelutilanteissa?

Millaisena koet oppilaan roolin arviointikeskustelutilanteissa?

Miten paljon olet osallistunut keskusteluun?

Kuka puhuu/kyselee/vastaa keskustelussa?

Keskustelun sisällöt

Mitä olette puhuneet keskustelussa?

Mitä keskustelussa on tehty?

Millaisina koet sisällöt?

Millaista yhteistyö on ollut

Oletteko sopineet yhdessä asioita? Millaisia?

Koetko, että opettaja on ymmärtänyt sinua keskustelutilanteissa?

Ymmärrätkö itse opettajaa ja hänen käyttämiään termejä?

Annetaanko sinulle hyvin puheenvuoro?

Kysytäänkö keskustelussa sinun näkemyksiäsi asioihin?

Koetko, että sinun näkemyksiäsi arvostetaan? Miten tämä näkyy tilanteessa?

Onko antamaasi tietoa arvostettu? Onko se johtanut toiminnan muutoksiin?

Oletko saanut keskusteluissa vaikuttaa lapsesi koulunkäyntiin liittyviin ratkaisuihin?

Mitä nämä asiat ovat olleet?

Koetko, että sinun tietosi lapsesta on otettu huomioon? Millä tavalla se näkyy tai mistä olet huomannut sen?

Oletko tuonut esille näkemyksiäsi, ja ovatko ne johtaneet muutoksiin?

Koetko, että opettaja on luottanut sinuun ja miten se näkyy mielestäsi?

Onko opettaja ollut luotettava?

Koetko, että opettaja kunnioittaa sinua vanhempana?

Millaista vuorovaikutus on ollut keskustelutilanteessa?

Koetko, että sinua kuunnellaan keskustelussa?

Jos sinulle on jäänyt olo, että sinua ei kuunnella, millaisessa tilanteessa se on syntynyt?

Asetetaanko arviointikeskustelussa tavoitteita?

otetaanko perheenne arki huomioon lapsesi koulunkäynnissä?

Oletko kohdannut haasteita keskustelutilanteissa? Millaisia?

Oletteko puhuneet kasvattamisesta?

Mikä on koulun rooli kasvattamisessa?

Onko koulu sinulle kasvatuskumppani?

Keskustelun merkitys

Mikä merkitys keskustelulla on sinulle?

Mikä keskusteluissa on tärkeää?

Mitä toivot keskustelulta?