

**KOHTI PAREMPAA VUOROVAIKUTUSTA**  
**Opettajien ja huoltajien kokemuksia**  
**kehityskeskusteluista**

Pro gradu -tutkielma  
Janne Ojala 0371616  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Outi Kyrö-Ämmälä  
Lapin yliopisto  
2018

Työn nimi: Kohti parempaa vuorovaikutusta – Opettajien ja huoltajien kokemuksia kehityskeskusteluista

Tekijä: Janne Ojala

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö \_\_\_ Lisensiaatintyö \_\_\_

Sivumäärä: 57 + 3 liitettä

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Tässä tutkielmassa tavoite on selvittää opettajien ja huoltajien kokemuksia kehityskeskusteluista. Tavoitteena on selvittää myös, minkälaista vuorovaikutus on keskusteluissa ja mitä tekijöitä siihen liittyy. Tutkielman edetessä nousi kolmas kysymys, kuinka kehityskeskusteluja voi kehittää. Tutkielma on fenomenografinen tutkimus, joka on suuntaukseltaan laadullinen. Tutkielmani pohjautuu kandidaatin tutkielmassa haastattelemaani neljään opettajaan. Olen jatkanut tutkimusta tältä pohjalta ja haastatellut myös neljää huoltajaa.

Esittelen tutkielman tuloksissa fenomenografisen kontekstianalyysin pohjalta rakentamani kuvauskategoriat. Muodostin neljä yläkategoriaa: osallisuus keskusteluissa, keskustelun teemat, keskustelun mahdollisuudet ja haasteet sekä kehityskeskustelun kehittäminen. Näiden kategorioiden alle muodostin vielä alakategorioita.

Tulosten perusteella kokemukset ovat olleet hyviä ja etenkin opettajien vastaukset olivat samansuuntaisia. Haasteena opettajat ovat pitäneet oppilaan vähäistä osallisuutta. Huoltajat ovat kokeneet olevansa sivusta seuraajia eikä kunnollista vuorovaikutusta ole syntynyt. Kehityskeskustelujen pääteemana on ollut koulunkäynnin edistymisen seuraaminen. Opettajien ja huoltajien mukaan on tärkeää suunnata keskustelu koskemaan oppilaan tulevaisuutta, ei niinkään menneisyyttä. Opettajat pitivät valmistautumista tärkeänä kehityskohteenä. Huoltajat kehittäsivät ajankäyttöä järkevämmäksi. Kehityskeskustelua pidettiin myös heikompana arviointikeinona verrattuna perinteiseen todistukseen. Pohdin lopussa vuorovaikutusta: keskustelun ja kuuntelemisen taitoja. Sen lisäksi pohdin kehityskeskustelun hyödyllisyyttä ja solmukohtia.

Avainsanat: fenomenografia, kehityskeskustelu, vuorovaikutus, arviointi

# Sisällys

<b>1 Johdanto .....</b>	<b>.....</b>
<b>2 Opettajien ja huoltajien välinen vuorovaikutus sekä erilaiset roolit.....</b>	<b>7</b>
2.1 Kodin ja koulun yhteistyö.....	7
2.2 Opettajan rooli vuorovaikutuksessa.....	9
2.3 Huoltajan vastuu ja kasvatustyyli.....	10
2.4 Vuorovaikutustilanteet.....	12
<b>3 Kehityskeskustelun ja arvioinnin käsitteet.....</b>	<b>14</b>
3.1 Oppilaan ohjaus.....	14
3.2 Arviointi koulussa.....	15
3.3 Kehityskeskustelu.....	17
<b>4 Tutkimuksen toteutus.....</b>	<b>20</b>
4.1 Tutkimuskysymykset ja aikaisempi tutkimus.....	20
4.2 Tutkielman tieteenteoreettinen tausta.....	22
4.3 Laadullinen tutkimus.....	23
4.4 Fenomenografia.....	24
4.5 Tutkimusaineiston keruu.....	26
4.6 Aineiston analyysi.....	28
4.7 Eettiset kysymykset ja luotettavuus.....	31
<b>5 Opettajien ja huoltajien kokemuksia ja käsityksiä kehityskeskusteluista</b>	<b>33</b>
5.1 Osallisuus keskusteluissa.....	33
5.2 Keskustelun teemat.....	37
5.3 Keskustelun mahdollisuudet ja haasteet.....	40
5.4 Kehityskeskustelun kehittäminen.....	45
<b>6 Pohdinta.....</b>	<b>49</b>

**Lähteet.....53**

**Liitteet.....58**

# 1 Johdanto

Kasvatustehtävä yhdistää kouluja ja koteja, sen kautta opettajat ja huoltajat sitoutuvat yhteiseen lasten kasvattamisen projektiin. Kasvatukseen kuuluu myös suhteiden jännitteet ja rajankäynnit. Oppilaiden huoltoon levinneen oppivelvollisuuskoulun kautta yhteiskunta vaikuttaa suuresti lapsiin sekä heidän kasvatukseen. (Metso 2004, 191–193.) Näiden eri suhteiden jännitteet ja rajankäynnit näkyvät myös kehityskeskusteluissa.

Oppilaan huoltajien osallistuminen koulun ja kodin yhteistyöhön on suomalaisessa koulukulttuurissa toivottua ja odotettua. Kehityskeskusteluun sisältyy koulun ja kodin toimintakulttuurisia elementtejä, totuttuja tapoja suhtautua asioihin, tehdä päätöksiä ja yhteistyötä. Arvioinnin kautta käyty keskustelu oppilaan, huoltajan ja opettajan välillä antaa erilaisia keinoja opiskelun suunnitteluun, mutta voi toimia myös opettajan työn palautejärjestelmänä. (Andonov 2007, 2–4.)

Tässä tutkielmassa haluan selvittää, mitä kokemuksia opettajilla ja huoltajilla on kehityskeskusteluista ja minkälaista on vuorovaikutus kehityskeskusteluiden sisällä. Näiden lisäksi tutkimuksen teossa muodostui kolmas tutkimuskysymys: miten kehityskeskusteluja voi kehittää. Vuorovaikutukseen liittyy eri tekijöitä, kuten erilaiset roolit. Vuorovaikutus tuo mukanaan lisäksi monenlaisia haasteita ja mahdollisuuksia. Olen kiinnostunut opettajien kokemuksista, koska tulevana opettajana minullakin on mahdollisesti edessä paljon kehityskeskusteluja. Ja toiseksi saan perehtyä huoltajien kokemuksiin, jotka ovat yhtä tärkeitä.

Uuden opetussuunnitelman myötä joissain kouluissa on jo todistuksia korvattu kehityskeskusteluilla. Arviointi on tuottanut vilkasta keskustelua nykypäivänä ja kehityskeskusteluista on ollut lehtijuttuja isoja sanomalehtiä myöten. Helsingin Sanomissa on kirjoitettu siitä, että kehityskeskusteluilla voitaisiin ehkäistä kiusaamista. Myös julkisessa keskustelussa kuten sosiaalisessa mediassa aihe on pu-

hutellut ihmisiä ja mielipiteitä riittää joka suuntaan. Esimerkiksi Turun normaali-koulussa huoltajat ja oppilaat ovat ottaneet keskustelut vastaan erittäin myönteisesti. Luin Ilta-Sanomista jutun äidistä, joka oli purskahtanut itkuun kehityskeskustelun aikana. Hän oli odottanut sitä, että keskustelussa puhuttaisiin hänen poikansa ongelmista. Tämän sijaan opettaja oli kehumut poikaa ja kertonut hänestä kauniita asioita. Mieleeni jäi askarruttamaan, kuinka tällainen on onnistunut. Nyt olen tässä tutkielmassa päässyt selvittämään, kuinka kehityskeskustelut voivat olla parhaimmillaan tällaisia vuorovaikutuksen huipentumia. Keskusteluja on kutsuttu myös eri nimeillä kuten arviointikeskustelu. Kehityskeskusteluja on tutkittu aika vähän, joka on myös hyvä edellytys tälle tutkimukselle.

Seuraavaksi esittelen tutkielman teoreettisen taustan toisessa luvussa. Käsitte-len kodin ja koulun välistä yhteistyötä, vuorovaikutustilanteita, opettajan roolia vuorovaikutuksessa ja huoltajan kasvatusvastuuta. Sen lisäksi teoriaosuus käsittelee oppilaan ohjausta, sosiaalista konstruktionismia, arviointia ja lopulta kehityskeskustelua. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimuskysymykseni ja aiempia tutkimuksia. Tähän lukuun kuuluu myös tutkimusmenetelmien esittely koskien laadullista tutkimusta ja analyysitapoja. Lisäksi kerron aineiston keruusta ja sen analyysistä sekä tutkimuksen luotettavuudesta. Neljännessä luvussa kuvaan fenomenografisen analyysin pohjalta saadut tulokset. Viidennestä luvussa ilmenee oma pohdintani ja johtopäätökseni.

## 2 Opettajien ja huoltajien välinen vuorovaikutus sekä erilaiset roolit

### 2.1 Kodin ja koulun yhteistyö

Koulussa vuorovaikutusosapuolia on opettajan ja huoltajien lisäksi oppilas. Käytän sanaa *huoltaja*, koska oppilaiden biologiset vanhemmat eivät välttämättä toimi heidän huoltajinaan. Oppilas on yksi tärkeä osapuoli yhteistyöstä ja eikä häntä voida irrottaa tästä asiayhteydestä. Vuorovaikutukseen vaikuttavat näiden eri osapuolten asenteet koulua kohtaan. Oppilaan hyvinvointi on kiinni koulun aikuisten suhtautumisesta koulumaailmaan. Toisena tärkeänä hyvinvoinnin edistäjänä ovat kodin tukijoukot, etupäässä huoltajat. Perusopetuslaissa on määrätty, että kodin ja koulun on tehtävä yhteistyötä keskenään (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35).

Koulutyön onnistumisessa on otettava huomioon kaikkien oppilaiden erilaiset tarpeet ja vahvuudet, jolloin huoltajien rooli kasvaa. Opettajalla ja huoltajien pitäisi pyrkiä kitkattomaan yhteistyöhön keskenään. Yhteistyössä pyritään tasavertaiseen kumppanuuteen, jossa kumpikin osapuoli hyötyy siitä. Yhteistyö lisää kaikkien osapuolten hyvinvointia ja edistää etenkin oppilaiden tervettä kehittymistä. Aiemmin lakiin on kirjattu koulun tehtäväksi kodin kasvatustehtävän tukeminen, mutta nykyään puhutaan ainoastaan yhteistyöstä. (Alasuutari 2003, 27.)

Ensisijainen vastuu lapsensa kasvattamisesta on huoltajalla. Vastaavasti kodin ja koulun yhteistyön kehittämisestä vastuussa on opetuksen järjestäjä. (POPS 2014, 35.) Kodit saavat tukea kasvatustyöhön koululta ja opettaja saa vastaavasti tukea opetustyöhön huoltajilta. Tärkeimpänä aspektina voidaan puhua luottamuksesta. On tärkeää muodostaa avoin keskusteluyhteys ja säännölliset tapaamiset huoltajien kanssa helpottavat luottamuksen rakentamisessa. Suurin osa huoltajista haluaa tehdä yhteistyötä opettajan kanssa (Hiillos, Kyllönen, Vahtera

2000, 7). Opettaja kehittyy työssä, kuten myös muillakin aloilla tapahtuu kehitystä. Opettajan työn erilaiset tilanteet vaativat erityisesti tätä ammatillista kehittymistä.

Tuija Metson (2004, 3) tutkimuksessa kodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta, vanhemmat ottivat vastuun kasvatuksesta ja kokivat opettajan tehtäväksi opettamisen. Tämä ei ole tietenkään aina itsestäänselvyys. Molemmat tarvitsevat tukea toisiltaan ja kumpikin kasvattaa omalla osaamisellaan lasta terveeksi yksilöksi. Metso on tutkinut vuorovaikutusta peruskoulun yläasteella. Koen, että yhteistyötä rakennetaan samoista lähtökohdista sekä ala- että yläkoulussa. Siksi Metson tutkimus vastaa hyvin myös omaa tutkimuskohdettani. Metso (2004, 3) on löytänytkin hyviä avainsanoja: kodin ja koulun yhteistyö, opettajuus, vanhemmuus ja kasvatus. Näihin sanoihin linkittyy paljon asioita tarkasteltaessa opettajan ja huoltajien välistä vuorovaikutusta.

Uudessa opetussuunnitelmassa (2014, 36) on esitetty, että huoltajan kanssa keskustellaan mm. oppimisen tavoitteista, oppimisympäristöistä ja työtavoista, tuesta, arvioinnista sekä lukuvuoden erilaisista tapahtumista. Tavoitteena on tuoda huoltajat lähelle koulun arkea ja edistää myös oppilaiden keskinäistä yhteyttä. Huoltajat antavat oman panoksensa oppilaan tavoitteiden asetteluun ja auttavat häntä saavuttamaan niitä. Ei ole helppoa löytää yhteistä näkökantaa, kun aletaan keskustella tavoitteista. On löydettävä kommunikaatiotapa, jossa kumpikin osapuoli voi rehellisesti ja vapaasti kertoa omia näkökantojaan. Sanallinen ilmaisu eli kieli onkin keskeinen väline yhteistyötä rakennettaessa (Hiillos, Kyllönen, Vahtera 2000, 21).

Koulun ja kodin yhteistyötä tehdään monin eri tavoin. Opettaja ja huoltajat voivat yhdessä neuvotella, miten yhteistyötä käytännössä tehdään ja millä tavoin yhteyttä pidetään. Koulun ja kodin välistä yhteistyötä ovat esimerkiksi vanhempainillat, juhlat, avoimien ovien päivät ja yhteiset retket. (Opetushallitus 2014.) Tähän listaan kuuluvat lisäksi tätä tutkielmaa koskevat kehityskeskustelut ja arviointikeskustelut.



Korpisen, Husson ja Korpisen (1980, IV) mukaan huoltajien taholta yhteistyö on yleensä koettu melko tai erittäin hyödyllisenä (n. 90%). Yhteistyö on siis lähtökohtaisesti toivottua myös huoltajien osalta. Tämän tutkielman kannalta on merkittävää, kuinka kasvatustalustelussa puhutaan paljon huoltajien vastuusta ja väitetään, että he eivät kanna vastuutaan lastensa kasvatuksesta vaan ovat siirtäneet sitä tehtävää yhteiskunnalle, johon koulu sisältyy (Lämsä 2013, 19). Jos opettajan ja oppilaan suhde on huono, se näkyy kotonakin ja huoltajat ovat huolissaan. Jos taas huoltajien ja lapsen välit ovat huonot, opettaja tietää, että se voi aiheuttaa vaikeuksia koulussa. (Gordon 1979, 224.) Parhaimmillaan toimiva yhteistyö on kasvatustalustelua, joka vaatii luottamusta ja vuorovaikutteista kunnioitusta sekä aikaa (Tilus 2004, 135).

## **2.2 Opettajan rooli vuorovaikutuksessa**

Opettajakunnassa niin kuin muissakin kasvatustalustelulla työskentelevissä, on yhteiskunnan kannalta positiivinen muutosvoima. Tulevaisuudennäkymät ovat hyvät, kun työssä aletaan arvostaa asioita kuten itsensä toteuttaminen työssä, hyvä työympäristö ja osallistuminen oman työn organisointiin. Suurin osa opetustyöstä on kuitenkin vielä itsenäistä suunnittelua (Kari 1988, 105.) Vielä tänäkin päivänä opettajan työ on pääasiassa itsenäistä, vaikka kollegiaalinen yhteistyö on paljon lisääntynyt.

Opettajien ja huoltajien vuorovaikutus on yhdistävä tekijä oppilaan eri kasvuympäristöjen välillä. Kasvatustalustelussa tärkeää on huoltajien ja ammattilaisten (opettajien) tasavertaisuus lapsen kasvatuksessa. Kummallakin osapuolella on olennaista tietoa kasvatuksesta ja yhteisiä tavoitteita sen suhteen, joten tarvitaan molemminpuolista kunnioitusta. Vastuu kehityskeskustelun kaltaisesta vuorovaikutustilanteesta on kuitenkin opettajalla (Karila 2006, 91–93.)

Opettajan työtä pidetään laaja-alaisena sosiaalisena ja yhteisöllisenä ammattina. Aiemmin kasvatustieteellinen tutkimus on paneutunut opettajan puheen tutkimiseen opetustapahtuman keskeisenä elementtinä. Nykyään huomio kiinnitetään myös opettajan kykyyn osallistua avoimeen ja toimivaan keskustelukulttuuriin aikuisten yhteisössä. Opettajilta edellytetään niin sanottuja laajoja työelämän taitoja. Suurin osa työpäivästä toimitaan kasvokkaskontakteissa, ja keskeisimmät tavoitteet saavutetaan viestinnän avulla (Laes, Kankaanpää & Tähtinen 2001, 236.) Opettajan tulee kyetä arvioimaan työnsä toteutumista luokka- ja koulutuksella. Hänen tulee myös ohjata oppilaita arvioimaan omaa opiskeluaan ja toimimaan heidän ohjaajana (Kohonen & Leppilampi 1994, 28.)

### **2.3 Huoltajan vastuu ja kasvatustyyli**

Böök ja Perälä-Littunen (2010) ovat tutkimuksessaan nostaneet huoltajan vastuun sisältävän konkreettisia päivittäisiä tehtäviä sekä tavoitteellista toimintaa. Jälkimmäinen tarkoittaa huoltajien päämäärää kasvattaa lapsesta selviävä aikuinen, hyvä kansalainen tai jossakin vaiheessa vastuullinen huoltaja. Hyvin monet suhteet perheessä ja sen ulkopuolella peilaantuvat tapaan ymmärtää huoltajan vastuuta ja toimia vastuullisena aikuisena tai huoltajana. (Böök & Perälä-Littunen 2010, 41–42.)

Lasten elämää pystytään tarkastelemaan kolmen sosiaalisen prosessin kautta: familisoitumisen, institutionalisoitumisen ja individualisoitumisen. Familisoituminen sisältää huoltajan vastuun lapsen kasvusta. Keskeisenä paikkana toimii perhe, jossa käyttäytyminen ja asenteet muotoutuvat. Institutionalisoitumisella tarkoitetaan lasten toimintaa erillisissä instituutioissa, joissa ammattilaiset kuten opettajat toimivat valvojina ja ohjaajina. Koulussa vietetään suuri osa ajasta, mikä on nostanut esille kysymyksiä: ”Kuka lasta kasvattaa?”, ”Kenellä on vastuu lapsen kasvattamisesta?”, ”Mistä asioista ollaan vastuussa lapsen kasvattamisessa ja minkä verran?” Individualisoituminen on nostanut pinnalle yksilön oikeuksien korostumisen ja yksilön halun sekä kyvyn määrittää omaa elämänsä. Lapset

ovat sosiaalisia toimijoita ja yksilöllisiä persoonia, jotka muokkaavat omaa elämäntapaansa ja ovat itse vastuussa siitä. (Böök & Perä-Littunen 2010, 42.)

Huoltajat toimivat erilaisten kasvatustyylien pohjalta. Kasvatustyyli on huoltajan käsityksiä kasvatuksen keinoista ja tavoitteista sekä huoltajalle tyypillistä tapaa olla vuorovaikutuksessa oman lapsensa kanssa. Eri tilanteissa ne voivat näkyä huoltajien kykyinä huomioida lapsen tarpeita ja ideoita. Huoltajat näyttävät kasvatustyyliä lapselle osoittamalla äänensävyssä, tunteissa ja kehon kielellä. Kasvatustyyliä voidaan kuvata kahdella ulottuvuudella Baumrindin (1989) sekä Maccoby ja Martinin (1983) mukaan. Lämpimyys tai vastaanottavaisuus on positiivisten tunteiden osoittamista lapselle ja herkistymistä tarpeille, joita lapsella on. Lämpöä annetaan silloin kun lapsi käyttäytyy hyvin. Toinen ulottuvuus on kontrolloivuus tai vaatavuus. Siinä huoltaja ohjaa lapsen käyttäytymistä asettamalla rajoja lapsen toiminnalle. Kontrolloivuus tarkoittaa selkeitä ja johdonmukaisia rajoja. (Kiiskilä, Tuomaala, Aunola, Lerkkanen & Kiuru 2015, 351–352.)

Kasvatustyylien ohella lasten koulunkäyntiin liittyvät huoltajien ohjauskäytännöt. Kasvatustyyli kuvaavat huoltajien yleisiä vuorovaikutustyyliä, kun taas huoltajien ohjauskäytännöt liittyvät toimintaan, joka on tilannekohtaista. Näissä tilanteissa pyritään saavuttaa lapsen kanssa konkreettisia tavoitteita. Opettajien kanssa käytyjä keskusteluja voidaan pitää ohjauskäytäntöinä. Samalla tapaa niitä ovat keskustelu lapsen kanssa koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Ohjauskäytäntöihin liittyy monesti valvonnan, auttamisen ja lapsen autonomian tukemisen näkökulma. Valvonta tarkoittaa kotitehtävien tarkistamista asioiden osaamisen kautta. Auttaminen on lapsen aktiivista auttamista ja opettamista kotitehtävien teossa. Autonomian tukeminen on taas sitä, että huoltaja antaa tilaa lapsen aktiiviselle roolille omien koulutehtäviensä ja ongelmien ratkaisemisessa sekä käyttäytymisensä säätelyssä. Tutkimuksien mukaan lämmin sekä yhtä aikaa kontrolloiva huoltaja parantaa lapsen koulusuorituksia valvomalla hänen koulutyötään. Ohjauskäytännöissä laadulla on enemmän merkitystä kuin määrällä. (Kiiskilä, Tuomaala, Aunola, Lerkkanen & Kiuru 2015, 352.)

## 2.4 Vuorovaikutustilanteet

Vuorovaikutus voidaan Ross'n (Stenberg 2011, 65) mukaan jakaa neljään osa-alueeseen: *debatti*, *tavanomainen keskustelu*, *taitava keskustelu* ja *dialogi*. Kehityskeskusteluissa näitä osa-alueita ilmaantuu ja siksi niitä onkin hyvä avata. Debatti on väittelyä ja kiivasta keskustelua. Tavanomaista keskustelua määrittää toisten näkemysten ja ajatusten vähättely ja jopa mitätöinti. Tämän takia tavanomaisen keskustelun ilmapiirissä ei voi syntyä ymmärtävää oppimista. Dialogi ja taitava keskustelu antavat mahdollisuuden pohtia ajatuksiaan ja vertailla niitä muiden kanssa. Dialogi toimii silloin, kun keskustelijoiden välillä vallitsee avoin kunnioitus ja kokemusten jakaminen sekä toinen toisiltaan oppiminen. (Stenberg 2011, 66–67.) Perttula (Räsänen 1999, 46) on määritellyt dialogin osapuolten väliseksi vuorovaikutukseksi, jossa tavoitteena on ymmärtää toista mahdollisimman hyvin.

Tärkeää vuorovaikutuksessa on myös kuuntelemisen taito. Heikkilä ja Heikkilä (2001) ovat jakaneet sen kolmeen tasoon: *empaattinen kuuntelu*, *kuullaan mutta ei kuunnella* ja *puuskittainen kuunteleminen*. Empaattisessa kuuntelussa kuuntelija luopuu arvioimasta puhujan sanoja ja pyrkii huomaamaan käsitykset niiden takana. Toisessa tasossa kuuntelija ei välttämättä ymmärrä sanoman keskeistä tarkoitusta. Tämä taso on tyypillinen tavanomaisessa keskustelussa ja kiire voimistaa sitä. Puuskittaisessa kuuntelemisessa välillä kuunnellaan syventyneesti, välillä herpaannutaan ja suurimmaksi osaksi kuuntelija on omissa ajatuksissaan. (Stenberg 2011, 72–73.) Ongelmatilanteissa on parasta käyttää empaattista kuuntelua eikä opettajan tarvitse velvollisuudentuntoisesti ryhtyä kuuntelemaan vanhempien ongelmia (Gordon 1979, 88).

Opettajan ja oppilaan suhdetta voidaan pitää hyvänä, kun siihen kuuluvat avoimuus ja rehellisyys, toisen huomioonottaminen, riippumattomuus ja vapaus sekä ongelmien ratkaiseminen. Avoimuudella tarkoitetaan sitä, että molemmat osapuolet voivat puhua suoraan toistensa kanssa. Toisen huomioonottamisessa molemmilla on tunne, että toinen välittää ja kunnioittaa. Kumpikin saa myös kasvaa

oman persoonallisen suuntansa mukaisesti ja ongelmien ratkaiseminen ei tapahdu kummankaan tarpeiden kustannuksella. (Gordon 1979, 22.) Näitä voidaan pitää yhtä tärkeinä myös opettajan ja huoltajien vuorovaikutuksessa.

Salon ja Kinnusen (1993) tutkimuksessa tärkeimmät stressitekijät opettajan työssä liittyivät työn sisältöön ja määrään sekä ihmissuhteisiin. Ihmissuhteista aiheutuvaan stressiin ovat kiinnittäneet huomiota myös Mykletyn (1984) ja Kuusisto (1987). Perhon (2009, 93) tutkimuksessa kuormituksena koettiin viime aikoina paljon keskusteltu huoltajien hankaluus. Tutkimustulosten valossa on helppo nähdä, että huoltajien merkitys opettajan hyvinvoinnille on merkittävää läpi vuosikymmenten. Tässä tutkielmassa ristiriitojen selvittäminen nähdään yhtenä tärkeänä osa-alueena opettajien ja huoltajien välisessä yhteistyössä. Selvitetyt ristiriidat saattavat viedä kuitenkin kehitystä eteenpäin samalla tuomalla ihmisiä lähemmäksi toisiaan (Kohonen & Leppilampi 1994, 95).

## 3 Kehityskeskustelun ja arvioinnin käsitteet

### 3.1 Oppilaan ohjaus

Oppilaalle tulee antaa oppilaan ohjausta (Perusopetuslaki 628/1998 § 11). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 442) oppilaanohjauksella tarkoitetaan oppilaiden koulutyön onnistumisen ja opintojen sujumisen edistämistä. Nykyisessä maailmassa, jossa laaja median verkosto ja sitä kautta tapahtuva tiedonvälitys sekä sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten arvomaailmaa, korostuu entisestään arvokasvatuksen merkitys. Oppilaiden kanssa käytävä arvokeskustelu auttaa oppilaita tunnistamaan ja nimeämään erilaisia arvoja ja arvostuksia, sekä ohjaa myös niiden kriittistä pohdintaa. Oppilaiden oman arvoperustan rakentamista tuetaan. Koulun ja kodin yhteistyö yhteisen arvopohdinnan pohjalta luo turvallisuutta ja edistää oppilaiden hyvinvointia. (Opetushallitus 2014, 15.)

Itsearvioinnin ja oppilaan osallistamisen arvioinnissa pohjana on perusopetussuunnitelmassa kirjatut tavoitteet: rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri, oppilaiden osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa, oppilaan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä sekä oppilaan edistymisen näkyväksi tekeminen koko oppimisprosessin ajan. Myös arvioinnin monipuolisuutta korostetaan, jolloin pelkkä kirjallinen opettajalähtöinen arviointi ei riitä. Onnistumisen kokemukset kannustavat oppimaan lisää. (Opetushallitus 2014, 67.) Itsearviointi ja oppilaan osallisuus itsensä ja muiden arviointiin opettaa tunnistamaan onnistumisensa suhteessa itse asetettuihin tavoitteisiin.

Opetussuunnitelmassa on kirjattu, että paikallisen opetussuunnitelman suunnitelmaa laatiessaan on otettava huomioon oppilaiden tarpeet, paikalliset erityispiirteet sekä itsearvioinnin ja kehittämistyön tulokset (Opetushallitus 2014, 9–10). Perusopetuslain (628/1998 § 22) pohjaltakin oppilasta pyritään ohjaamaan omaa opiskelua ja kehittämään edellytyksiä itsearviointiin. Kaiken arvioinnin keskeinen

tavoite tulisi olla oppilaan itseohjautuvan opiskelun edistäminen eli metakognitiivisten tietojen ja taitojen kehittymisen tukeminen (Stenberg 2011, 109).

Oppilaille asetetaan paljon muodollisia suorituksia, joista heidän tulee selviytyä. Niiden saavuttamatta jättäminen vaikuttaa itsetuntoon. Itsetuntoon vaikuttavat tois-tuvat iskut näkyvät aina käyttäytymisoireina. Mielenterveysongelmille ja lisääntyville suorituspainneille voidaan löytää yhteys. Lapset tarvitsevat hyviä toiminta-mahdollisuuksia ja kokemuksia. Tähän vaikuttaa myönteisesti kiinteä vuorovai-kutus ja läheinen yhdessäolo. (Väljärvi 2000, 31–32.)

### **3.2 Arviointi koulussa**

Arviointia määritellään hyvin laajasti kirjallisuudessa ja sillä on myös laaja näkö-kulmien kirjo. Se määritellään valitun kohteen tai ominaisuuden tulkinnalliseksi analyysiksi ja toiminnan antaman hyödyn tai arvon määrittämiseksi. Arviointia on esimerkiksi todeta jonkin yksittäisen toiminnan tai ilmiön laadukasta toteutumista. Arvioinnissa on myös mahdollista päätyä päätelmään, että jokin yksittäinen toi-minta tai ilmiö on perusteltua ja tärkeää. Perinteinen arvioinnin määritelmä on asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välisen suhteen vertaaminen keskenään. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 21–22.)

Arvioinnista iso osa on opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Opettajien tehtävänä on antaa oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa osaamisestaan ja edistymisestään. Sekä onnistumiset että epäonnistumiset ovat osa oppimisprosessia. Oppilaita on myös tarkoitus ohjata havainnoimaan oman työskentelyn lisäksi yhteistä ja antamaan palautetta muillekin sisältäen opettajan. Arviointikulttuuriin kuuluu tärkeänä osana yhteistyö kotien kanssa. Huoltajien kanssa käydään keskustelua arvioinnista ja tavoitteista. Opettajan, huoltajan ja oppilaan yhteiset keskustelut antavat tietoa oppilaan koulunkäynnistä ja lisäävät luottamusta. Arviointi toimii opettajien oman työn reflektion ja itsearvioinnin väli-neenä. (POPS 2014, 47.)

Mittaaminen on ollut perinteinen ilmaus, kun on keskusteltu oppimistuloksien arvioimisesta. Oppimistulosten arviointi on oppijan saavutusten ja edistymisen seuraamista. Koulutusta arvioitaessa keskustellaan yleensä prognostisesta, diagnostisesta, summatiivisesta ja formatiivisesta arvioinnista. Prognostisella arvioinnilla tarkoitetaan yksilön oppimisedellytyksien ja saavutustason tarkastelua, jolloin näkökulma on hänen tulevan kehityksen ennakoinnissa. Diagnostinen arviointi on taas lähtöpisteen tai arviointiajankohdan kartoitusta ja sitä käytetään koulutuksen eri vaiheiden suunnittelussa. Summatiiviselle arvioinnille tyypillistä on, että se tehdään koulutuksen jälkeen ja se koskee yhteen kokoavaa, yleisten tavoitteiden arviointia. Tyypillinen ja yleinen tapa summatiiviselle arvioinnille ovat peruskoulussa käytetyt todistukset. Formatiivinen arviointi toteutuu koulutuksen kuluessa. Siinä kerätään palautetietoa yksilön edistymisestä suhteessa opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin. Kehityskeskustelussa arviointi liittyy kaikkiin edellä mainittuihin. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 22–23.)

Arviointimallilla tarkoitetaan arvioinnin kokonaissuunnitelmaa. Siinä on ilmaistu arvioinnin kohde, tiedonhankintamenetelmät ja raportointitapa. Arviointi on osa poliittisen ohjauksen järjestelmää ja tärkeässä asemassa siinä. Arviointitoiminta on seuraavia asioita:” arviointikriteerien valintaa, tietojen hankintaa päätöksenteon tueksi, asiantilan vertaamista tiettyyn kriteeriin, arvioivan päätelmän toteuttamista (arvottaminen) ja soveltavaa ja tuloksia välittömästi hyväksikäyttävää. Edellä mainittujen lisäksi se on käytännönläheistä, toimintaa (jossa voidaan hyväksikäyttää tutkimuksen menetelmiä), ensisijaisesti toiminnan ohjauksen ja kehittämisen väline ja osa toiminnan ja tuloksellisuuden tarkastamista.” (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 14.)

Suomen opetushallinnossa tuotetaan arviointitietoa, josta vastaa mm. Opetushallitus, yliopistot, lääninhallitukset. Tästä vastaa ylempänä vielä opetusministeriö. Arviointitiedosta paikallisesti vastaavat oppilaitokset ja koulutuksen ylläpitäjät. Arviointitietotuotantoon vaikuttaa merkittävästi myös kansainvälinen yhteistyö. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 20.) Arviointiin liittyy eettisiä kysymyksiä, joista on ollut vähän keskustelua. Arviointiin sisältyy aina seuraamuksia, joilla on



vaikutusta arvioinnin kohteeseen väistämättä. Arviointi on toisin sanoen yhteiskunnallista valtaa ja siinä on kyse lisäksi arvioijan vastuusta. Arvioinnin etiikka etenee arvioinnista saatujen kokemusten eettisiin perusteisiin koskevasta tutkimustiedosta. Arvioinnin luotettavuus tulisi myös ottaa huomioon. Arvioinnilla on todistus- eli evidenssiarvoa, joka taas vaikuttaa investointiin ja kehittämistoimiin. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 150.)

Itsearvoisena toimintana arvioinnilla ei ole merkitystä. Arvioijan tulisi osata jäsenellä toimintaansa ohjaavia toiminta- ja ajattelumalleja. Koska ne tiedostamalla, päästään kehittämään arviointia yleisesti. Tärkeimpänä arvioimisessa voidaan pitää sitä, että arvioija tietää mitä on tekemässä ja kykenee ennakoimaan arvioinnissa tekemiensä valintojen mahdollisia seurauksia. Tämä koskee arviointi- ja kehityskeskustelujakin. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 148.) Arviointikeskustelussa arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta kehittämään opiskelutaitojaan ja jäsentämään opittuja asioita tieto- ja taitokokonaisuuksiksi. Huoltajakin kykenee paremmin tukemaan oman lapsensa koulunkäyntiä monipuolisen ja riittävän arvioinnin avulla. (Koskinen Sini-Salo & Tuomi 2016.)

### **3.3 Kehityskeskustelu**

Kehityskeskustelun termeinä voidaan käyttää myös arviointikeskustelua sekä kasvatuskeskustelua. Käytän itse kehityskeskustelua, koska sitä on käytetty paljon kirjallisuudessa ja se kuvaa tulevaisuutta hyvin. Siinä on siis mukana tulevaisuusperspektiivi. Kehityskeskustelussa opettaja on sitoutunut jatkuvaan keskusteluun oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa. Siinä asetetaan yhteisiä kehittymistavoitteita ja oppimisen etenemistä arvioidaan yhdessä. Kehityskeskustelu on aito, luonnollinen, säännöllisesti toistuva vuoropuhelu oppilaan, huoltajien ja opettajan kanssa. (Vuorinen 2000, 7–8.) Haluan tässä tutkielmassa selvittää opettajien kokemuksia kehityskeskusteluista ja kuinka he näkevät onnistuneensa niissä. Toisaalta haluan selvittää huoltajien näkökulman keskusteluista ja erilaisia merkityksiä niistä.

Härkösen (1994, 123) määritelmän mukaan kommunikaatio on monipuolinen vuorovaikutustapahtuma, jossa välittyy sekä tietoja että emotionaalista suhtautumista. Joissakin kouluissa yhteistyöhön liittyvissä järjestelmissä maksetaan erillinen korvaus. Näitä ovat esimerkiksi kehityskeskustelut ja tietyt erityistehtävät kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. (Kettunen 2007, 45.) Oppilaan oppimista, käyttäytymistä ja työskentelyä tulee arvioida monipuolisesti (Perusopetuslaki 628/1998 § 22). Kehityskeskustelu on yksi tärkeä tapa tehdä arvioinnista monipuolista. Joissain kouluissa todistukset on jo korvattu kehityskeskusteluilla.

Opettaja on keskustelussa pääsääntöisesti aloitteen tekijä. Hänen tehtävänsä on olla selvillä keskustelun päämääristä ja käsittää keskustelun ainutlaatuisuuden merkitys perheen kannalta. Valmistautuessaan arviointikeskusteluun opettaja pohtii keskustelun tavoitteet, teemat ja keskustelun pohjana tai sen aikana käsiteltävät materiaalit. Normaalisti keskustelun kohteina ovat ainakin työskentelytaidot, sosiaaliset taidot, tunnetaidot sekä edistyminen eri oppiaineissa. Lisäksi keskustelussa käsitellään muita oppilaan kasvun kannalta ajankohtaisia asioita. (Koskinen-Sinisalo & Tuomi 2016.) Perusopetuksessa arvioinnin tulee kohdistua eri aineiden oppimistuloksiin, oppilaan käyttäytymiseen ja työskentelyyn koulussa (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 85).

Keskustelutuokio edistää tehokkaasti oppilaan kasvua ja kehittymistä, kun se on huolellisesti valmistettu. Hyväksi havaittu keino keskusteluun valmistautumiseksi on antaa oppilaalle ja huoltajille etukäteen lista asioista, joihin tapaamisessa on tarkoitus pureutua. Oppilaan keskusteluaktiivisuus tehostuu huomattavasti, jos hän vastaa joihinkin kysymyksiin etukäteen. Tällä tavalla myös itsearviointi ja arviointikeskustelu ovat yhdistettävissä kokemukseksi, joka jäsentää oppilaan ajattelua ja antaa usein sekä huoltajalle että opettajalle uusia näkökulmia oppilaan ajatteluun. (Koskinen-Sinisalo & Tuomi 2016.)

Shepardin (2002, 249) mukaan itsearviointi tukee oppilaan kognitiivista ajattelua, lisää hänen vastuullisuuttaan omasta oppimisestaan ja vahvistaa oppilaan tunnetta oman oppimisensa asiantuntijuudesta. Huoltajilla on taas mahdollisuus kehityskeskustelussa peilata omia käsityksiään hyvästä opetuksesta (Andonov

2007, 4). Kehityskeskustelun erilaiset teemat ja aihealueet tulevat tarkemmin esille tulokset-osiossa.

## 4 Tutkimuksen toteutus

Kandidaatin tutkielmani, jossa tutkin opettajien kokemuksia, antoi hyvän pohjan jatkaa pro gradu -tutkielmaan. Siinä sain sopivan kokoisen sekä eksaktin aineiston, josta on hyvä laajentaa tutkimusta huoltajien kokemuksiin. Opettajien kokemukset antoivat kuitenkin aika kapean kuvan kehityskeskusteluista ja näkökulma oli vain opettajissa. Huoltajat tarkkailevat hyvin eri näkökulmasta koulua ja lapsensa koulunkäyntiä. Siksi koin tärkeäksi kuulla myös huoltajia. Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymykseni ja aikaisempia tutkimuksia aiheestani. Esittelen myös tutkimuksen tieteenteoreettista taustaa, jonka jälkeen esittelen laadullista tutkimusta ja tutkimusmetodin. Lisäksi käyn läpi, miten tutkimusaineisto on kerätty ja kuinka aineisto on analysoitu. Lopuksi vielä esittelen tutkielman toteutuksen luotettavuuden ja vastaan sen eettisiin kysymyksiin.

### 4.1 Tutkimuskysymykset ja aikaisempi tutkimus

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on selvittää, minkälainen kuva opettajilla ja huoltajilla on kehityskeskusteluista sekä mitä piirteitä he ovat pitäneet merkittävänä. Haluan perehtyä etenkin siihen, miten opettajat ovat kohdanneet erilaisia huoltajia ja oppilaita. Ja siihen, miten huoltajat ovat vastavuoroisesti nähneet opettajan aseman keskusteluissa. Tutkielman tuloksien kautta on mahdollista käsitellä tai ymmärtää minkälainen rooli opettajalla on ja minkälaista vuorovaikutusta kehityskeskusteluissa ilmenee. Tuloksien kautta ilmenee myös huoltajien kokemukset kehityskeskusteluista.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten opettajat ja huoltajat ovat kokeneet kehityskeskustelut?

2. Minkälaista vuorovaikutusta ja siihen liittyviä tekijöitä kehityskeskusteluissa on?
3. Miten kehityskeskusteluja voi kehittää?

Kysymyksiä kautta on mielenkiintoista nähdä, miten ne näkyvät fenomenografiassa. Niikon (2003, 46) mukaan *kokemukset* voidaan nähdä *käsityksinä* fenomenografiassa. Kokemukset ja käsitykset linkittyvät siis yhteen. Aihetta on aikaisemmin tutkinut aika samankaltaisesta tarkastelukulmasta Andonov (2007). Hän tutki opettajan, koululaisen ja hänen huoltajiensa välisiä, koulunkäyntiä ja opiskelua koskevia keskusteluja. Hän käytti menetelmänään keskustelutapaamista, johon kuului kysely ennen ja jälkeen jokaisen keskustelutapaamisen. Yhteisiä keskusteluja myös videoitiin ja hän päätyi siihen tulokseen, että huoltajat tarvitsevat lisää keinoja ymmärtää opetustyön tuloksia ja opettaja taas taitoja esitellä niitä perustellusti. Keskustelu ja keskustelemisen kautta toisilta oppiminen on monimutkainen prosessi, jonka muodot eivät ole vielä vakiintuneet (Andonov 2007, 168).

Maarit Alasuutari (2003) on tutkinut huoltajien tulkintoja kasvatusvastuun jakautumisesta heidän itsensä sekä päivähoiton ja koulun kesken. Alasuutari käytti menetelmänään teemahaastattelua. Hän analysoi aineistoa diskurssianalyysin avulla, toiseksi hän käytti tulkintakehystä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että vanhemmuus on heidän näkökulmasta yksityistä, jossa heidän kokemuksellinen tietämisensä on ensisijaista. Yhteistyö opettajan tai yhteiskunnallisen kasvattajan kanssa on ensikäteän lapsikeskeistä. Tuija Metso (2004) on tutkinut koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Hänen tutkimuksessaan ilmeni huoltajien vastuun ottaminen kasvatuksesta ja opettajat nähtiin opettamisen toteuttajina, opettajina.

## 4.2 Tutkimuksen tieteenteoreettinen tausta

Tämän tutkimuksen tieteenteoreettinen tausta pohjautuu kiinteästi sosiaalisen konstruktionismiin. Konstruktionismi (käytetään myös termiä konstruktivismi) on yksi tärkeä perustraditio kasvatustieteissä. Sana konstruoida tarkoittaa rakentamista (Siljander 2002, 202). Keskeinen ajatus on, että tieteellinen toiminta ja ihmisen toiminta yleensä ovat rakentamista, konstruktioiden rakentamista. Sillä tarkoitetaan, ettei mitään ihmisen toiminnasta ja mielestä riippumatonta sosiaalista maailmaa ei ole olemassa. Eli mitään erilaisia sosiaalisia instituutioita, tapoja, sääntöjä, uskomuksia tms. ei ole olemassa ilman, että ihminen niitä tuottaa ja pitää yllä. Lähtökohtaisena ajatuksena on olemassa rajaton määrä vaihtoehtoisia rakenteita tapahtumista ja fokus on erilaisissa merkityksissä, minkä pohjalle meidän maailmamme ovat rakennettu (Peter & Luckman 1998, 13). Tämä tieteenfilosofian suuntaus ei linkity vahvasti vain muutamaankin tiettyyn teoriaan vaan se hakee pohjaansa monesta eri teoriasta.

Sosiaalisessa konstruktionismissa rakentamisen käsite tuodaan likelle yhteisöä. Tietoa rakennetaan yhdessä ja muilla ihmisillä on tärkeä rooli siinä. Meillä on kuva minuudesta, joka kasautuu aiempien vapaiden tekojen seurauksena askel askeleelta, joista jokaisen täytyy rakentua aiempien vapaiden tekojen kautta rakennetun minuuden varaan. (Hacking 2009, 32.) Tämän tutkielman kannalta teoria on merkittävä, koska keskusteluissa tietoa rakennetaan pitkälti yhdessä. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan neutraalitkin asiat ja konkreettiset tosiasiat ymmärretään sosiaalisesti rakentuneina (Aittola & Raiskila 1995, 226).

Sosiaalinen konstruktionismi painottaa kielen merkitystä toiminnassa. Yksilön persoonallisuus ja identiteetti ymmärretään sosiaalisessa kanssakäymisessä kielen kautta rakentuviksi, aikaansa ja kulttuuriinsa sitoutuviksi ja tilanteesta toiseen muuntuviksi. Yksilöllinen mieli ei luo ensin merkityksiä ympäröivästä maailmasta, vaan vuorovaikutussuhteet ovat avainasemassa kaikelle ymmärtämiselle. (Alasuutari 2003, 38–40.)

Roolien näkökulmasta jokaisella roolilla on sosiaalisesti määriteltyä lisätietoa (Berger 1994, 92). Kehityskeskusteluista voidaan löytää erilaisia rooleja, joita myöhemmin esitän tuloksissa. Fenomenografian kannalta on hyvä myös puhua

konstruktivismista. Fredric Bartlett on eräs varhaisimpia muistamisen ja oppimisen subjektiivisen luonteen havaittajia. Muisti rakentuu muistoista. Yksittäinen ihminen hakee maailmasta ymmärrettävyyttä käyttäen aikaisempia tietojaan, kokemuksiaan ja kuvitelmiaan. Bartlett kutsuu näitä aikaisempien tietojen, kokemusten ja kuvitelmien organisaatioksi eli skeemaksi. (Gröhn & Jussila 1992, 11.) Wenestam (1984, 22–24) puhuu myös fenomenografisesta tutkimustavasta ja sen konstruktivistisesta luonteesta. Kokemusten ja käsitysten laadullisia piirteitä korostetaan erityisesti.

### **4.3 Laadullinen tutkimus**

Tutkimuskysymykseni ovat osaltaan ohjanneet käyttämään laadullisia menetelmiä. Laadullisella lähestymistavalla on mahdollista saada yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa tutkittavana olevasta ilmiöstä, minkä vuoksi koin sen sopivan parhaiten tutkimusaiheeseeni (Patton 2002, 14). Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineisto hankitaan todellisissa tilanteissa (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Aineistonkeruumenetelmäni olivat laadullisia, mikä mahdollisti sen, että haastattelemani opettajien ääni pääsi kuuluville. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija toimii itse tiedonkeruun välineenä määrällisten mittausvälineiden sijasta (Patton 2002, 14), kuten olen tässä työssä tehnyt.

Laadullisessa tutkimuksessa ei usein ole valmiita hypoteeseja, vaan tärkeät asiat nousevat aineistosta. Tätä kutsutaan induktiiviseksi analyysiksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.) En ollut asettanut tälle tutkielmalle hypoteeseja etukäteen vaan pyrin käsittelemään aineistoa ilman ennako-oletuksia. Myös tutkimusasetelmani on ollut joustava ja muovautunut prosessin mukana. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohderyhmä valikoidaan tarkoituksenmukaisesti ja pienikin otos voi tarjota rikkaan aineiston (Patton 2002, 230).

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on yleensä aina tapaustutkimusta (Metsämuuronen 2005, 206). Tapaukseksi voidaan luokitella mm. organisaatio, ryhmä tai yksilö (Yin 2003, 2). Laadulliselle tutkimukselle on ilmeistä se, että kohteena on ihminen ja sen lisäksi tutkijakin (Varto 1993, 22–24). Tutkimuskohteesta saadaan tallennettua toimintoja, näkökulmia, arvomaailmaa sekä tapahtumia ja prosesseja (Fairbrother 2008, 44). Alasuutarin (1999, 38–46) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei oteta kovin isoja tutkimusjoukkoja eikä tutkimusaineistoa tulkita tilastollisesti. Analyysi jaetaan kahteen eri vaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen ja niiden ratkaisemiseen. Aineistoa paloittelemalla, yhdistelemällä aineistosta pyritään löytämään havaintoja. Havaintojen jälkeen tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä merkitystulkintoja.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruulle on monta eri tapaa. Aineisto voi rakentua kirjeistä, kirjoista, haastatteluista, elokuvista, narratiiveista tai muista aineistoista. Tutkimus keskittyy laatuun eikä määrään. Tutkija päättää tutkittavien määrän itse, joka määräytyy aiheen vaatimalla tasolla. Aineistokin määräytyy siis aina tutkimuskohtaisesti. (Eskola & Suoranta 1998; 16–25.) Tutkielmani perustuu haastatteluaineistoon ja on siis laadullista. Tutkittavaksi valikoitui neljä opettajaa ja neljä huoltajaa.

#### **4.4 Fenomenografia**

Fenomenografialla tarkoitetaan ilmiön kuvaamista tai siitä kirjoittamista. Fenomenografia tutkii ihmisten käsityksiä eri asioista. Käsitykset voivat olla hyvinkin erilaisia samasta asiasta eri ihmisten välillä (Metsämuuronen 2008, 35.) Ahosen (1994, 115) mukaan fenomenografinen tutkimus etenee seuraavalla tavalla. Ensimmäisenä tutkija keskittyy käsitteeseen tai käsitteisiin, joista esiintyy erilaisia käsityksiä. Toisena hän ottaa huomioon käsitteen teoreettisesti ja jäsentää sitä.



Kolmantena hän haastattelee henkilöt, jotka tuovat ilmi eri käsityksensä. Neljäntenä hän luokittelee käsitykset niiden merkityksen perusteella. Merkitykset kootaan merkitysluokkiin lopuksi.

Fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut laadullisista piirteistä, ei niinkään oppimisen määrästä. Yksilöllä on merkittävä vaikutus, mitä hän oppii ja muistaa. Yksilön kokemukset ja tiedot vaikuttavat ilmiön ymmärtämiseen, oppimiseen ja muistamiseen. Fenomenografian kehitti Ference Marton Göteborgin yliopistossa 1970-luvulla. Martonin kuvaama ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulma pyrkii ymmärtämään ympäristön ilmiöitä. Toinen näkökulma tarkastelee ihmisten käsityksiä kyseisistä ilmiöistä (Gröhn & Jussila 5–7.) Tämä jälkimmäinen näkökulma sopii hyvin omaan tutkimusotteeseeni, kun tarkastellaan opettajien ja huoltajien käsityksiä sekä kokemuksia kehityskeskusteluista. Ensimmäisen asteen näkökulmaakaan ei voida täysin ohittaa. Toisen asteen näkökulma on vain syväluotavampi ja siksi tärkeämpi fenomenografisessa tutkimuksessa.

Fenomenografista tutkimusotetta on kritisoitu seuraavista asioista, joita olen pohjinnut tehdessäni myös omaa tutkielmaani. Tuloksia voidaan heikosti yleistää ja käsitykset riippuvat monesti kontekstista. Kritiikkiä on myös esitetty siitä, että käsitykset muuttuvat koko ajan ja asioista on hyvin erilaisia käsityksiä. Lisäksi kategorisointi voi jäädä keskeneräiseksi. (Metsämuuronen 2008, 36.) Olen pyrkinyt itse mahdollisemman tarkoituksenmukaiseen kategorisointiin tutkielmaa tehdessäni.

Ahosen (1994, 126–130) mukaan fenomenografisella tutkimuksella ei ole tarkoitus hakea poikkeavuuksia käsityksistä. Tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan ja ymmärtämään käsityksiä sen omista lähtökohdista. Käsityksen kuvaamisen lisäksi tavoitteena on antaa erilaisille käsityksille merkityksiä, joista voidaan muodostaa eri merkitysluokkia eli kategorioita. Kuvauskategorioilla saadaan näkyväksi tutkittavasta ilmiöstä erilaisia ajattelutapoja (Häkkinen 1996, 34). Fenomenografialle on tyypillistä, että kategoriat on jaettu ala- ja ylätasoon kategorioihin. Alatasoon kategorioilla tarkoitetaan tutkittavien ilmaisuja ja sanoja sekä niiden

merkityksiä. Alatason kategoriat on yhdistetty ylätason kategorioihin, joissa käsitteitä selitetään yleisemmin. (Ahonen 1994 127–128; Huusko ja Paloniemi 2006, 167–169; Niikko 2003, 36–38.)

#### **4.5 Tutkimusaineiston keruu**

Tutkielman aineisto muodostuu neljän alakoululla työskentelevän luokanopettajan ja neljän huoltajan haastattelujen vastauksista. Opettajat ovat eri-ikäisiä ja heidän opettajan työn kokemuksessa on eroja. Huoltajat ovat myös eri-ikäisiä. Valitsin heidät, koska he olivat minulle ennestään tuttuja. Selvitin myös, että opettajat ovat käyttäneet kehityskeskusteluja arvioinnin välineenä. Tutkielmaan valitsemani huoltajat olivat osallistuneet useita kertoja kehityskeskusteluihin. Jouduin jättämään heti alussa muutaman huoltajan pois vaihtoehdoista, koska heillä ei ollut tarpeeksi kokemusta keskusteluista tai ollenkaan. Lähetin etukäteen tutkittaville lupa-anomukset haastattelujen tekemiseen (Liite 1 ja Liite 2). Opettajien haastattelut toteutettiin koulun tiloissa kahtena eri päivänä tammikuussa 2017. Tilaksi olin valikoinut rauhallisen tilan ja haastattelu tapahtui häiriöttä. Huoltajien haastattelut toteutettiin heidän kotonaan neljänä eri päivänä huhtikuun alussa 2017. Kodit olivat haastattelupaikkoina rauhallisia. Haastattelut tallennettiin ja äänitettiin puhelimella. Kysyin, sopiiko äänen tallennus heille ja he suostuivat siihen. Aluksi haastattelussa vaihdoimme kuulumisia ja aloimme keskustella tutkimukseen liittyvistä kysymyksistä. Annoin aikaa miettiä vastauksia ja kehotinkin heitä siihen. Lisäksi kerroin, että he saisivat kysyä, jos kysymyksiä mieleen nousisi.

Toteutin aineiston hankinnan puolistrukturoidulla teemahaastattelulla (Liite 3). Valitsin kyseisen aineistonkeruumenetelmän siksi, että tarkoituksena oli saada tietoa opettajien omista kokemuksista ja ajatuksista. Tällaisessa teemahaastattelussa haastateltaville esitetään samat kysymykset, mutta vastausvaihtoehtoja ei ole määritelty, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998, 86). Haastattelu on kahden henkilön vuorovaikutustilanne, jossa tutkijan tulee pyrkiä omalla toiminnallaan edistämään keskustelua (Järvinen & Järvinen

2004, 146). Keskityin haastatteluissa niin sanottuihin avauskysymyksiin eli uuteen kategoriaan siirryttäessä ensimmäisenä esitettävän kysymyksen muotoiluun (Gröhn & Jussila 1992, 18). Haastattelukysymykset laadittiin etukäteen teemojen pohjalta, joita olivat osallisuus, keskusteleminen eteneminen ja keskustelussa nousseet asiat. Pyrin siihen, että en ennalta ohjaa haastattelun kulkua, vaan että se olisi mahdollisemman luonnollinen.

Teemahaastattelussa edetään tiettyjen ennalta valittujen teemojen mukaan, ja lisäkysymyksiä esitetään saatujen vastausten perusteella. Haastattelut olivat hyvinkin erilaisia ja kysymysten järjestys ja muoto vaihtelivat sen mukaan. Opettajien haastattelut olivat pääasiassa pitempiä kuin huoltajien. Ne kestivät tunnista kahteen tuntiin. Huoltajien haastattelut kestivät kaikki alle tunnin. Kysymysten järjestys muuttui luontevasti, kun tilanne edellytti sitä. Esitin myös tarkentavia lisäkysymyksiä, kun näin sen tarpeellisenä. Menetelmä toimii tutkielmaani erittäin hyvin, koska siinä vastaaja sai vapaamuotoisesti kertoa asioista, ja muotoilla vastauksensa minkälaiseksi halusi. Teemahaastattelu myös toteutui hyvin, koska sain kysymyksiin tarkkoja ja aika laajojakin vastauksia (Eskola & Suoranta 1998, 86–87.) Keskustelu oli paikoin aika rönsyilevääkin ja aiheesta nousi myös ennalta odottamia teemoja.

Kysymyksiä voi myös tarkentaa ja eri aiheisiin tai teemoihin voi syventyä haastattelun aikana. Teemahaastattelua voidaan pitää hyvänä aineistonkeruumenetelmänä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, koska se vastaa erittäin hyvin laadullisen tutkimuksen lähtökohtiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 194–196.) Mietin pitkään, että valitsen tutkimusaineiston keruumenetelmäksi lomakekyselyn sähköpostin kautta. Lomakekyselyihin ei monestikaan saa vastausta ja ne voivat hukkua esimerkiksi roskapostiin. Teemahaastattelu on monella tapaa joustavampi vaihtoehto verrattuna kyselylomakkeisiin. Haastattelussa haastateltavien vastauksiin voidaan pyytää tarkennuksia ja väärinymmärryksiltä on helpompi välttyä. Haastattelukysymyksien paikkaa voi myös vaihtaa tarpeen tullen ja haas-

tattelijat pystyy huomioimaan haastateltavan vastaustyyliin. Vastaustyyliin kuuluvat haastateltavan äänenpaino, volyyymi ja tunteisuus. Haastatteluihin pyydetty myös yleensä suostuvat niihin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 36.)

Minun tutkielmaani ajatellen pidin joustavuutta tärkeänä ja teemahaastattelun tuomia muita etuuksia. Puolistrukturoitu teemahaastattelu tukee haastateltavien omia vastuksia ja antaa niille tilaa (O'Reilly, Ronzoni & Dogra 2013, 204). Ennalta laatimien kysymyksien lisäksi pystyin esittämään tarvittaessa lisäkysymyksiä. Vastaustyyllillä oli myös merkitystä, koska se vaihteli huomattavasti haastattelujen edetessä. Jotkut vastaukset olivat esitetty esimerkiksi kärkkäämmin ja toiset monotonisemmin. Vastauksien sisältö oli jokseenkin samanlaista, kun puhutaan kokemuksista, mutta eroakin oli. Vastaukset poikkesivat eniten siinä, kun keskustelimme kehityskeskustelun kehittämisestä. Jokaisella haastateltavalla esitti eri kehitysideoita. Kaikki kysymäni haastateltavat suostuivat haastateltaviksi ja sain heiltä kaikilta pitkiä sekä laadukkaita vastauksia. Vastauksista ilmeni heidän käsityksensä aiheesta, joten menetelmä tuki hyvin fenomenografista otetta.

Haastattelujen jälkeen litteroin ne mahdollisimman tarkasti. Litteroitua tekstiä sain puhtaaksi kirjoitettuna 41 sivua. Käytin tähän wordia, fonttina Arialia ja fonttikokoa 12. Nimesin haastateltavat O1:ksi, O2:ksi, O3:ksi ja O4:ksi nopeuttaakseni analysointia. Huoltajat nimesin vastaavalla tavalla H1:ksi, H2:ksi, H3:ksi ja H4:ksi. Tällä pystyttiin varmistamaan haastateltavien erottaminen toisistaan ja anonymiteetin säilyminen. Tutustuin sen jälkeen aineistoon ja aloin kirjaamaan esille nousseita kommentteja.

#### **4.6 Aineiston analyysi**

Valitsin kandidaatin aineiston analysointiin menetelmäksi sisällönanalyysin. Tämä aineisto koskee siis kandidaatin tutkielmaa varten haastattelemani opettajia. Minulla oli jo yksi analysoitu aineisto, joten tästä syystä en lähtenyt tekemään täysin uutta analysointia fenomenografisella analyysillä. Sisällönanalyysin avulla

tuotettu pohjatyö sopi hyvin jatkeeksi fenomenografiselle analyysille, jota selitän myöhempanä.

Sisällönanalyysissa tulkitsin saatuja haastatteluja systemaattisesti sekä objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105). Olin järjestänyt kysymykset jo ennen haastattelujen tekoa, joten aineisto oli jo osittain strukturoitu. Tavoitteenani oli tätä menetelmää käyttämällä kuvata saamaani aineiston sisältöä sanallisesti, ja antaa sille siten tutkielmaan liittyviä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 107–109). Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115).

Tutkielmaan saatu aineisto siis kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja sisällönanalyysin tarkoituksena on, että tästä ilmiöstä luodaan sanallinen ja selkeä kuvaus. Aineisto siis pyritään järjestämään mahdollisimman tiiviiseen ja selkeään muotoon, kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Analysoinnilla pyritään luomaan aineistoon sitä selkeyttäviä rakenteita, jotka auttavat saamaan luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.) Tavoitteenani oli lukea litteroidut haastattelut useaan kertaan ja löytämään keskeiset sisällöt rivien välistäkin. Kirjallisuuteen perehtyminen on auttanut tulkintojen tekemisessä ja esiymmärryksen tiedostamisessa. (Moilanen & Rähä 2010, 52–539.)

Fenomenografiselle analyysille tyypillistä on sisällön eri ulottuvuuksien jatkuva vertailu sekä systemaattinen analyysiprosessi (Niikko 2003, 33). Analyysissa haastatteluista muodostetaan kokonaisuus yksittäisten tapausten sijaan (Præmeling 1983, 46). Litteroinnin jälkeen kokosin tekstin yhdeksi isoksi kokonaisuudeksi. Analyysimetodikseni valitsin fenomenografisen kontekstianalyysin. Sen perusteella tutkimusta tehdään ensinnäkin toisen asteen näkökulmasta ja toiseksi tutkijan rakentamat kategoriat riippuvat tutkittavan ilmiön ominaisuuksista. Metodiani olen käyttänyt opettajien ja huoltajien haastattelujen perustuviin aineistoihin. Sen tarkoituksena on tuoda esille aineistosta sellaisia rakenteellisia

eroja, jotka näyttävät paremmin yksilön suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Näiden erojen perusteella tehdään sitten kuvauskategoriat. (Häkkinen 1996, 39–41.)

Selitän seuraavaksi pääpiirteittäin Themanin (1985) kontekstianalyysin ja Glaserin & Straussin (1967) komparatiivisen analyysimenetelmän yhdistetyt päävaiheet ja miten ne näkyvät minun tutkimuksessani. Ensimmäisenä on *merkitysyksikköjen muodostaminen*. Aineiston lukemisen tarkoituksena on huomata siitä ongelmanasettelun kannalta tärkeitä ilmauksia. Näistä ilmauksista muodostetaan merkitysyksikköjen joukko, joiden pohjalta rakennetaan kuvauskategoriat. (Häkkinen 1996, 41.) Tutkielmassani jaottelin ja kokosin aineistoa eri tavoin. Luin aineistoa huolellisesti moneen kertaan läpi. Lopulta aloin löytämään aineistosta samantyyliisiä ilmaisuja, joiden kautta pystyin muodostamaan teemoja. Käytin apuna haastattelurunkoani.

Seuraava analyysivaihe on *ilmausten vertailu toisiinsa*. Analyysissä on tarkoitus keskittyä ilmauksiin itsenäisinä eikä niitä tuottaviin haastateltaviin. Tärkeintä on löytää yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia merkitysten joukosta. Kategoriat alkavat rakentua ilmausten vertailujen myötä. Kategoriat muotoutuvat tutkijan omissa konstruktioissa eli ajatusrakennelmissa. (Häkkinen 1996, 42–43.) Kategoriat alkoivat vähitellen muotoutua ja niitä joutui muutamia kertoja korjaamaan. Tämän vaiheen jälkeen sain jo laajemman kuvan ilmauksista.

Häkkinen (1996, 43) mukaan kolmas analyysivaihe on *kategorioiden kuvaaminen ja niiden välisten suhteiden muodostaminen*. Kategorioista eri saa muodostua liittämättä meneviä kategorioita. Niitä rakennettaessa tulee päättää, millä tasolla ilmiötä lähdetään kuvaamaan. Kategorioita voidaan järjestää hierarkkisiksi, vertikaalisiksi tai horisontaalisiksi. Hierarkkista kategoriasysteemiä kuvaa kategorioiden järjestäminen rakenteen ja sisällön mukaan. Käsitusten kehittyneisyyttä verrataan toisiinsa. Vertikaalisessa kategoriasysteemissä kategorioita arvioidaan toisiinsa nähden eri kriteerien perusteella.

Omaan tutkimukseeni valitsin horisontaalisen kategoriasysteemin. Tätä systeemiä kuvaa kategorioiden tasavertaisuus, niin tasoiltaan kuin tärkeydeltään. Ensimmäisen vaiheen merkitysyksiköistä olen muodostanut merkitysryhmiä ja sitä

kautta kuvauskategorioita. Niiden muodostaminen muistuttaa käsitysten muodostamisprosessia (Häkkinen 1996, 34). Lopulliset kategoriat, jotka olen muodostanut, jaoin yläkategorioihin. Yläkategorioihin kuuluu erinäisiä alakategorioita. Muodostuneisiin kuvauskategorioihin linkittyy tutkijan omat tulkinnat (Niikko 2003, 37).

#### **4.7 Eettiset kysymykset ja luotettavuus**

Teoriaosuudessa olen pyrkinyt ottamaan muiden tutkijoiden tekemän työn ja saavutukset huomioon asianmukaisesti ja antamaan heidän töilleen niille kuuluvan arvon ja merkityksen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125–133.) Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että merkitsen lähteet asiaankuuluvalla tavalla. Tutkielman kohde-ryhmä valikoitui laadullisesti eli se oli tälle tutkimukselle tarkoituksen mukainen (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Opettajilla ja huoltajilla oli mielenkiintoa puhua tutkimukseni aiheesta, millä luonnollisesti voi olla vaikutusta tutkielman tuloksiin. En puhunut etukäteen heidän kanssa vielä aiheesta, vaikka he tuttuja olivatkin. Halusin näin varmistaa, etten vaikuta omilla mielipiteilläni tai ajatuksillani heidän kokemuksiin. Pyrin siihen, että en lähde tekemään tutkielmaa ongelmälähtöisesti, vaikka se ajatuksena tuntui houkuttelevalta. Haastattelussa nousi luonnostaan esille erilaisia vuorovaikutukseen liittyviä ongelmakohtia ja opettajat puhuivat niistä avoimesti. Huoltajien haastatteluista tuli ilmi myös erinäisiä ongelmia. He vaikuttivat opettajiin verrattuna vähemmän avoimimmilta.

Tutkielman olen pyrkinyt toteuttamaan tieteellisen käytännön periaatteita noudattaen. Tutkielman tulokset perustuvat aikaisempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Kirjallisuutta on tarkasteltu kriittisesti koko prosessin ajan. Olen pyrkinyt siihen, että omat mielipiteeni ja ennakkoluuloni aiheesta eivät vaikuttaisi tutkielman toteuttamiseen ja tuloksiin. Kuvauskategorioiden limittäytymistä yritin välttää, mutta jossain kohtaa käsitykset tai ilmaisut menivät vähän ristikkäin.

Tässä tutkielmassa, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä, ei ole pyritty yleistykseen tilastollisessa mielessä. Tarkoituksena on ollut sen sijaan ymmärtää, tulkita ja kuvata opettajien ja huoltajien kokemuksia. (Eskola & Suoranta 1998, 61–62; Tuomi & Sarajarvi 2009, 85–86.) Laadullisessa tutkimuksessa ei ole kyse monestikaan *yleistämisestä*. Paremmin omaakin tutkielmaani kuvaa sana: *suh-teuttaminen*. (Alasuutari 1999, 251.) Olen suojannut haastateltavien henkilöllisyyden. Olen myös luvannut haastateltaville, että tuhoan aineiston tutkimuksen teon jälkeen. Haastattelut toteutettiin niin, että haastateltavia ei johdateltu eikä ohjattu vastaamaan halutulla tavalla. Tämän huomioon jo suunniteltaessa haastattelurunkoja. Haastatteluissa tulee pyrkiä luotettavuuteen. Se tarkoittaa haastattelun tarkoituksen kertomista haastateltaville ja mitä haastattelu tulee sisältämään. Kerroin, että käytän tuloksia myös pro gradu -työssäni ja että niissä säilytän anonyymiyden (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41.)

Kahdeksan eri henkilön kokemuksiin perehtyminen loi tilaisuuden aineiston syvälliselle tarkastelulle. Kahden eri sukupuolta olevan opettajan haastattelu toi rikkaamman aineiston ja antoi enemmän vertailupohjaa kuin samaa sukupuolta olevien opettajien sekä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Samalla tapaa neljän opettajan ja huoltajan otto tutkielmaan oli parempi vaihtoehto kuin pienemmän määrän. Huoltajista valitsin myös kumpaakin sukupuolta haastatteluja varten.



## **5 Opettajien ja huoltajien kokemuksia sekä käsityksiä kehityskeskusteluista**

Opettajien kokemukset vastaavat toisiaan monessa kohtaa, mutta eroja löytyi myös. Kokemus näkyi esimerkiksi opettajan osallisuudessa arkuutena tai rohkeutena. Tarkasteltaessa tutkielman tuloksia voidaan erottaa kehityskeskusteluun liittyviä erilaisia kokemuksia ja tekijöitä. Nämä kokemukset ja tekijät olen jakanut fenomenografisen analyysin perusteella neljään yläkategoriaan. Tässä tutkielmassa ne ovat osallisuus, keskustelun teemat, keskustelun mahdollisuudet ja haasteet sekä kehityskeskustelun kehittäminen. Näiden kategorioiden kautta opettajat peilasivat kokemuksiaan kehityskeskusteluista. Olen jakanut edelliset yläkategoriat vielä alakategorioihin. Kokemukset ovat olleet pääasiassa hyviä. Haasteita löytyi tästä huolimatta monelta alueelta. Opettajien ja huoltajien mielestä kehityskeskusteluja voi kehittää. Tässä luvussa etenen yläkategorioiden kautta alakategorioihin, joiden myötä ilmenee myös haastatteluista nousseet ilmaisut.

### **5.1 Osallisuus keskusteluissa**

Tämä yläkategoria sisältää eri näkökulmia osallisuudesta. Osallisuuden käsite ilmeni kaikkien haastateltavien kohdalla useasti haastattelujen edetessä. Opettajat ja huoltajat näkivät lähes samoin tavoin oppilaiden osallisuuden kehityskeskusteluissa. Oman roolin hakeminen ei ollut selvää kaikille opettajille eikä huoltajillekaan. Osallisuus tulee todeksi vain suhteessa yhteisöön. Niinpä osallisuuden ilmiön tarkasteluun liittyvät olennaisesti myös yhteisön ja siinä rakentuvan identiteetin kysymykset (Kiilakoski ym. 2012, 16).

**Alakategoriat**

- a. oma osallisuus/rooli
- b. toisen aikuisen osallisuus/rooli
- c. oppilaan osallisuus/rooli

*Oma osallisuus/rooli* nähtiin helpoimpana tarkastella, mutta sen reflektointi itse keskusteluissa on haastavaa. Suurin osa opettajista näkivät oman osallisuuden/roolin selkeänä. Opettajat kokivat olevansa vastuussa kehityskeskusteluista ja kamppailivat siitä, etteivät olisi liian hallitsevia tai päällekkäviä. Yksi opettaja on kokenut itsensä araksi jossain keskusteluissa ja miettinyt minkälaisen roolin ottaa. Toinen opettaja kertoi kokemuksesta olleen paljon hyötyä. Hän on kohdannut työhistoriansa aikana monia erilaisia vanhempia ja pyrkinyt tasavertaiseen vuorovaikutukseen heidän kanssaan. Oppilaiden kanssa keskustelu on ollut helppoa, koska heitä näkee joka päivä arjessa.

*O1: Kehityskeskusteluissa olen yrittänyt olla oma itteni, niin kuin muutenkin opettajan työssä on tärkeää. Roolia on pitänyt yleensä ottaa ja välillä on tuntunut, puhuuko tässä muut kuin mie.*

*O3: Koen olevani vastuussa tilanteesta, joten olen vähä niinku puheenjohtaja.*

Huoltajat kokivat oman osallisuuden toisenlaisena kuin opettajat. Osa koki itsensä enemmän sivustaseuraajaksi. Sivustaseuraajan rooli on tarkoittanut sitä, että huoltaja on seurannut opettajan ja oppilaan keskustelua välttämättä ollenkaan osallistumatta itse keskusteluun. Omaa osallisuutta he ovat verranneet opettajan osallisuuteen. Yksi huoltaja koki roolinsa olevan myös erittäin dominoiva.

*H2: Opettajalla saattaa olla iha älyttömästi asiaa ja itse siinä sitte kuuntelee vaan ja keskeyttää siinä tapauksessa, jos jotain tärkeää tuntuu nousevan esille ... jotenki ehkä tuntuu turhaltakin olla mukana näissä ... taas toisaalta on hyvä saada näinki kuulla omasta lapses- taan.*

*H3: ...myönnän, että oon tosi suulas ja se näkyy noissa keskuste- luissakin.*

Toisen aikuisen osallisuuden/roolin miettiminen oli huoltajille helpompaa kuin opettajille. Koska osallisuus ilmiönä toteutuu yksilön suhteessa muihin, voi osal- lisuus toteutua (tai olla toteutumatta) monilla eri areenoilla, kuten suhteessa per- heeseen, kaveriporukkaan, koululuokkaan, työyhteisöön, harrastusryhmään, kuntaan tai yhteiskuntaan (Kiilakoski ym. 2012, 16). Omasta osallisuudesta opet- tajat kertoivat avoimesti. Sen sijaan keskusteluissa he olivat huomanneet, että huoltajan tai oppilaan osallisuutta on ollut vaikeaa tarkkailla. Keskittyminen kes- kustelun eteenpäin viemiseen on saattanut viedä huomion muista osallistujista. Opettajat kokivat, että huoltajien osallisuus on jäänyt toteutumatta kaikista useim- min. Tämän he perustelivat sillä, että keskusteluissa oppilas on keskiössä.

*O2: Itse oon pyrkinyt valmistelemaan hyvin keskustelun ja menny aika täsmällisesti sen mukaan. Keskustelu on ollu sujuvaa ja olen yrittänyt antaa paljon aikaa, että oppilas tai vanhempi saa kertoa aja- tuksiaan.*

*O4: Vanhemmat ovat suurin osa hyviä kuuntelijoita, mutta poikkeuk- sia tietenkin mahtuu joukkoon ...*

*O3: Omaan puheeseen tulee keskityttyä, joten vanhempaa ei välttä- mättä täysin osaa huomioida. Lapseen on taas helppo keskittyä, koska hänestä koko ajan puhutaan.*

Opettajan roolin huomiointi oli yksiselitteisesti helppoa huoltajien mukaan. Opettajat nähtiin keskustelun ohjaajina ja johdattajina. Opettajat nähtiin myös ammatillisina.

*H1: Opettaja on opettajan roolissa. En määhän siinä muuta ihmeellistä nää. Eiköhän se oo samanlainen koulussa muutenki.*

*H4: Ammattimaisuus kyllä näkyy ja keskustelut pysyy aisoissa hyvin. Mukava jutella tietenki vähä muustakin.*

*Oppilaan osallisuus/rooli* tulkittiin vastaanottavana osapuolena yleensä. Monen opettajan mukaan luokkahuoneessa rohkeammat oppilaat olivat myös kehityskeskusteluissa osallistuvampia. Yllätyksenä ujommat oppilaat saattoivat olla keskusteluissa rohkeasti mukana. Tunneilla he eivät olleet viittaavia tai aktiivisia, mutta pienemmässä keskustelussa he ovat olleet rennompia.

*O1: Oppilaat osallistuu keskusteluun erilaisella menestyksellä niin sanotusti ... suurin osa on hyvin mukana, mutta jotku saattaa jäädä haaveleimaan.*

Huoltajat näkivät oman lapsensa osallisuuden hyvin keskusteluissa. Lapsen osallisuudessa he vertasivat vuorovaikutusta opettajan osallisuuteen. Opettaja on toiminut keskustelun johtajana ja oppilas vastaanottajana. Lapsin rooli on ollut siis pieni vuorovaikutuskontekstissa opettajaan verrattuna.

*H1: Meidän lapsi on aika ujo, mutta hyvin sillä on nämä keskustelut menny.*

*H3: ...hyvin se käyttäytyy ja saadaan asiat käytyä läpi. Tunneilla kuulemma kova härväämään, mutta ei se näissä (keskusteluissa) uskalla.*

Osallistavaa toimintatapaa kannattaa käyttää oppilaan koulunkäynnin suunnitteluun (Lämsä 2013, 81). Osallisuuden kannalta opettajat pitivät kehityskeskusteluja erinomaisena vuorovaikutusväylänä. Roolin ottamisen he näkivät pitkälti linkitettyinä valtaan. Jokaisen osapuolen ottaminen keskusteluun on vuorovaikutuksen edellytys. Tärkeänä kaikki opettajat pitivät luottamusta huoltajiin ja koulun arjessa rakennettua luottamusta oppilaisiin. Huoltajien puheenvuoroista ilmeni myös luottamuksen tärkeys keskusteluissa ja muutenkin koulumaailmassa. Opettajat ovat yrittäneet ymmärtää huoltajien ja heidän lapsiensa kokemusmaailmaa sekä arkielämän pohjalta vaikuttavia tekijöitä.

## **5.2 Keskustelun teemat**

Tähän kappaleeseen olisin voinut valita paljon eri alakategorioita, mutta pysyttyä kolmessa selkeyden takia. Jokaisen alakategoriaan liittyy paljon teemoja, jotka tuon ilmi. Pääasiassa keskusteluissa on puhuttu lapsen koulunkäynnin edistymisestä. Oppilasta on rohkaistu kertomaan koulunkäynnistään omasta näkökulmastaan. Koulunkäynnin edistymiseen ovat sisältyneet menestyminen ja kyky työskennellä eri oppiaineissa. Toiseksi siihen kuuluvat sitoutuminen ja oma-aloitteisuus koulunkäyntiin sekä tavoitteet oppiaineissa. Toinen alakategoria linkittyy näihin siis. Kaikki opettajat olivat myös yleensä kysynyt huoltajilta ja heidän lapseltaan, mitä toivomuksia heillä olisi käsiteltävistä aiheista. Haastatteluissa ilmeni, että osa opettajista oli ottanut puheeksi viihtyvyyden ja kaverisuhteet koulussa paljon useammin kuin toiset opettajat. Keskustelun teemat ovat opettajien rakentamia pitkälti, joten huoltajat löysivät vastaavia teemoja keskusteluista.

### **Alakategoriat**

- a. koulunkäynnin edistyminen
- b. kehitysalueet
- c. kouluviihtyvyys

Andonovin (2007, 166) tutkimuksessa mielekkääksi on koettu koululaisten lahjakkuuden, taipumusten ja oppimisen pulmien käsittely. Näiden aiheiden pitäisi olla fokuksena keskusteluissa. Aineistoista nousi esille päällimmäisenä *koulunkäynnin edistyminen*. Kolmas opettaja on kokenut, että aiheet ovat edenneet nopeastikin oppilaiden mahdollisiin ongelmiin ja erilaisiin koulunkäynnin esteisiin. Nämä tapaukset ovat kuitenkin olleet lopulta aika yksittäisiä ja koskeneet oppilaita, joilla on ollut muutenkin haastavaa koulussa. Hän on myös huomannut, että monelle oppilaalle on ollut vaikeaa keskustella ryhmässä työskentelemisestä. Oppilaan ikäryhmällä on koettu olevan yhteyttä ryhmätyöskentelyn arviointiin. Vanhemmat oppilaat (4-6 luokkalaiset) ovat osanneet kertoa itsestään osana ryhmää paremmin kuin nuoremmat oppilaat (1-3 luokkalaiset).

*O1: Hienoa keskusteluissa on ku oppilas ite ehdottaa mitä parantamista koulunkäynnissä on. Sillon ei tarvitse itse tuua sitä ilmi, vaan oppilas on ite hoksannut asian.*

*O4: Arviointikeskustelussa tavoitteena on seurata oppilaan edistymistä.*

Huoltajat ovat huomanneet keskustelun käsittelevän pitkälti lapsensa koulunkäynnin edistymistä. Koulunkäynnin edistymisellä on tarkoitettu mm. kotiläksyjä, tehtäviä koulussa ja tuntiaktiivisuutta.

*H4: Taitaa niissä muutamassa kerrassa, kun olen ollut mukana, niin seurattu sitä koulupolun etenemistä. On puhuttu menneistä jutuista sekä tulevista.*

*H2: Paljon siellä tosiaan on ollut asiaa. Hyvin on saanut kuvan koulunkäynnistä, mutta vois siinä edetä vähä ripeämminkin.*

Huoltajan tulkintojen arvostaminen ja hyväksyminen tarkoittavat hänen kokemuksellisen tiedon tunnustamista. Samaan aikaan se tarkoittaa myös tiedon tilansidonnaisuuden hyväksymistä. Opettajan havainnoidessa lapsen ja huoltajan suhdetta, hänen omat tulkintamallinsa ohjaavat hänen arviointejaan. (Alasuutari 2003, 170.) Huoltajat ovat olleet kiinnostuneita, missä heidän lapsensa on hyvä ja mitkä asiat ovat aiheuttaneet ongelmia. Opettajat ovat kokeneet tärkeänä kohdata huoltaja/huoltajat ja oppilas yhdessä, jolloin heidän suhdettaan on voinut tarkkailla. Suullisen palautteen antamista he pitivät merkittävänä kehityskeskusteluissa. Opettajat ovat tuoneet jokaisessa keskustelussa esille kumpaistakin puolta, sekä hyviä että kehittymistä vaativia puolia. Puhe on ollut siis *kehitysaluista*.

*O3: Oppilas tarvii tietoa omista vahvuuksista ja heikkoudesti on hyvä tiedostaa ... kaikki on onneksi jossain hyviä ja niitä puolia haluan korostaa. Keskustelut on hyvä foorumi tuoda esille niitä ... saa siinä joskus vanhemmankin yllätettyä.*

*H1: Kiinnostaahan se missä meidän muksu pärjää ja on hyvä.*

*H4: Jossain jutuissa tullu kyllä isäänsä. Näköjään pojasta polvi paranee...*

Opettajien mukaan keskusteluissa oli saatu käsiteltyä kaikki ennalta määrätyt asiat. Keskustelut ovat kestäneet heillä noin 30-60 minuutin verran. Yhtä opettajaa on jäänyt välillä mietityttämään, etteivät kaikki huoltajat ole tienneet asioista,

mitä koulussa tapahtuu. Näillä asioilla hän tarkoitti esimerkiksi kiusaamista koskevia asioita ja myöhästymisiä sekä tavaroiden unohtamista. Hän on kokenut työssään merkittäväksi, että on voinut auttaa oppilaita oppimistaitojen lisäksi sosiaalisissa taidoissa. Kehityskeskusteluissa huoltajan mukanaolo on tuonut vuorovaikutukseen syvyyttä. Toinen opettaja kertoi, että oppilailta on enemmistään erilaisia huolimattomuuteen liittyviä ongelmia. Hän on pyrkinyt käyttämään keskusteluissa ns. ”hampurilaismallia”, jossa alussa annetaan positiivista palautetta, väliin negatiivista ja loppuun taas positiivista. *Kouluviihtyvyyys* löytyi etenkin opettajien lausunnoista. Sekin oli osana opettajien valmiita keskustelupohjia. Terminä käytettiin koulussa jaksamista esimerkiksi. Opettajat puhuivat kouluviihtyvyyden alla onnellisuudesta ja oppilaiden suhteista toisiin oppilaisiin. Esille nousi myös ajatuksia hyvinvoinnista ja turvallisuuden tunteesta.

*O2: Monesti tulee läpi käytyä asioita kahden kesken oppilaan kanssa lyhkäisesti koulupäivän aikana. Kehityskeskusteluissa on hienoa jakaa asiat vielä vanhempien kanssa ... välillä vaikuttaa, että kaikki vanhemmat ei tiä että mitä kaikkea lapsensa koulunkäyntiin kuuluu.*

*Haastattelija: Mitä nämä asiat ovat?*

*O2: Osa (huoltajista) tuntuu olevan pihalla, että pitääkö muka heidän lapsen suunnitella omaa koulutyötään ja ei tietä mitä oma lapsi tekee välitunneilla tai missä porukoissa liikkuu koulupäivän aikana.*

### **5.3 Keskustelun mahdollisuudet ja haasteet**

Aineistosta nousi esille haasteet ja mahdollisuudet, joita keskustelussa ilmenee. Tämän yläkategorian alle olen poiminut muutaman selvemmin nousseen aiheen, jotka jaoin alakategorioiksi. Haastattelijat kertoivat erinäisiä kehitysehdotuksia, jotka ilmenevät vielä paremmin seuraavassa kappaleessa. Nostin tähän haasteet ja niihin linkittyvät mahdollisuudet.



**Alakategoriat**

- a. äänten kuuluminen keskustelussa
- b. koti- ja perhetausta
- c. tulevaisuus
- d. ongelmat
- e. kannustava palaute

Opettajien ote keskusteluun on sävyttynyt toisia keskustelijoita kysymyksillä ohjaaviksi. Opettajan, huoltajan ja oppilaan käyttämien erilaisten puheenvuorotyyp-  
pien erottuminen vuorovaikutuksessa on antanut käsityksen heidän eri rooleis-  
taan keskustelukumppaneina. Opettajan ja huoltajan vuorovaikutuksen määrä ja  
aktiivinen laatu on ollut piirteenoimaista keskusteluille. Oppilaan hiljaisuus on ollut  
taas merkillepantavaa tutkituissa keskusteluissa. (Andonov 2007, 166.) Opettajat  
olivat sitä mieltä, että kaikkien osapuolten ääni voisi kuulua tasapuolisemmin kes-  
kusteluissa. Haastatellut opettajat kertoivat, että etenkin oppilaiden ääntä olisi  
hyvä saada enemmän esille. Osa huoltajistakin on ollut hiljaisia ja avointa vuoro-  
vaikutusta on ollut vaikea synnyttää.

*O1: Ei enne ollu, nii että olis (huoltajailla) vaikeuksia puhua opetta-  
jalle... Toisaalta saatetaan kovastikin puhua, lähes hyökätä opetta-  
jan päälle ja osasta vanhemmista en oikein sitte saa nyhdettyä mi-  
tään.*

*O2: Monesti oppilas on hiljaa koko keskustelun, vaikka pääpiste tot-  
takai oppilaassa on tai tulisi olla ... mitenköhän ne sais paremmin  
mukaan?*

Huoltajat kokivat, että oman äänen kuuluminen on ollut vähäistä. Yksi huoltaja kertoi kuitenkin olevansa luonteeltaan erittäin sosiaalinen, jolloin keskusteluissa tuli luonnollisesti oltua äänessä.

*H2: Ehdottomasti olisi mukavampi olla enempi itellä mukana keskustelussa.*

*H3: ...niinku aiemmin tulikin esille, niin en kyllä pysty olemaan paljo hiljaa ihmisten seurassa ... oikeastaan tilanteellakaan ei ole niin merkitystä hirveästi.*

Metson (2004, 192) tutkimuksessa ilmeni, että koulun olisi tärkeä tuntee oppilaan kotitausta, jotta oppilaan oppimista ja kasvua voitaisiin tukea. Toisaalta kodeista ei haluttu liikaa tietää, koska silloin joutui ottamaan kantaa ja kohtaamaan välillä vaikeitakin oppilaiden ongelmia. Opettajat kertoivat haastatteluissa, että pitämiseen kehityskeskusteluissa kodin yleisen ilmapiirin pystyi aistimaan. Oppilaat, joilla on ongelmia monella eri alueella, oli tiedossa jo etukäteen. Perheet, joilla menee hyvin, oli myös tiedossa. Opettajat sanoivat olevansa valveutuneita tietämään oppilaidensa taustoista ja heidän elinpiiristään.

*O1: Kyllä mä näen, miten joissain perheissä voidaan pahoin ja se näkyy jo keskustelutilanteessa. On hienoa nähdä myös, kun vuorovaikeus pelaa... On siellä varmaa sitte taustalla semmosia juttuja, joita ei ees opettaja nää. Voi olla semmosia kulisseja, piän sitä ihan mahdollisena.*

Haastattelussa tuli ilmi, että huoltajien työssäkäynti voi vaikuttaa lapsen yleiseen koulunkäyntiin. Yksi huoltaja kertoi avoimesti, että kummatkin vanhemmat ovat siirtyneet heidän perheessään vuoroaikatyöhön. Heidän lapsensa ovat olleet sen jälkeen väsyneempiä ja heillä on ollut enemmän tekemättömiä läksyjä.

Koulu voi harjaannuttaa opiskelijoita hyväksi keskustelijoiksi, jolla tuetaan tulevaisuuden haasteiden kohtaamisessa. Tämä voi vähentää ajoittaista passiivista suhtautumista opiskeluun. (Vuorinen 2000, 121–122.) Opettajat kehittäisivät kehityskeskustelua vieläkin avoimempaan suuntaan ja niin, ettei perspektiivi olisi liikaa menneessä. Tärkeämpää on puhua tulevasta. Keskusteluissa on tarkoitus tukea oppiltaan koulunkäyntiä ja kannustaa oppimiseen.

*O3: Kun on käyty menneet jutut, niin on hyvä myös puhua tavoitteista.*

*O4: Itse kyselen alussa ihan vain päivän kuulumisia, semmosta yleistä fiilistä. Sitten puhutaan opituista jutuista ja lopuksi mitä uutta haluttais oppia ... missä ois hyvä kehittyä.*

Eräs huoltaja kertoi, että keskustelussa opettaja viittasi johonkin menneeseen tapahtumaan.

*H1: En tiää oliko opettaja unohtanut, mutta keskustelussa puitiin vielä yhtä vanhaa jupakkaa, joka oli jo wilman kautta sovittu. Ehkä tuntui vähän turhalta.*

Kaksi huoltajaa nosti esille *tulevaisuuden*. He olivat kiinnostuneita lastensa tulevaisuudesta ja mitä koulussa tapahtuu loppulukuvuonna. Toinen heistä halusi merkitä ylös tulevia koulun tapahtumia.

Lapsen kasvatukseen liittyy myös kysymys huoltajien syyllistymisestä ja syyllistämisestä. Huoltajien tulkinta lapsen kasvatuksesta tuottaa itsessään kysymyksen kasvatuksen oikeellisuudesta. Syyllisyys voi olla pohjana pyrkimyksille parempaan vanhemmuuteen, mutta myös lamauttaa huoltajan toimijuutta. Tulkitsaan lasta ja hänen tilannettaan sekä mahdollisia vaikeuksia huoltaja tulkitsee aina myös itseään huoltajana. (Alasuutari 2003, 169–170.)

Opettajat selittivät, että huoltajan tai huoltajien kanssa saattoi olla vaikeaa ryhtyä keskustelemaan hänen tai heidän lapsen koulunkäyntiongelmista. Osa huoltajista eivät ota oma-aloitteisesti esille keskusteluissa näitä ongelmia, vaikka he ovat tietoisia niistä. Tietoisuuden he ovat saaneet, jos opettaja on esimerkiksi ottanut yhteyttä heihin wilman kautta. Haaste opettajilla onkin monesti ollut siirtyä keskustelemaan näistä koulunkäyntiongelmista. Yksi opettaja näki kehityskeskustelun hyvänä mahdollisuutena tarttua ongelmakohtiin. Siinä pääsee kohtaamaan oppilaan lisäksi huoltajan ja tilanne on rauhallinen. Opettajat painottivat, että kehuilla (positiivisella palautteella) oppilas saa tärkeää tietoa omista vahvuuksistaan. Toisaalta asioissa, joissa voisi tapahtua parannusta, oppilas saa tiedon. Ja sen jälkeen voi lähteä niitä kehittämään.

*O1: Joidenkin kanssa on tullut armottakin keskusteltua vähän liikaa-  
kiin koulunkäyntivaikeuksista ... minun tehtävähän se on ottaa asia  
esille ... vanhempi kyllä kuulee mieluusti jos jotain on ja oppilaskin  
saattaa ottaa haaviin paremmin.*

*O2: Ite haluan olla ehottomasti rohkaiseva ja että perhekin rohkais-  
tuisi rohkaisemaan. Keskustelut ovat oiva tilaisuus siihen ... van-  
hempainvarteissa ei ehdi todellakaan sanoa kaikkea mitä on mie-  
lessä ... taas vanhempainillassa puhutaan luokasta yleisesti ja van-  
hempien osanottokin on niin vaihtelevaa.*

Huoltajien näkemys ongelmista oli samansuuntaista keskenään. Niistä ollaan kiinnostuneita, mutta niiden puheeksi ottaminen voidaan kokea jännittävänä. Heidän lapsensa ovat pärjänneet kaiken kaikkiaan hyvin koulussa ja kehityskeskusteluissa koulunkäyntiongelmia ja -vaikeuksia ei ole juuri käsitelty. Ongelmat ovat olleet lievempiä, koskien esimerkiksi pieniä nahisteluja tai heikompaa pärjäämistä yksittäisessä oppiaineessa. He näkivät kehityskeskustelut hyvänä väylänä antaa positiivista palautetta suullisin keinoin. Yksi huoltaja kertoi kehityskeskustelun olevan hyvä juuri palautteen ja dialogin kannalta. Mutta piti kuitenkin jopa

tärkeämpänä, että hänen lapsensa saisi myös todistuksen, johon on merkitty arvosanat.

*H4: Meidän lapsi on ollut aina ahkera ja hyvin rauhallinen ... eikä keskustelussa olla isoista ongelmista puhuttu.*

*H3: Samoja haasteita tuntuu olevan, ku mulla nuorempana (englantia). Toinen lapsi on taas tullu isäänsä ja omaa kyllä hyvän kieli-pään.*

#### **5.4 Kehityskeskustelun kehittäminen**

Edellisen yläkategorian alla esiintyi jo kehityskeskustelun kehittämiseen liittyviä ajatuksia. Halusin nostaa kehitysideat haastattelujen lopussa vielä selvemmin esille. Kehityskeskustelut ovat monessa koulussa vielä aika tuore ilmiö. Siksi toimiviksi huomattujen asioiden lisäksi niitäkin voidaan kehittää eteenpäin. Tämä yläkategoria muodostuu viidestä alakategoriasta. Opettajien ja huoltajien lausunnot erosivat toisistaan sen verran, että niistä oli vaikea löytää yhtenäisyyksiä. Alakategorioihin olen merkinnyt, onko keskustelun kehitysideat kummalta osapuolelta lähtöisin.

**Alakategoriat**

- a. valmistautuminen (opettaja)
- b. kollegoiden apu (opettaja)
- c. maahanmuuttajien tuoma rikkaus (opettaja)
- d. ajankäyttö (huoltaja)
- e. konkreettinen hyöty (opettaja ja huoltaja)

Kaikki opettajat puhuivat pohjatyöstä, joka vaikuttaa onnistuneeseen keskusteluhetkeen. *Valmistautuminen* nähtiin henkisenä, mutta myös konkreettisina valmisteluina. Siihen liittyy keskustelun pohjan rakentaminen. Opettajista usea on vaihtanut ja jäsentänyt keskustelun pohjaa uusiksi.

*O4: Joka kerta oon viilannut kysymykset valmiiksi ja pyytänyt perhettä miettimään asioita jo valmiiksi.*

*O3: Pohdin keskustelun jälkeen, mitä voin seuraavassa tehdä paremmin.*

*O1: Pätee sama mihin moneen muuhunkin asiaan, että hyvin suunniteltu on puoliksi tehty.*

Yhteistoiminnallisuus opettajien keskinäisessä dialogissa kehittää palautteen saamista omasta työstä, mikä taas voi auttaa opettajaa tarkastelemaan reflektiivisesti omaa opetustyötä (Sahlberg 1997, 168). Yksi opettaja kertoi, että kollegoista on ollut apua silloin, kun hän on valmistellut ensimmäisiä kehityskeskusteluja. Osa kollegoista on antanut hänelle neuvoja liittyen kehityskeskusteluihin.

*O2: On ollu kyllä hienoa, että muut kanssakolleegat ovat olleet auttamassa monessa. Toisen opettajaystävän neuvot ovat olleet välillä kultaakin arvokkaampia.*

Rinne ja Nuutero (2001, 114) ovat tutkineet koulutuspolitiikan muutosta ja vanhempien näkökantoja peruskoulua kohtaan. Maahanmuuttajahuoltajat pitivät lapsen pääsemistä luokan parhaimpien joukkoon huomattavasti tärkeämpänä verrattuna suomalaiseen valtaväestöön. Yksi haastatelluista opettajista on huomannut muutoksen, koska hänen luokissaan opetushistorian aikana ei ole alkuaikoina ollut kuin syntyperäisiä suomalaislapsia. Maahanmuuttajaoppilaiden nopea kasvu koulussa on tuonut uudenlaisia haasteita, mutta myös mahdollisuuksia. Kehityskeskusteluissa hän on nähnyt juuri vastaavan tapaisia odotuksia ja toiveita maahanmuuttajahuoltajilta omaa lasta kohtaan.

Hänen mukaansa asialla on kaksi puolta. Ensiksikin paineiden kasautuminen näkyy monesti ahdistuksena oppilaalla. Toiseksi oppilaat pärjäävät hyvin ja huoltajat kannustavat lapsiaan rohkeasti. Tällainen huolehtimisen puoli on vähentynyt suomalaishuoltajilta hänen ollessaan opettajana. Joissain tapauksissa keskusteluissa on kielimuuri välissä ja kaikkien maahanmuuttajaperheiden kanssa keskustelua ei ole koettu edes järkevänä. Maahanmuuttajien kanssa käydyt kehityskeskustelut ovat olleet hyvä tapa tutustua heihin ja samalla tutustuttaa heitä myös suomalaiseen koulukulttuuriin.

*O2: Maahanmuuttajaperheiden mukaantulo keskusteluihin on avartanu omia näkökantoja. Onhan niitä yhä enemmän kouluissa.*

*Haastattelija: Millä tavoin sitte?*

*O2: Ne on tottakai aika erilaisista kulttuureista, joten keskustelut ovat erilaisia kuin suomalaisten perheiden kanssa. Vuosien aikana ollut muutamia tällaisten perheiden lapsia. Monet vanhemmat huolehtii*

*hyvin tarkasti oman lapsen koulunkäynnistä verrattuna siis suomalaisiin vanhempiin ... lapset ovat oppineet nopeasti kielen, mutta vanhemmille on varmasti ollu haastavaa ymmärtää kaikkea, mistä ollaan keskusteltu.*

Kaksi huoltajaa koki, että keskustelu on liian lyhyt aika puida niin pitkän aikavälin asioita. *Ajankäyttöön* toivottiin siis parantamista. Keskustelu olisi parempi olla tiiviimpi ja keskittyä kaikkein olennaisempaan. Keskusteluajan lyhentämisellä voisi toisen huoltajan mukaan olla suora vaikutus laadukkuuteen.

*H3: Ajan vois käyttää järkevämmiin. Keskustelun sais fokusoitua niin ettei se venys hirveästi ... Eipä se istuminen haittaa, mutta jos jotakin paranneltavaa pitää keksiä.*

*Konkreettinen hyöty* nousi esille yhden opettajan ja huoltajan puheista. Opettajien joukosta yhdellä oli selvästi kriittisempi suhtautuminen kehityskeskusteluihin. Ideana hän piti niitä hyvänä, mutta käytännössä hyöty jää puolitiehen. Hänellä ei ollut suoria kehitysideoita, mutta toimivampana omaan työhönsä hän koki perinteisen arvioinnin. Kehityskeskustelut hän on kokenut työläiksi. Huoltajakin mainitsi numerotodistukset parempana keinona seurata lapsen edistystä.

*O3: En oo vielä suurta hyötyä nähnyt näillä. Kova vaiva on ja tuloksia ei näy samalla tapaa ku todistuksissa.*

*H3: Todistus on paperia ja siitä näkee suoraan numerot ... Keskustelut varmaan unohtuu aika nopeasti oppilailta.*



## 6 Pohdinta

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää, mitä kokemuksia opettajilla ja huoltajilla on kehityskeskusteluista sekä minkälaista vuorovaikutusta ja siihen liittyviä tekijöitä niistä löytyy. Tutkielman tuloksista pystytään näkemään, että kokemuksia on monenlaisia sekä eri tekijöiden alla opettajien ja huoltajien kokemukset vaihtelivat. Vuorovaikutuksesta olen löytänyt erilaisia keskusteluun ja kuuntelemiseen liittyviä asioita, joita esittelin teoriaosiossa (ks. 2.4 Vuorovaikutustilanteet).

Opettajien osallisuus näkyi keskusteluissa vastuunottamisena ja kokemuksesta näyttäisi olevan hyötyä tässä. Liika hallinta ei ole hyväksi välttämättä opettajien suunnalta. Huoltaja jää monesti liian sivuun keskusteluissa siinä, että hänen ääntänsä ei kuulla tarpeeksi. Myös oppilaiden osallisuus saattoi olla vähäistä. Tärkeänä kokemuksena voidaan nähdä keskustelun mahdollistama jokaisen osapuolen osallisuus, kun mukana on oppilas ja huoltaja, opettajan lisäksi. Luokkahuoneissa ison oppilasmäärän keskellä jokaista oppilasta on vaikea huomioida tai saada osallistumaan. Samalla tapaa huoltajia päästiin kohtamaan paremmin kehityskeskusteluissa.

Tutkielmassa ilmeni, että huoltajat kokivat itsensä sivusta seuraajiksi. Jossain toisessa tutkimuksessa kokemus olisi voinut olla erilainen, koska onhan huoltajia kuten ihmisiä yleensäkin paljon erilaisia persoonia. Jokainen keskustelu on lopulta omanlaisensa, vaikka lähtökohta olisi sama kaikille. Toinen keskustelu voi olla vuorovaikutukseltaan arempi ja toinen taas aktiivisempi. Kehityskeskustelujen kannalta opettaja voi vaikuttaa eniten kaikkien osallisuuteen. Hän voi antaa puheenvuoroja oppilaan lisäksi enemmän huoltajalle. Huoltaja voi taas rohkeasti tuoda esille omia näkökantoja ja rohkaista jo ennen keskustelua lastaan. Keskustelut ovat luonteeltaan aika virallisia, joten tietty rentous voi olla hyväksi kaikkien kannalta.

Ross'n vuorovaikutuksen jaon mukaan tässä tutkielmassa kehityskeskusteluista voidaan löytää kolmea osa-aluetta. Pääasiassa vuorovaikutus ilmenee taitavan keskustelun ja dialogin kautta. Aineiston perusteella yhden keskustelun sisällä voi ilmetä kuitenkin kaikkia osa-alueita, paitsi tavanomaista keskustelua. Kukaan haastatelluista ei kertonut vähättelevänsä toisia osapuolia. Tämä tutkielma on liian suppea, joten on vaikeaa ottaa kantaa siihen, ilmeneekö tällaista kehityskeskusteluissa.

Heikkilä ja Heikkilä olivat jakaneet kuuntelemiseen kolmeen tasoon. Toisen kuulemisessa kaikki opettajat ovat keskittyneet empaattisen kuunteluun, vaikka suurimmaksi itse ovat äänessä. Kuunteleminen on onnistunut, mutta kaikkien osapuolten huomioiminen on koettu vaikeaksi. Huoltajia kiinnosti oman lapsen koulunkäynti, joten empaattinen kuuntelu oli helppoa. Yhden huoltajan suuri puhe-  
liaisuus on voinut merkitä puuskittaista kuuntelemisesta. Mielestäni luottamusta voidaan pitää yhtenä tärkeimpänä asiana onnistuneeseen vuorovaikutukseen. Sen rakentaminen opettajilta huoltajia kohtaan ja toisinpäin on hyvä kaikessa yhteistyössä.

Keskustelun teemat ovat suurimmaksi osin liittyneet oppilaan koulunkäynnin edistymiseen. Opettajat pitivät tärkeänä kysyä huoltajien ja oppilaiden toiveita, mitä keskusteluissa käsiteltäisiin. Keskustelujen etenemisessä opettajien kokemukset erosivat. Osalla opettajista keskustelu on saattanut edetä monesti ongelmien läpikäymiseen ja osalla taas koskemaan kaverisuhteita tai kouluviihtyvyyttä. Opettajien kokemus työssä voi näkyä juuri näissä keskustelun teemoissa. Lisäksi kehityskeskustelujen kautta suhde etenkin oppilaaseen voi syventyä positiivisessa merkityksessä. Tärkeänä huomiona keskusteluissa puhutaan taidoista, jotka eivät samalla tapaa ilmene numerotodistuksissa. Etenkin tunnetaitoja lapset tarvitsevat enemmissä määrin nykypäivänä, joiden käsittelyyn kehityskeskustelut ovat hyvä kanava.

Yllättävää oli se, että monet oppilaat ovat hiljaa keskusteluissa, joka voi jarruttaa keskustelua. Samaten huoltajien vähäisempi osallisuus tuli yllätyksenä. Tämänkin takia luottamuksen ohella avoin keskusteluyhteys on tärkeää kehityskeskustelujen onnistumiselle. Myös kodin ilmapiirillä on vaikutusta keskustelutilanteisiin, joka oli odotettavissa. Mielestäni merkittävää on se, että huoltajat eivät ota puheeksi koulunkäyntivaikeuksia vaan opettaja tekee aloitteen. Tulevaisuusperspektiiviä pidän tärkeämpänä kuin liikaa menneisyyden analysoimista. Menneistä asioista oppilas voi tietenkin ottaa oppia ja tehdä asioita paremmin tulevaisuudessa. Merkittävää opettajien kannalta on antaa oppilaille positiivista ja rakentavaa palautetta. Palautteen antaminen opettajalle on suotavaa huoltajiltakin kuten oppilaskin voi sitä antaa.

Kokemattomille opettajille kollegiaalisesta avusta voi olla apua keskusteluja rakennettaessa. Työyhteisön tuki voi olla siis merkittävää vastavalmistuneen opettajan kannalta, mutta sitä pitää myös uskaltaa pyytää. Kokeneet opettajat saattavat taas toimia itsenäisemmin. Mielenkiintoista on nähdä, että maahanmuuttajaperheiden kanssa käydyt keskustelut ovat rikastaneet yhteistyötä, mutta myös haastaneet opettajaa. Kaiken kaikkiaan tämän tutkielman yhteenvetona voidaan opettajien ja huoltajien kokemuksia pitää hyvinä ja keskusteluita tarpeellisina. Joiltain osin kokemukset ovat olleet haastaviakin. Tärkeää olisi etenkin saada enemmän oppilaan ääntä kuulumaan keskusteluissa.

Haastattelujen ajankohta on ollut mielestäni hyvä ja niissä sain kerättyä sopivan kokoisen ja tarkan aineiston. Aihetta oli haastava lähteä rajaamaan ja haastatelluissakin esille nousi paljon asioita, jotka eivät liittyneet tutkimusaiheeseen. Haastateltavat kertoivat kuitenkin suurimmaksi osin kokemuksistaan, joten aihetta pystyi rajaamaan jo sen kautta. Asemani tutkijana on voinut vaikuttaa saamaani tietoon haastateltavilta. Haastatteluissa olen ohjannut keskustelua välillä sivuraiteillekin, joka on voinut vaikuttaa vastausten saamiseen tai laatuun. En kuitenkaan tuonut ilmi omia näkökantoja kehityskeskusteluista, joten olin objektiivinen. Koen, että haastateltavien ja minun välillä on hyvä luottamus. Siihen sisältyy anonymiteetin säilyttäminen ja tutkimuksen tarkoituksen kertominen. Kirjallisuutta, joka

käsitlee kokemuksia kehityskeskusteluista, oli vaikeaa löytää. Kehityskeskusteluja on paljon tutkittu varsinkin yritysmaailmassa, mutta tarvitaan ehdottomasti lisää tutkimustietoa myös kouluissa käydyistä kehityskeskusteluista.

Kandidaatin tutkielmassa tutkin vain opettajien kokemuksia ja vuorovaikusta. Tässä tutkielmassa toin esille niiden lisäksi huoltajien kokemuksia. Seuraavaksi jäljelle jäisi enää keskustelujen kolmas ja viimeinen osapuoli: oppilas. Tutkimusta on tehty vasta vähän koulun kehityskeskusteluista ja etenkin koskien oppilaan näkökulmaa, joten tarvetta sille olisi varmasti. Oppilaan kokemukset voivat erota paljonkin aikuisten kokemuksista. Tavoitetaanko kehityskeskusteluilla tärkein hyöty, joka koskee keskustelun keskiössä olevaa kohdetta eli oppilasta?

## Lähteet

- Ahonen, Sirkka. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Aittola, Tapio & Raiskila, Vesa. 1995. Jälkisanat. Teoksessa Berger, Peter Ludwig & Luckmann, Thomas. 1995. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, Maarit 2003. *Kuka lasta kasvattaa?* Tampere: Tammer-Paino.
- Alasuutari, Pertti 1999. *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Andonov, Leena 2007. *Opettajan ja vanhemman vuorovaikutus ja keskustelun kehukset koululaisen kehityskeskusteluissa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Anttila, Maarit; Laes, Tuula & Suomala, Jyrki 2001. *Opettaja oppimassa, Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta*. Turku: Painosalama Oy.
- Atjonen, Päivi 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: <https://wiki.uef.fi/pages/viewpage.action?pageId=33656978>. (Luettu 16.3.2017)
- Berger, Peter Ludwig & Luckmann, Thomas 1998. *The Social Construction of Reality*. New York: Irvington.
- Berger, Peter Ludwig & Luckmann, Thomas. 1995. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Böök, Marja Leena & Perälä-Littunen, Satu 2010. *Vastuullisen vanhemman velvoitteet*. Kasvatus 41 (1), 41-52. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fairbrother, Gregory. 2008. *Comparative Education Research*. China: The University of Hong Kong.

Gordon, Thomas 1979. *Viisas opettaja*. Helsinki: KK kirjapaino.

Gröhn, Terttu & Jussila, Juhani 1992. *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hacking, Ian. 2009. *Mitä sosiaalinen konstruktionismi on?* (Suom. Koskinen, Inkeri) Tampere: Vastapaino. Alkuteos: Hacking, Ian. 1999. *The Social Construction of What?* Harvard University Press.

Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2002. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka 2009. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. Kasvatus 37. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Häkkinen, Kirsti 1996. *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Härkönen, Ritva-Sini 1994. *Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet*. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia.

Jakku-Sihvonen, Ritva & Heinonen, Sari 2001. *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. Helsinki: Yliopistopaino Oy.

Järvinen, Annikki & Järvinen, Pertti 2004. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.

Kari, Jouko 1988. *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. Keuruu: Otava.

Karila, Kirsti 2006. *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino

Kettunen, Timo 2007. *Uuteen kouluun. Opettajan ja rehtorin työkirja*. Juva: PS-kustannus.

Kiilakoski, Tomi; Gretschel, Anu & Nivala, Elina 2012. *Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi*. Teoksessa Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura julkaisuja 118. Helsinki: Hakapaino.

Kiiskilä, Kati; Tuomaala, Sanna; Aunola, Kaisa; Lerkkanen, Marja-Kristiina & Kiuru, Noona 2015. *Vanhemmuustyylien ja koulunkäyntiin liittyvien ohjauskäytänteiden yhteydet lasten kouluun sitoutumiseen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kohonen, Viljo & Leppilampi, Asko 1994. *Toimiva koulu, yhdessä kehittäen*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Koskinen-Sinisalo, Kirsi-Liisa & Tuomi, Marja 2016. *Arviointikeskustelu opettajan, oppilaan ja huoltajan kohtaamisena*. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: [http://www.edu.fi/perusopetus/oppilaan\\_arviointi/ops2004/arviointikeskustelu\\_opettajan\\_oppilaan\\_ja\\_huoltajan\\_kohtaamisena](http://www.edu.fi/perusopetus/oppilaan_arviointi/ops2004/arviointikeskustelu_opettajan_oppilaan_ja_huoltajan_kohtaamisena). (Luettu 3.2.2017)

Kurtakko, Kyösti; Leinonen, Jorma & Pehkonen, Mikko 2009. *Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Laes, Tuula; Suomala, Jyrki & Anttila, Maarit 2001. *Opettaja oppimassa. Tutkimustietoa opettajuudesta, oppimisesta ja opetuksesta*. Turku: Turun yliopisto.

Lämsä, Anna-Liisa 2013. *Verkosto vahvaksi, Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Juva: PS-kustannus.

Metso, Tuija 2004. *Koti, koulu ja kasvat*. Turku: Painosalama Oy.

Metsämuuronen, Jari 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 4. painos. Helsinki: International Methelp Ky.

Metsämuuronen, Jari 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Moilanen, Pentti & Rähkä, Pekka 2010. *Merkitysrakenteiden tulkinta*. Teoksessa: Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Niikko, Anneli 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu yo. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Olkinuora Erkki & Mattila Eija (toim.) 2001. *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*. Turku: Painosalama Oy.

Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 16.3.2017)  
*Perusopetuslaki 628/1998 § 22*. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Saatavilla sähköisesti osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 16.3.2017)

O'Reilly, Michelle; Ronzoni, Pablo & Dogra, Nisha 2013. *Research with children. Theory & Practise*. London: Sage.

Patton, Michael Quinn 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks (Calif.): Sage cop.

Pramling, Ingrid 1983. *The child's conception of learning*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 46.

Räsänen, Pekka; Arikoski, Juha; Mäntynen, Petri & ja Perttula, Juha 1999 *Opetajuuden psykologia*. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus.



Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa 2005. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Sahlberg, Pasi 1997. *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY – Kirjapainoyksikkö.

Salo, Kari & Kinnunen, Ulla 1993. *Opettajien työstressi: työn, stressin ja terveyden seurantatutkimus 1983-1991*. Jyväskylän Yliopiston työelämän tutkimusyksikön julkaisuja 7.

Shephard, Lome 2002. *The Role of Assessment in a Learning Culture*. Teoksessa Desforges, Charles & Fox, Richard (toim.) *Teaching and Learning. The Essential Readings*. Oxford: Blackwell Publishers LTd, 230-253.

Siljander, Pauli, 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: Otava.

Stenberg, Katariina 2011. *Riittävän hyvä opettaja*. Juva: PS-kustannus.

Tilus, Pirjo 2004. *Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste*. Juva: PS-kustannus.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.

Varto, Juha 1993. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vuorinen, Jukka 2000. *Arviointi ja kehityskeskustelu*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Väljjarvi, Jouni 2000. *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajakoulutuksen tulevaisuudelle*. Helsinki: Hakapaino Oy.

Wenestam, Claes-Göran 1984. *Hur vi skapar mening I det vi erfar – en introduction*. Stockholm: AEW/Gebbers/Norstedts.

Yin, Robert 1984. *Case Study Research, Design and Methods*. London: Sage Publication

# Liitteet

## Liite 1

### OPETTAJAN LUPALOMAKE

Hyvä opettaja!

Teen kandidaatin tutkielmaa, jossa tutkin opettajan kokemuksia ja näkemyksiä kehityskeskusteluista. Tutkielma toteutetaan, jotta saisin tietoa opettajan perspektiivistä ja kuinka yhteistyö huoltajien kanssa on toiminut. Haastattelukysymykset käsittelevät keskustelujen osapuolien rooleja keskusteluissa, miten keskustelu on edennyt sekä keskusteluissa nousseita asioita. Tutkielma tehdään Lapin yliopistoon, kasvatustieteiden tiedekuntaan.

Tarvitsen tutkimukseen aineistoa, joka käsittelee opettajan näkemyksiä. Pyydän suostumusta tutkimukseen osallistumiseen. Kaikki vastaukset käsitellään nimettöminä ja luottamuksellisina. Aineisto tuhoetaan tutkimuksen valmistuttua. Tutkijana minulla on täysi vaitiolovelvollisuus ja saatua tietoa ei käytetä muihin tarkoituksiin.

Haastattelu toteutetaan tammikuussa 2017

Kerron lisätietoa mielelläni!

Janne Ojala  
Kasvatustieteen ylioppilas

---

Annan myöntymyksen tutkimuksen toteuttamiseksi.

\_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ 2017  
päivämäärä    kuukausi

\_\_\_\_\_  
paikka

---

opettajan allekirjoitus ja nimen selvennys

Kiitos luottamuksesta!

## **Liite 2**

### **HUOLTAJAN LUPALOMAKE**

Hyvä huoltaja!

Teen pro gradu -tutkielmaa, jossa tutkin opettajan ja huoltajien kokemuksia ja näkemyksiä kehityskeskusteluista. Tutkielma toteutetaan, jotta saisin tietoa myös huoltajan perspektiivistä ja kuinka yhteistyö opettajan kanssa on toiminut. Haastattelukysymykset käsittelevät keskustelun osapuolien rooleja keskusteluissa, miten keskustelu on edennyt sekä keskusteluissa nousseita asioita. Tutkielma tehdään Lapin yliopistoon, kasvatustieteiden tiedekuntaan.

Tarvitsen tutkimukseen aineistoa, joka käsittelee huoltajan näkemyksiä. Pyydän suostumusta tutkimukseen osallistumiseen. Kaikki vastaukset käsitellään nimettöminä ja luottamuksellisina. Aineisto tuhoetaan tutkimuksen valmistuttua. Tutkijana minulla on täysi vaitiolovelvollisuus ja saatua tietoa ei käytetä muihin tarkoituksiin.

Haastattelu toteutetaan huhtikuussa 2017

Kerron lisätietoa mielelläni!

Janne Ojala  
Kasvatustieteen ylioppilas

---

Annan myöntymyksen tutkimuksen toteuttamiseksi.

\_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ 2017  
päivämäärä kuukausi

\_\_\_\_\_ paikka

\_\_\_\_\_ huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys

Kiitos luottamuksesta!

### **Liite 3**

## HAASTATTELURUNKO

### OSALLISUUS

Miten näet oman osallisuuden kehityskeskusteluissa?

Millä tavoin osallistut keskusteluun?

Minkälaisena näet oman position suhteessa huoltajiin/ huoltajaan ja oppilaaseen? / Minkälaisena näet oman position suhteessa opettajaan ja oppilaaseen (lapseesi)?

Minkälainen rooli huoltajalla ja oppilaalla on? / Minkälainen rooli opettajalla ja oppilaalla on?

### KESKUSTELUN ETENEMINEN/ KAAVA

Minkälaisia kysymyksiä esität ja mitä haet niillä? (opettajalle)

Mitä teemoja keskusteluissa esiintyy?

Miten keskustelut ovat edenneet?

### KESKUSTELUSTA NOUSSEET ASIAT

Mitä kehittämisideoita sinulla on koskien kehityskeskusteluja?

Missä asioissa olet tai olette kohdannut ongelmia?

Miten olet tai olette ratkaisseet niitä?

Mitä positiivisia kokemuksia olet kokenut?