



Turun yliopisto
University of Turku

VANHEMPIEN KOKEMUKSIA JA NÄKEMYKSIÄ ALAKOULULAISEN MINÄKÄSITYSTÄ TUKEVASTA ARVIOINTIKESKUSTELUSTA

Katja Marttila ja Suvi Rintakangas
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Marraskuu 2017

MARTTILA KATJA JA RINTAKANGAS SUVI:

Vanhempien kokemuksia ja näkemyksiä alakoululaisen minäkäsitystä tukevasta arviointikeskustelusta

Pro gradu -tutkielma, 69s., 3 liites.

Kasvatustiede

Marraskuu 2017

Useissa kunnissa peruskoulujen kirjallinen väliarviointi korvattiin opettajan, oppilaan ja vanhempien yhteisellä arviointikeskustelulla, kun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) tuli voimaan syksyllä 2016.

Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten arviointikeskustelu tukee lapsen minäkäsitystä keskusteluihin osallistuneiden vanhempien mielestä. Lisäksi kysytään, miten arviointikeskustelu tukee oppimista ja miten kodin ja koulun yhteistyö vaikuttaa arviointikeskustelun onnistumiseen.

Tutkimuksen teoriaosuudessa määritellään, mitä minäkäsityksellä tarkoitetaan sekä tarkastellaan sen kehitysvaiheita ja osa-alueita alakouluiässä. Lisäksi teoriaosuudessa tarkastellaan oppilasarviointia erityisesti arviointikeskustelun näkökulmasta sekä kodin ja koulun yhteistyötä.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja toteutettiin eräässä varsinaissuomalaisessa kunnassa keväällä 2017. Tutkimuksessa suoritettiin 16 teemahaastattelua, joihin osallistui 18 vanhempaa. Haastattelut analysoitiin teemoittamalla ne ja etsimällä vanhempien puheenvuoroista näkökulmia tutkimusongelmiin.

Tutkimuksessa selvisi, että vanhempien mielestä lapsen oppimista ja myönteistä minäkäsitystä tukee parhaiten arviointikeskustelu, joka on vuorovaikutukseltaan kannustava ja ilmapiiriltään luottamuksellinen sekä turvallinen. Arvioinnilla tulisi olla selkeät perusteet ja tavoite. Oleellista oli opettajan kyky kuunnella lasta ja saada tämän ääni kuuluviin. Vanhemmat kokivat, että itsearviointi on erityisesti nuorille lapsille haastavaa ja se pitäisi toteuttaa lapsen taitotasojen mukaisesti. Itsearviointitaitojen harjoittelu nähtiin kuitenkin tärkeänä. Lisäksi pitäisi kiinnittää huomiota arviointikeskustelun tulevaisuussuuntautuneisuuden sekä konkreettisten oppimista tukevien apumenetelmien antamiseen. Arviointikeskustelussa piilee paljon potentiaalia oppilaan minäkäsityksen ja oppimisen tukemisen näkökulmista, mutta sen rakenne ja arvioinnin perusteet kaipaavat mahdollisesti vielä selkeämpiä yhteisiä periaatteita. Opettajan, oppilaan ja vanhemman yhteinen keskustelu oli tutkimuskunnan koulussa arviointimuotona uusi, ja tutkimus suoritettiin muutosvaiheessa. Jatkotutkimus aiheesta olisi-kin vielä tarpeellista, kun arviointikeskustelut ovat vakiintuneet luonnolliseksi osaksi koulujen arviointikulttuuria.

Asiasanat:

alakoulu, arviointi, arviointikeskustelu, itsearviointi, kodin ja koulun yhteistyö, minäkäsitys, oppimisen tukeminen

Sisällys

1	JOHDANTO	9
2	MINÄKÄSITYS JA SEN KEHITTYMINEN	12
2.1	Minäkäsityksen määrittelyä.....	12
2.2	Minäkäsityksen kehitys	14
2.3	Kouluminäkäsityksen kehitys ja sen tukeminen	17
3	OPPILASARVIOINTI JA ARVIOINTIKESKUSTELU.....	21
3.1	Arviointikeskustelu	21
3.2	Itsearviointi arviointikeskustelussa ja lapsen itsearviointivalmiudet	23
3.3	Arviointi kasvun ja oppimisen tukena.....	25
4	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ.....	28
4.1	Vanhempien vaikutus lapsen koulunkäyntiin	28
4.2	Vanhempien osallisuus arviointikeskustelussa	30
5	TUTKIMUKSEN KULKU	32
5.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	32
5.2	Tutkimusmenetelmä ja tutkimusjoukko	32
5.3	Aineiston analysointi.....	34
6	TULOKSET.....	37
6.1	Oppimisen tukeminen	37
6.1.1	Arviointikeskustelun reunaehdot	37
6.1.2	Keskustelunaiheet	39
6.1.3	Arviointikeskustelun merkitys	40
6.1.4	Arvioinnin perusteet.....	43
6.2	Minäkuvan tukeminen.....	45
6.2.1	Arviointikeskustelun vuorovaikutus	45
6.2.2	Itsearviointi	49
6.3	Koulun ja kodin yhteistyön merkitys lapsen kasvussa ja oppimisessa	51
6.3.1	Vanhempien luottamus opettajaan.....	51
6.3.2	Opettajan oppilaantuntemus.....	53
7	POHDINTA.....	55
7.1	Arviointi oppimisen tukemisen näkökulmasta.....	56
7.2	Arviointikeskustelu minäkäsityksen näkökulmasta	58
7.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	61

LÄHTEET.....	64
LIITTEET	70
Liite 1. Haastattelukutsu	70
Liite 2. Haastattelukysymykset.....	71
Liite 3. Esimerkkilistat arviointikeskustelun aiheista ja tunnelmasta.....	74

1 JOHDANTO

”Se, miten oppilaiden arviointi on uudistunut tänä vuonna, on osa vuosikymmenen suurinta muutosta suomalaisessa peruskoulussa”, uutisoi Yle nettisivuillaan juuri ennen koulujen syyslukukauden päättymistä ja väliarviointia joulukuussa 2016. Artikkelit käsittelee perinteisestä kirjallisesta väliarvioinnista luopumista sekä arviointikeskusteluiden käyttöönottoa. Ylenkin mukaan radikaalin arviointitavan muutoksen taustalla on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2014 (myöhemmin POPS 2014), joka astui voimaan vuoden 2016 elokuussa ja jonka myötä kirjallinen välitodistus korvattiin monissa kunnissa arviointikeskustelulla. (Hämäläinen & Kallunki 2016.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten eräässä varsinaissuomalaisessa kunnassa vuodenvaihteessa 2016–2017 käyttöön otetut arviointikeskustelut tukivat lapsen oppimista ja minäkäsitystä keskusteluihin osallistuneiden vanhempien mielestä.

Opetussuunnitelma määrittelee arvioinnin tehtäväksi kannustaa, ohjata opiskelua ja kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Painopiste on oppimista edistävässä arvioinnissa, ja opettajan palautteella nähdään olevan suuri vaikutus siihen, millaisen käsityksen oppilas muodostaa itsestään oppijana ja ihmisenä. Arvioinnin kohteena on oppilaan oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen, mutta sen ei silti tulisi kohdistua henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Suurimman osan arvioinnista tulisi olla opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, jossa opettajan tehtävä on ohjata ja kannustaa. Oppilasta puolestaan autetaan kehittämään itse- ja vertaisarviointitaitojaan. Myös vanhemmilla on oikeus saada riittävästi tietoa oppilaan oppimisesta ja koulunkäynnistä, jota yhteisesti käytävät keskustelut tukevat. (POPS 2014, 47–48.)

Arvioinnin muutos on ollut lyhyelläkin aikajänteellä suuri. Nykykoululaisten vanhemmat ovat käyneet ala-astetta (nykyään alakoulu) noin 20–40 vuotta sitten, jolloin arvioinnin lähtökohdat ja tarkoitus on poikennut nykyisestä käsityksestä. Mäkitalon (1998, 49–52) mukaan peruskoulun historiaa tarkasteltaessa arviointi voidaan jakaa karkeasti neljään sukupolveen. Ensimmäinen sukupolvi korostaa testaamista, mikä edelleen sopii erinomaaisesti joihinkin tilanteisiin. Toisaalta arviointi eli tässä tapauksessa testaaminen ohjaa myös toimintaa, jolloin vaarana on pinnallinen oppiminen. Toinen sukupolvi korostaa tavoitteiden asettamista ja niiden saavuttamiseen perustuvaa arviointia. Tavoitteiden asettamiseen osallistuvat opettaja, oppilas ja mahdollisesti vanhemmat, ja tavoitteiden ansiosta myös oppilas tietää mitä arvioidaan. Kolmas sukupolvi näkee arvioijan tuomarina,

joka antaa yksisuuntaista palautetta oppilaalle. Sanallinen arviointi on keskeistä, ja se annetaan kirjallisessa muodossa. Kirjallinen viesti ymmärretään aina omista lähtökohdista. Sanallinen arviointi on korvannut numeerista arviointia, mutta tukee huonosti oppimista. Arvioinnin neljäs sukupolvi katsoo arviointia yritysmaailman näkökulmasta ja näkee arvioinnin asiakeskeisenä ja monimuotoisena. Arvioinnin tehtävänä on tukea asiakasta eli oppilaan oppimista ja kehittämistä ja korostaa eri tapoja arvioida. Myös vanhemmat voidaan nähdä asiakkaina, jolloin arviointi nähdään myös välineenä antaa vanhemmille tietoa lapsesta.

Nykypäivän viidennen sukupolven arviointi nähdään luonnollisena osana opetus- ja oppimisprosessia ja sen tehtävänä on ohjata koulutyötä – kuten myös voimassa oleva opetussuunnitelma (POPS 2014) määrittää. Edellisiä sukupolvia on leimannut arvioinnin yksisuuntaisuus, kun nykypäivänä arviointiin osallistuvat opettajan lisäksi oppilas ja vanhemmat. Erityisesti itsearviointia pidetään tärkeänä, ja aikuiset kunnioittavat oppilaan omaa arviointia. Päätösarvioinnin painoarvo vähentyy ja oppimista ohjaavan arviointikeskustelun merkitys korostuu. (Mäkitalo 1998, 51–52.) Vanhemmille nykyisen sukupolven arviointi saattaa tuntua vieraalta ja olisikin hyödyllistä, että opettaja antaa tarpeeksi tietoa opetussuunnitelman mukaisesta arvioinnista.

Arviointi- ja kehityskeskusteluja käsitteleviä tutkimuksia on tehty runsaasti lähinnä työelämän tai aikuiskoulutuksen piirissä. Peruskouluikäisten arviointikeskusteluja koskevia tutkimuksia on tehty ennen 2000-lukua vähän, luultavasti siksi, että opettajan, oppilaan ja vanhemman yhteisiä keskusteluja ei ole käyty yhtä paljon kuin nykyään. Muutamia tutkimuksia on kuitenkin olemassa. Sirkku Kananojan (1999) väitöstudiumuksessa seurattiin, miten arviointikeskustelu tukee lapsen kehitystä. Yksi peruskoulujen kehityskeskusteluja käsittelevä tutkimus on Annika Hongiston lisensiaatintyö (2002), jossa kehitettiin kehityskeskustelumalli Turun normaalikoulun käyttöön. Virtanen ja Onnismaa (2003) tutkivat taas kehityskeskusteluja kodin ja koulun yhteistyömuotona. Leena Andonovin väitöskirja (2007) käsittelee opettajan ja vanhemman vuorovaikutusta sekä keskustelun kehyksiä koululaisen kehityskeskustelussa. Nämä tutkimukset on julkaistu viimeisten 20 vuoden sisällä, jolle osittain osuu myös yllä kuvaamamme arvioinnin luonteen muutos. Koska arviointi on edelleen muutoksessa kohti viidettä vaihetta, on jatkotutkimus perusteltua. On tärkeää, että arviointikeskusteluja ja niiden vaikutuksia tutkittaisiin, jotta niitä voitaisiin kehittää mahdollisimman mielekkääseen suuntaan. Nykyisen opetussuunnitelman (POPS 2014, 47) mukaan arvioinnin tulisi olla vuorovaikutuksellista ja sitä tulisi

toteuttaa yhteistyössä kotien kanssa. Tämä tutkimus onkin tärkeä siksi, että opetussuunnitelma on tuonut arviointikeskustelut lähes jokaisen opettajan työhön. Mainitsemamme aiemmat tutkimukset onkin tehty kouluissa ja luokissa, joissa arviointikulttuuria on haluttu kehittää ja edistää niiden omasta mielenkiinnosta käsin. Aiempien ja tämän tutkimuksen välinen ero on, että nyt keskusteluihin velvoitetaan myös ne opettajat, jotka eivät niitä välttämättä haluaisi käydä. Tämä saattaa vaikuttaa arviointikeskustelujen laatuun.

Tässä tutkimuksessa kysymme, miten arviointikeskustelu tukee oppilaan myönteistä minäkäsitystä ja hänen oppimistaan. Koska arviointikeskustelu käydään yhdessä vanhempien kanssa tai ainakin heidän ollessaan läsnä, ei kodin ja koulun yhteistyötä voida ohittaa. Tästä syystä kysymme myös, miten kodin ja koulun yhteistyö vaikuttaa arviointikeskustelun onnistumiseen. Tutkimus on rajattu koskemaan vanhempien kokemuksia ja näkemyksiä, sillä ajatteleme heidän mahdollisesti tuovan arviointidiskurssiin elementtejä, jotka opettajat, rehtorit ja arviointikeskustelujen suunnittelijat saattavat jättää huomiotta.

Tutkimus tehtiin eräässä varsinaissuomalaisessa kunnassa vuoden 2017 aikana. Tutkimusmenetelmänä käytimme teemahaastattelua, joita tehtiin yhteensä 16: niihin osallistui 16 äitiä ja kaksi isää. Tulokset analysoitiin teemoittamalla vanhempien vastaukset kolmen teeman (oppimisen tukeminen, minäkuva sekä kodin ja koulun kasvatuskumppanuus) sekä näiden alle kuuluvien alaluokkien mukaan.

Tutkimuksen pääkäsitteitä ovat minäkäsitys sekä arviointikeskustelu. Minäkäsityksellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yksilön käsitystä itsestään (Aho 1996, 9). Väliarviointista käytetään tutkimuskirjallisuudessa sekä joissain kunnissa myös nimitystä kehityskeskustelu. Koska tutkimuskunnassa käytettiin termiä arviointikeskustelu, pidämme siinä. Arviointikeskustelulla tarkoitetaan säännöllisesti toistuvaa oppilaan, vanhempien ja opettajan välistä vuoropuhelua, jonka aikana käsitellään esimerkiksi oppilaan oppimistuloksia ja sosiaalista kehitystä. Sen tavoitteena on, että osallistujat yhdessä jakavat ja luovat tietoa oppilaan oppimisesta ja sopivat tavoitteista. (Virtanen & Onnismaa 2003.)

Tutkimuksen tekemisen aikana huomasimme, että arviointikeskustelun sisältö, tavoitteet ja merkitys eivät ole vielä selkeitä opettajillekaan. Toivomme tutkimuksemme auttavan arviointikeskusteluiden kehittämisessä myönteiseen suuntaan sekä tuovan oman lisänsä arvioinnista käytävään diskurssiin.

2 MINÄKÄSITYS JA SEN KEHITTYMINEN

Lapsen oma käsitys siitä, miten taitava hän on ja mihin hän pystyy, vaikuttaa koulunkäyntiin ja oppimiseen. Kun lapsella on luottamusta omaan osaamiseensa, myös hänen motivaationsa on parempi (McCoy 2014, 65–73). Lapsen minäkäsitys kehittyy melko pysyväksi murrosikään mennessä (Aho 2005, 33; Heikkilä 2006, 55), minkä vuoksi siihen tulee kiinnittää erityistä huomiota lapsen ollessa alakouluikäinen.

Tässä luvussa pohdimme, miten eri tavoin minäkäsitys on tutkimuskirjallisuudessa määritelty ja mitä se tarkoittaa tämän tutkimuksen kannalta. Lisäksi luomme katsauksen lapsen minäkäsityksen kehitysvaiheisiin.

2.1 Minäkäsityksen määrittelyä

Minäkäsityksestä ei ole olemassa yksiselitteistä tai yleispätevää määritelmää. Minäkäsitystä on kuvattu esimerkiksi itsearvostukseksi tai itsetunnoksi (miten arvokas olen), itsetuottamukseksi (mihin pystyn), itsetuntemukseksi (miten hyvin tunnen itseni), identiteettiksi (kuka minä olen), itsearvioinniksi (millainen minä olen), yksilön kokemuksiksi tai havainnoiksi itsestään sekä kommunikaatioprosessiksi, joka muokkautuu hiljalleen vuorovaikutuksessa ulkomaailman tuottamien ärsykkeiden kanssa. (Aho 1996, 9; Aho 2005, 21–24; Baumeister 2011, 54; Heikkilä 2006, 56; Korpinen 1990, 8–9; Kuhn 1960, 53; Ojanen 1985, 9–10.)

Tämä tutkimus nojaa pitkälti Ahon (1996, 9, 15–19) minäkäsitysmääritelmään, jossa sillä tarkoitetaan yksilön kokonaisnäkemystä itsestään eli sitä, millaisena hän pitää itseään ja miten hän asennoituu itseensä. Minäkäsitys jakautuu todelliseen minäkäsitykseen, ihanneminäkäsitykseen sekä normatiiviseen minäkäsitykseen. Todellinen minäkäsitys kuvaa sitä, millaisena ihminen pitää itseään. Ihanneminäkäsitys kuvaa sitä, millainen ihminen haluaisi olla. Normatiivinen minäkäsitys kuvaa sitä, millaisena muut ihmiset pitävät häntä ja mitä he häneltä odottavat. Tasapaino eri minäkäsitysten välillä ovat merkki itsensä hyväksymisestä sekä sopeutumisesta ympäristöön. Voimakas epätasapaino taas saattaa olla merkki minäkäsityksen epärealistisuudesta tai itseväheksynnästä.

Kukin minäkäsityksen eri osa-alueista voidaan vielä kukin jakaa neljään alaryhmään. Aho erittelee toisistaan suoriutumisminäksityksen (mitä ihminen ajattelee kognitiivisista taidoistaan), sosiaalisen minäkäsityksen (millaisena ihminen pitää itseään ryhmän jäsenenä), emotionaalisen minäkäsityksen (millaisena ihminen pitää itseään tunteiltaan ja

luonteeltaan) sekä fyysis-motorisen minäkäsityksen (millaisena ihminen pitää itseään ulkoisilta ja fyysisiltä ominaisuuksiltaan). Lisäksi on olemassa tilannekohtaisia minäkuvia, jotka saattavat vaihdella vaikuttamatta kuitenkaan suuresti yleisminäkuvaan. Yksilön psyykkisen kehityksen kannalta on oleellista painoarvo, jonka hän antaa itseään koskeville minäkäsityksille. Jos ihminen epäonnistuu niissä asioissa, jotka ovat lähellä hänen minänsä ydintä, voi tilanne olla itsetunnon kannalta hyvin tuhoisa. (Aho 1996, 8–19, Aho 2005, 23–24.)

Yksilö arvioi ja vertailee kokemaansa ihanneminäkäsitystään, reaalinäkäsitystään, normatiivista minäkäsitystään sekä näiden eri piirteitä ja rakennetta. Tämän jatkuvan arvioinnin ja vertailun tuloksena muodostuu ihmisen itsetuntonsa eli käsitys siitä, miten arvokas hän on. Mitä lähempänä ihmisen reaalinä, ihanneminä ja normatiivinen minä ovat toisiaan, sitä ristiriidattomampi ihmisen sisäinen elämä on ja sitä korkeampi on myös hänen itsetuntonsa eli sitä paremmin hän kykenee kohtaamaan ja hyväksymään elämänsä haasteet. Näin itsetunnon muodostuminen on sisäinen prosessi, johon vaikuttaa ympäristön ja etenkin yksilölle tärkeiden henkilöiden palaute: erityisesti lapsuuden kokemukset ja muiden arviot ovat pääsyy siihen, kykeneekö ihminen täydellistämään omaa potentiaaliaan. Terveen itsetunnon kehittyminen vaatii, että yksilö tulee kohdelluksi positiivisella tavalla ja että hänet hyväksytään, häntä kunnioitetaan ja rakastetaan ehdoitta sellaisena kuin hän on, ja että yksilö on vapaa kokeilemaan ja tekemään virheitä, vaikka se ajoittain johtaisikin ongelmiin. Hyvä vuorovaikutus ja siitä saatu palaute lisää yksilön itsetuntemusta eli käsitystä siitä, millainen hän on ja mitä hän osaa. Hyvän itsetuntemuksen avulla yksilö osaa asettaa itselleen sopivia tavoitteita, jolloin myös onnistuminen on todennäköisempää. Onnistumisenkokemukset lisäävät luonnollisesti pätevydentunnetta ja itseluottamusta. (Aho 2005, 24–25; Korpinen 1990, 14–15.)

Ihminen toimii sen mukaan, millainen käsitys hänellä on itsestään riippumatta hänen todellisista kyvyistään. Näin ihmisen uskomuksilla itsestään on suuri vaikutus hänen itsetunnolleen. Esimerkiksi ihmisen kielteinen näkemys itsestään vaikuttaa negatiivisesti hänen itsetuntoonsa. Ihmisen tavoitteena on puolustaa omaa minäkäsitystään ja tämä puolestaan vaikuttaa siihen, millaista informaatiota hän on valmis vastaanottamaan ympäristöstään. Näin ihminen voi myös saada valheellisia onnistumisenkokemuksia ja suojella omaa minäkäsitystään eri tavoin. (Aho 2005, 28–29; Heikkilä 2006, 54–55.) Omaan itseen liittyvät virhearviointit ovatkin tavallisia (Ojanen 2011, 17). Tästä syystä onkin oleellista, etteivät yksilölle asetetut tavoitteet ole liian kaukaisia, vaan reaalinäminälle sopi-

via. Tästä näkökulmasta mielenkiintoinen on myös minäkäsitysmääritelmä, jossa se jaetaan staattiseen (”olen hyvä”) tai dynaamiseen (”hyväksi tullaan tekemällä”). Esimerkiksi Dweck ja Leggett (1988, 270) huomasivat, että vaikka yksilö ei pitäisi itseään älykkäänä, hän saattaa silti arvostaa älykkyyttä ominaisuutena ja pyrkiä siksi sitä kohti. Amesin (1992, 268) mukaan dynaamisessa minäkuvamääritelmässä korostuukin vaivannäkö ja yritteliäisyys, eivät niinkään yksilön kyvyt. Oleellista oppilaiden itsetunnon kehittämässä onkin juuri heidän minäkäsityksensä parantaminen esimerkiksi vahvistamalla heidän luottamustaan omia kykyjään kohtaan.

Yksilön reaaliminäkäsitykseen, ihanneminäkäsitykseen ja normatiiviseen minäkäsitykseen sekä sitä kautta itsetuntoon vaikuttaa osaltaan muiden ihmisten kanssa jaettu sosiaalinen vuorovaikutus. Tässä tutkimuksessa tällä tarkoitetaan oppilaan arviointikeskustelua yhdessä opettajan ja vanhemman kanssa.

2.2 Minäkäsityksen kehitys

Kasvatustieteen ja psykologian tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että sosiaalinen vuorovaikutus tai sen puute vaikuttavat ratkaisevasti ihmisen minäkäsityksen kehitykseen. Kasvatuksen oleellisena tavoitteena onkin minäkäsityksen myönteinen kehittäminen. Minäkäsitys kehittyy, kun lapsi valitsee ja sisäistää uutta tietoa, kokemuksia, arvoja, ihanteita ja tavoitteita. Lapsen minäkäsitys vaikuttaa luonnollisesti siihen, mitä tietoa ja millaisia arvoja lapsi valitsee, sisäistää ja integroi osaksi ihanneminäänsä. Nämä ihanneminään sisäistetyt ihanteet, arvot ja tavoitteet ovat yksilön toimintaa motivoivia voimia. Oppimisen kannalta oppimiskokemusten tulisi liittyä yksilön sisäistämiin arvoihin, jotta ne voisivat tuntua merkityksellisiltä. (Aho 2005, 20; Korpinen 1990, 13.)

Myös Korpinen, Jokiahon ja Tikkasen (2003) sekä Jokiahon (2002) mukaan sosiaalinen vuorovaikutus lapselle tärkeiden ihmisten kanssa on korvaamatonta lapsen minäkäsityksen kehittymiselle. Molemmissa alkuopetusikäisiä tarkastelevissa tutkimuksissa tuli esille, että lapsi tarvitsee ja kaipaa aikuista, jolla on aikaa kuunnella häntä ja keskustella hänen kanssaan myös kouluympäristössä. Lapsi hankkii koko ajan palautetta omasta toiminnastaan monilla tavoin vanhemmilta, opettajilta, ystäviltä ja sisaruksilta. Läheisten ihmisten palaute, ohjaus, malli ja tuki ovat lapselle todella tärkeitä.

Piaget’n ja Inhelderin (1977, 91–93 ja 111–112) vaiheteorian mukaan lapsi käy 4–7-vuotiaana läpi suoran toiminnan tason, jossa oman itsen ja maailman hahmottamiseen liittyy kolmenlaisia haasteita. Ensinnäkään viisivuotias ei vielä kykene esittämään sitä,

minkä on jo toiminnallisella tasolla oppinut: hän ei vielä kykene esimerkiksi piirtämään karttaa kotoa päiväkotiin, vaikka muistaisikin matkan ulkoa. Toiseksi oman itsen suhteuttaminen muihin ihmisiin ja ilmiöihin ei vielä onnistu. Kolmas este liittyy ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, jossa on kyettävä hahmottamaan, erottamaan ja koordinoimaan monia eri näkökulmia. Viisivuotiaasta lähtien nämä taidot kuitenkin kehittyvät hiljalleen, mutta edellä kuvatut esteet on syytä huomioida vielä erityisesti alkuopetusikäisten lasten kohdalla.

Pienten lasten käsitykset itsestään ovat yleensä epärealistisen positiivisia (Harter 1999, 41). Varhaisessa lapsuudessa omat tiedostetut ominaisuudet ovat hyvin konkreettisia (kuten ikä tai sukupuoli), mutta myöhemmässä lapsuudessa minäkäsitykseen liittyvät myös psykologiset piirteet, vertailevat arvioinnit ja muiden näkemykset. Ihmisen minäkuva kehittyy erityisesti juuri alakouluikässä, sillä silloin lapsi oppii arvioimaan itseään, hänellä on ympärillään enemmän vertailukohteita, hän saa systemaattista palautetta toiminnastaan ja on aktiivisessa vuorovaikutuksessa opettajiin, ohjaajiin ja vertaisiinsa. (Aho 1996, 28–29; Aho 2005, 33.)

Piaget'n ja Inhelderin mukaan lapsen kehityksessä alkaa 7–8-vuotiaana konkreettisten operaatioiden vaihe, joka vakiintuu 11–12-vuotiaaksi mennessä. Tämän vaiheen aikana lapsi oppii esimerkiksi hahmottamaan konkreettisiin asioihin liittyviä käsitteitä, kuten aikaa. Saman vaiheen aikana lapsi myös oppii tekemään yhteistyötä, ottamaan huomioon ja erottelemaan eri näkökulmia omansa lisäksi, ja hänen autonomiansa ja oikeudenmukaisuudentajunsa kehittyvät. Tutkijat luonnehtivatkin tätä ikäkautta siirtymiseksi subjektiivisesta ja omista kyvyistä riippuvaisesta minäkeskeisyydestä kognitiiviseen, moraaliin ja sosiaaliseen desentralisaatioon. (Piaget ja Inhelder 1977, 91–106, 114, 118, 124.) Lyhyesti sanottuna tämä tarkoittaa, että lapsen kyky hahmottaa itsensä suhteessa muihin ja osana maailmaa kasvavat. Kaikki nämä taidot ovat oleellisia esimerkiksi oppilaan arvioidessa itseään.

Aho (2005, 34–35) on seurannut suomalaislasten minäkäsityksen kehittymistä 1990-luvulla tehdyissä tutkimuksissa. Alakouluikässä minäkäsitykset alkavat eriytyä eri osa-alueisiin. Ekaluokkalainen osaa arvioida tarkasti fyysisiä ominaisuuksiaan, mutta ei psykisiä. Yksi positiivinen taito (esimerkiksi juokseminen) saatetaan helposti siirtää myös toiselle osa-alueelle (lukeminen). Suomalaislasten itsetunto heikkenee voimakkaasti jo ensimmäisen kouluvuoden aikana. Alkuopetusikäinen lapsi hakee voimakkaasti muiden hyväksyntää ja hänelle ulkoinen minäkäsitys on hyvin tärkeä. Paineet muutoksiin minäkäsityksen suhteen tulevatkin usein ulkoa eivätkä sisältä. Kognitiiviset kyvyt alkavat

määritellä lapsen käsitystä itsestään hänen vertaillaessaan itseään muihin. Alkuopetusikäinen lapsi suhtautuu itseensä vielä yleisesti ottaen melko positiivisesti. Suuri muutos tapahtuu lähestyessä kymmenen vuoden ikää. Lapsi yliarvioi herkästi itseään ja asettaa itselleen korkeita tavoitteita, joissa epäonnistuminen heikentää itsetuntoa. Alakoulun keskivaiheilla oleva lapsi on aloitekykyinen ja haluaa itsenäistyä. Toisaalta hän kaipaa edelleen voimakkaasti muiden ja erityisesti aikuisten hyväksyntää, joskus myös mielistelemällä. Tämän ikäinen lapsi on herkkä kritiikille, ja vaikka se olisi annettu rakentavasti, se voi heikentää lapsen itsetuntoa. Poikien kohdalla erityisesti fyysiset ja motoriset kyvyt ovat tärkeitä suosion syitä, joten näiden taitojen puute saattaa välillisesti heikentää myös lapsen itsetuntoa ja fyysistä minäkäsitystä.

Myös Pölkin (1990, 71–72) tutkimuksessa selvisi, että koulunaloittajien sosiaalinen minäkäsitys oli melko positiivinen ja muuttui myöhemmin, muttei kuitenkaan yhtä negatiiviseen suuntaan kuin Ahon tutkimuksessa.

Noin 10-vuotias kykenee erittelemään tarkasti sekä omia että muiden tunteita, käyttäytymistä ja ominaisuuksia. Ihanneminäkäsitys alkaa erottautua reaalinäkäsityksestä. Kiinteillä ystävyysuhteilla on suuri merkitys itsetunnon kehityksessä, ja vanhempien vaikutus vähenee. Tässä iässä yli 20 prosenttia suomalaislapsista suhtautuu itseensä negatiivisesti. Sosiaaliset paineet kaverien suunnalta ovat kovat, ja ne vaikuttavat lapsen minäkäsitykseen kaikkein eniten tunnustuksen, onnistumisenkokemusten ja ulkonäköön liittyvien ilmiöiden lisäksi. Lasten fyysiset erot ovat suuria, mikä vaikuttaa heidän minäkäsitykseensä. He alkavat olla tietoisia omista heikkouksistaan ja tarkistavat minäkäsitystään toverien avulla. Tämän ikäisille lapsille on erittäin tärkeää se, mitä muut heistä ajattelevat. Lapsi tuntee myös ristiriitaa itsenäisyyden ja yksilöllisyyden löytämisen sekä muiden tahtoon mukautumisen välillä. Kuudenteen luokkaan mennessä lapsen minäkäsitys on jo melko vakiintunut. (Aho 2005, 35–36.)

Eriksonin elämänvaihteorian mukaan kouluikäisenä lapselle kehittyy minäpystyvyyden ja kompetenssin tunne, joka nousee onnistumisen kokemuksista lapsen integroidessa taitojaan elämän todellisissa tilanteissa yhteistyössä muiden ihmisten kanssa. Vaihtoehtoisesti lapselle saattaa myös kehittyä epäonnistumisista johtuva alemmuudentunne, joka voi halvaannuttaa kehityksen ja oppimisen sekä johtaa joko liialliseen kilpailuun tai taantumiseen. Näin ihmisen minäkäsitys ja sen myönteinen kehitys kouluikäisessä voidaan nähdä hänen hyvinvointinsa perustana. (Erikson 1982, 56–57, 75–76.)

Aho (2005, 43–44) tähdentää, että myönteisen minäkäsityksen ja hyvän itsetunnon kehitykseen vaikuttavat ennen kaikkea vanhemmat ja perhe, jossa lapsi kokee hyväksyntää,

arvostusta, kannustusta, luottamusta ja monipuolista vuorovaikutusta sekä toisaalta nauttii rajojen ja vastuun sopivasta tasapainosta. Toinen tärkeä tekijä on päiväkotiki ja koulu (tätä käsitellään kappaleessa 2.3). Kolmas vaikuttaja ovat vertaiset, joihin myös opettaja voi osaltaan vaikuttaa tietoisesti tai tiedostamatta esimerkiksi luomalla oppilaille rooleja ja harjoittamalla näiden sosiaalisia taitoja. Kaverisuhteiden on todettu vaikuttavan erityisesti poikien itsetuntoon, jossa fyysiset ja motoriset kyvyt ovat tärkeässä asemassa.

2.3 Kouluminäkäsityksen kehitys ja sen tukeminen

On selvää, että minäkäsitys muuttuu iän myötä. Koulun aloittaminen vaikuttaa oleellisesti lapsen minäkäsitykseen ja tuo siihen uusia ulottuvuuksia. Tässä luvussa tarkastellaan kouluiän loppuun mennessä erottautuvia minäkäsityksen osa-alueita sekä niistä vielä tarkemmin kouluminäkäsitystä sekä sitä, miten lapsen itsetuntoa voidaan kehittää koulussa.

Harterin (1999, 119–123) mukaan alakouluiässä minäkäsityksen rakenne muuttuu varhaislapsuuden minäkäsityksestä. Pätevyyden eri osa-alueet eriytyvät ja lapsen kyky arvioida itseään kasvaa. 8–12-vuotiaat lapset kykenevät erottelmaan jopa viisi erilaista pätevyiden osa-alueita, joista minäkäsitys rakentuu. Alakouluikäisen keskeiset pätevyiden alueet ovat koulupätevyys, liikuntapätevyys, toveripätevyys, käyttäytyminen ja ulkonäkö. Näiden pätevyiden alojen lisäksi lapset arvioivat itseään ja omaa arvoaan ihmisenä. Esimerkiksi liikunnallisen lapsen arvioidessa itseään liikuntapätevyys korostuu. Tämä jaottelu on melko yhdenmukainen Ahon (1996, 18–19; 2005, 23–24) jaottelun kanssa.

Korpisen (1990, 9) peruskoululaisen minäkäsitystä käsittelevässä tutkimuksessa lapsen minäkäsitys jakautui akateemiseen koulu- ja yleisminään sekä niistä erillisiin koti- ja toveriminään, joista akateeminen yleisminä käsitteli koulussa suoriutumista. Käsitys vaikuttaa hieman vanhahtavalta, sillä nykyisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on sosiaalista, jolloin toveriminän erottaminen kouluminästä on jokseenkin keinotekoisia.

Ihmeen mukaan (2009, 81–82) kouluminän eri ulottuvuudet ja niihin sisältyvät taidot voidaan jakaa kolmeen osaan. Ensimmäinen ulottuvuus on minä oppijana, johon kuuluu oppilaan kokemus itsestään oppijana ja sitä kautta itsetunnon kehittyminen. Toinen ulottuvuus on minä toverina, johon kuuluu oppilaan kokemus itsestään muiden toverina ja ystäväinä ja sitä kautta itsetuntemuksen kehittyminen. Kolmas ulottuvuus on minä ihmisenä, johon kuuluu oppilaan kokemus itsestään kouluyhteisön jäsenenä ja sitä kautta itsetuntemuksen kehittyminen. Toisaalta oppilaan kouluminän kehittymiseen voidaan vai-

kuttaa myös ulkoapäin yhteiskunnassa vallalla olevien ihmis-, opetus- ja oppimiskäsitysten pohjalta. Niihin perustuvat opetus- ja arviointimenetelmät ovat oppilaiden jokapäiväistä arkea ja vaikuttavat valtavasti hänen käsitykseen itsestään erityisesti oppijana

Opettajan odotukset lapsen taidoista vaikuttavat lapsen minäkäsitykseen. Se, miten opettaja valikoi tehtävät ja työtavat, määrittelee tavoitteet ja antaa palautetta voi vaikuttaa lapseen sekä myönteisesti että kielteisesti. Jos opettaja kohdistaa lapseen positiivisia odotuksia, hän antaa lapselle vaikeampia tehtäviä ja enemmän aikaa tehtävien tekemiseen sekä vähemmän negatiivista palautetta. Tällaisilla oppilailla on todettu olevan hyvä itsetunto. Myös opettajan palautteella on vaikutusta oppilaan käsityksiin itsestään: lapsi alkaa omaksua opettajan arvioita itsestään, vaikka pitäisi arvioita epäreiluina. Myös opettajan suhtautuminen epäonnistumisiin vaikuttaa oppilaiden itsetuntoon: epäonnistumiskokemukset lapselle tärkeissä asioissa vaikuttavat ensin hänen tilannekohtaiseen minäkäsitykseensä ja leviävät sitten yleisminäkäsitykseen. Tästä syystä epäonnistumisia ei pitäisi jäädä vatsvomaan. Myöskään omien epäonnistumisten itsearviointi ei vaikuta minäkäsitykseen yhtä kielteisesti kuin ulkopuolisen arvio. (Aho 2005, 42–43.)

Itsetunnon osa-alueet voidaan jakaa 1) ihmisen turvallisuuden tunteisiin eli hyvään oloon ja luottamukseen muita ihmisiä kohtaan, 2) itsensä tiedostamiseen eli omien rooliensa, ominaisuuksiensa ja yksilöllisyytensä tuntemiseen, 3) yhteenkuuluvuuden tunteisiin eli samaistumisesta johonkin yhteisöön ja yhteisön antamasta hyväksynnästä, 4) tehtävä- ja tavoitetietoisuuteen eli vastuunottamiseen, aloitteellisuuteen ja tavoitteidenasettamiseen sekä 5) pätevyyteen eli onnistumisen kokemuksiin. (Aho 1996, 59–85; Aho 2005, 26–27.) Lapsen, jolla on huono itsetunto, tunnistaa esimerkiksi vaikeuksista itsearvioinnissa. Hän käyttää itseään koskevissa kuvauksissa neutraaleja ilmaisuja tai on epälooginen. Hän saattaa myös olla pelokas, epäitsenäinen ja arka tai päinvastoin hyvin dominoiva. Hän voi vältellä päätöksentekoa ja suoritustilanteita tai olla epäluuloinen muita ihmisiä kohtaan. Oppimistilanteissa yksilö kiinnittää huomionsa minäänsä opeteltavan asian sijasta. Ilmeisesti itsetunto selittääkin suorituksissa onnistumista paremmin kuin yksilön todelliset kyvyt. Itsetunnon heikolla lapsella on usein myös negatiivinen asenne kouluun, heikot sosiaaliset taidot, käyttäytymisongelmia ja hän voi olla kielellisesti taitamaton. (Aho 2005, 45–49.)

Itsetunnon heikon lapsen perusturvallisuuden tunnetta lisätään antamalla konkreettista, välitöntä ja pieniin yksityiskohtiin kohdistuvaa palautetta. Myös itsearviointi on tärkeää ja siihen on varattava paljon aikaa. Sääntöjen olisi oltava selkeät ja niitä tulee seurata johdonmukaisesti. Luokkahuoneen ilmapiiriin tulisi olla avoin, lämmin ja positiivinen,

jotta luottamus sekä opettajan että lasten välillä lisääntyisi. Kun lapsen perusturvallisuudentunne on vakaa, aletaan hiljalleen lisätä lapsen tietoisuutta itsestään. Myös tässä itsearviointilla on suuri merkitys. Se voidaan aloittaa esimerkiksi fyysisistä ominaisuuksista, joita on helpointa arvioida. Lapset voivat myös vertailla itseään muihin esimerkiksi omien vahvuuksiensa tai mieltymystensä perusteella. Näin löydetään yhä enemmän yksilöllisiä ominaisuuksia, joista kukin voi olla ylpeä. Tärkeää on myös opetella ilmaisemaan omia tunteitaan ja tiedostamaan, millaisissa tilanteissa hän tuntee olonsa hyväksi ja millaisissa pahaksi. Yhteenkuuluvuutta voidaan lisätä esimerkiksi yhteisillä tapahtumilla, joissa jokaisella on oma rooli. Itsetunnon heikkoa oppilasta on myös autettava opettelemaan kommunikoimaan vakuuttavasti ja sanomaan tarvittaessa ei. Myös tehtävätehtoisuuden ja lapsen itseohjautuvuuden lisäämiseksi sopiva apuväline on itsearviointi, jonka avulla luodaan omistajuuden tunnetta. Lasta autetaan ottamaan itse vastuuta toiminnastaan ja määrittelemään käyttäytymistään ja sitä kautta sen seurauksia. Realistinen tavoitteenasettelu lisää onnistumisenkokemuksia ja sitä kautta pätevydentunnetta. Tässä lapsen itsetuntoa voidaan tukea auttamalla häntä löytämään ja tunnistamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa sekä ymmärtämään, mitkä niistä ovat muutettavissa ja mitkä eivät. Tärkeintä pätevydentunteen kehitykselle on ilmeisesti se, että yksilö kykenee ja haluaa itse vahvistaa, palkita ja kehua itseään. Kouluissa voidaan järjestää vaikka viikoittaisia itsensäkehumistunteja, joiden aikana jokainen saa kertoa, missä on onnistunut hyvin. (Aho 2005, 49–57.)

Myös Määttä (2015, 74) huomasi tutkimuksessaan, että mitä parempi on lapsen käsitys itsestään, sitä paremmin hän onnistuu. Tutkimuksen mukaan opettajan palautteella on oleellinen vaikutus siihen, miten lapset näkevät omat kykynsä ja menestymismahdollisuutensa. Lisäksi palaute vaikuttaa oppilaiden sitoutuneisuuteen tavoitteiden saavuttamiseksi.

Tässä tutkimuksessa minäkäsityksellä tarkoitetaan Ahoa (luku 2.1) mukailten reaali-minäkäsitystä, ihanneminäkäsitystä ja normatiivista minäkäsitystä. Kouluminäkäsitys on tässä tutkimuksessa jaettu kolmeen ulottuvuuteen Harteria (1999) ja Ihmettä (2009) mukailten. Käyttämämme kouluminäkäsityksen määritelmä ja sen vaikutus itsetuntoon on tiivistetty seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon.

Taulukko 1: Kouluminän ulottuvuudet Ahoa (1996, 15; 2005, 23) ja Ihmettä (2009, 81–82) mukailten.

Koulumi- nän ulot- tuvuudet	Reaaliminä- käsitys	Ihanneminä- käsitys	Normatiivinen minäkäsitys	→ Itsetunnon kehittyminen
Minä oppijana	Millainen on käsitykseni omista koulutaidoistani?	Millainen oppija haluaisin olla? Millaisia tietoja ja taitoja haluaisin kehittää?	Millaisina ajattelen muiden pitävän koulutaitojani?	Mikä on käsitykseni arvostani oppijana? Kykenenkö saavuttamaan tavoitteeni ja luotanko kykyihini?
Minä toverina	Mikä on käsitykseni itsestäni koulutoverina?	Millainen koulutoveri haluaisin olla?	Millaisena toverina ajattelen muiden pitävän minua? Millaisia odotuksia ajattelen heillä olevan itseäni kohtaan?	Mikä on käsitykseni arvostani koulutoverina? Kykenenkö luomaan toimivia ihmissuhteita?
Minä ihmisenä	Mikä on käsitykseni itsestäni kouluyhteisön jäsenenä?	Millainen kouluyhteisön jäsen haluaisin olla?	Millaisena kouluyhteisön jäsenenä ajattelen muiden pitävän minua?	Mikä on käsitykseni arvostani kouluyhteisön jäsenenä? Voinko ottaa kouluyhteisön elämään osaa siten kuin toivoin?

3 OPPILASARVIOINTI JA ARVIOINTIKESKUSTELU

Aiemmin on tuotu esille, miten suuri merkitys yksilön lapsuudessa muodostamalla minäkäsityksellä on hänen tulevaisuuteensa. Lapsen minäkäsitykseen vaikuttavat voimakkaasti sekä kodin että koulun kasvuympäristöt että niihin kuuluvat ihmiset. Tässä luvussa käsitellään yhtä kouluympäristössä lapsen minäkäsitykseen vaikuttavaan elementtiä eli oppilasarviointia. Tässä luvussa pohditaan ja määritellään, mitä oppilasarvioinnilla yleisesti tarkoitetaan, miten sitä on määritelty, mikä on sen tarkoitus ja millaisena oppilasarviointi näyttää konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta.

3.1 Arviointikeskustelu

Kuten johdannossa totesimme, välitodistuksen korvaavasta keskustelusta käytetään Suomessa ainakin termejä arviointikeskustelu ja kehityskeskustelu. Nimekkeet ovat lähellä toisiaan, ja tässä luvussa käsittelemme sekä arviointi- että kehityskeskusteluita koskevia tutkimuksia, joita kasvatusalalla on aiemmin tehty.

Arviointikeskustelulla tarkoitetaan säännöllisesti toistuvaa oppilaan, vanhempien ja opettajan välistä vuoropuhelua. Keskustelun aikana käsitellään muun muassa oppimistuloksia, sosiaalista kehitystä ja mahdollisesti muuta koulussa tapahtunutta. Tavoitteena on osallistujien yhteinen tieto lapsen oppimisesta. Yhdessä myös sovitaan selkeä työnjako ja käydään läpi aiempien tavoitteiden toteutuminen, asetetaan uusia tavoitteita ja sovitaan keinoista niihin pääsemiseksi. (Virtanen & Onnismaa 2003.) On siis tärkeää, että keskustelulla on selkeä tavoite (Ihme 2009, 99).

Tärkeää arviointikeskustelussa on myös luoda hyväksyvä ilmapiiri, jossa lapsi hyväksytään ilman ehtoja. Tämä on mahdollista, kun keskustelu on tasa-arvoista ja lapsi saa aikuisilta myönteistä palautetta. (Törmä 2011, 220–221.) Keskustelu onnistuu, kun opettaja on aidosti kiinnostunut oppilaan koulunkäynnistä ja kehityksestä. Onnistuneessa arviointikeskustelussa osapuolet kommunikoivat vastavuoroisesti ja kykenevät näkemään toisensa eräänlaisina asiantuntijoina: opettaja on oppimisen, vanhemmat vanhemmuuden ja oppilas oppilaana olemisen asiantuntija. Jokaisella on asiaan oma näkökulmansa, eikä mikään näkökulmista ole toista tärkeämpi. (Vuorinen 2000, 41.)

Keskustelussa erityisen paljon painoarvoa saa opettajan asenne ja narratiivinen kompetenssi eli kyky kuunnella ja saada toinen kertomaan oman näkökulmansa. Jokaisessa

kommunikaatiotilanteessa on potentiaalia kehittyä positiiviseen suuntaan. Aito kommunikaatiotilanne koostuu kahdesta aspektista: asiasisällöstä ja vuorovaikutussuhteesta. Asiasisällöllä tarkoitetaan keskustelun aiheita ja sisältöä. Vuorovaikutussuhteella taas tarkoitetaan keskustelun tunnelmaa eli esimerkiksi sitä, onko tilanne vastavuoroinen, turvallinen ja luottamuksellinen vai tasapainoton, epäilevä ja pinnallinen. Arviointikeskustelussa opettaja päättää itse, meneekö hän tilanteeseen asia vai vuorovaikutussuhde edellä. Molemmilla aspekteilla on keskustelussa yhtä suuri merkitys, sillä ne kumpikin vaikuttavat siihen, kuinka merkityksellistä kommunikaatio on. (Hongisto 2002, 111; Vuorinen 2000, 40.)

Hongiston tutkimuksessa selvisi, että oppilaan kehityskeskusteluissa opettaja oli eniten äänessä. Sekä opettajilla että huoltajilla oli tarve ilmaista omia totuuksiaan ohjeina oppilaille eivätkä he luottaneet oppilaaseen omien ongelmien ratkaisijana. Aikuiset myös asettivat tavoitteet oppilaan puolesta eivätkä pohtineet niitä yhdessä lasten kanssa. Myös oppilaat itse pitivät omaa vähäistä osallistumistaan keskusteluun ongelmallisena. Tästä syystä erityisesti opettajien narratiiviseen kompetenssiin olisi kiinnitettävä huomiota. Esimerkiksi toistuvat kehotukset, kuten ”ole aktiivisempi [tunneilla]” menettivät merkityksensä, kun niitä ei tarkemmin analysoitu oppilaan itsensä kohdalla. Vuorovaikutusta heikensi se, että opettaja puhui liikaa, esitti liian paljon kysymyksiä tai se, että keskustelu eteni liian nopeasti. Keskustelunaiheet olivat monipuolisia, mutta ne korvasivat osittain aiheiden syvällisen käsittelyn. Toisaalta monipuolisesta keskustelusta sai jokainen jotain irti. Vuorovaikutuksessa oli muitakin ongelmia, kuten opettajien epävarmuutta käsitellä vaikeita asioita. Hongiston mukaan keskustelussa tulisi antaa tietoja oppilaan edistymisestä opiskelussa, työskentelyssä ja käyttäytymisessä. Arvioinnin painopisteen tulisi painottua suulliseen arviointiin, mikä vaatii opettajan ohjaustaitojen ja oppilaan metakognitiivisten taitojen kehittämistä. Kehityskeskustelun ei myöskään pitäisi olla vallankäyttöä, vaan hyvää vuorovaikutusta. Yleisesti ottaen oppilaita kannustettiin keskusteluissa paljon, mutta Hongisto varoittaa liian pinnallisesta motivoinnista silloin, kun se ei löydä paikkaansa oppilaan todellisuudessa (Hongisto 2002, 103–104, 110–113, 137, 154–158.)

Sosiaalisista suhteista ja taidoista keskusteleminen voi olla lapselle hankalaa. Seikkulan (2000, 219) mukaan se johtuu siitä, ettei arviointikeskustelun sosiaalinen kieli ole sosiaalisissa suhteissa käytetty kieli, jolloin lapset eivät osaa käsitellä vertaissuhteitaan arviointikeskustelussa. Lisäksi Seikkula huomioi, että koulupäivien aikana opettajat usein tyrmäävät lasten aloitteen keskustella esimerkiksi kinastelutilanteista, sillä he kokevat sen

olevan koulutyötä haittaavaa yleistä hälyä. Vaikuttaisikin siltä, että lasten sosiaalisista suhteista keskustellaan vain tietyistä teemoista, ja silloinkin aikuisten kielellä ja näkökulmasta. Myös Hongisto (2002, 105) huomasi, että opettaja ei ole kovin innokas käsittelemään oppilaan tai vanhemman esilletuomista ongelmista.

Tuiskun (2000, 44–46, 49 ja 51–52) mukaan opettajalta vaaditaan taitoa ohjata keskustelua, kuunnella, ymmärtää kuulemansa, aistia toisen sanoma, asettaa kuulemansa oikeisiin mittasuhteisiin, muotoilla ne uudelleen, tehdä yhteenvetoja, samaistua, kysyä kysymyksiä ja tarkennuksia sekä johtaa, jatkaa ja lopettaa keskustelu. Tämän lisäksi opettaja tarvitsee itseluottamusta ja ammatillista taitoa saadakseen yhteyden oppilaaseen ja hänen vanhempiinsa. Kuten muunkin arvioinnin, myös arviointikeskustelun pitää olla rehellistä, ei makeilevaa tai aliarvioivaa, ja sen tulee tukea oppilaan oppimista ja positiivista kehitystä. Kehityskeskustelussa käsitellään oppilaan näkökulma, jota opettaja tarvittaessa auttaa laajentamaan, erittelemään ydinkohdiksi ja muotoilemaan oppilaan näkökulmaan sopiviksi. Keskustelussa tulisi asettaa oppilaalle sopivat tavoitteet, luoda niiden mukainen toimintasuunnitelma ja etsiä tarvittavat tukitoimenpiteet. Paras vaihtoehto olisi, että oppilas pystyy itse tekemään konkreettisia ehdotuksia, joita hän keskustelun aikana muokkaa ja jonka toteuttamisesta hän ottaa itse vastuuta.

3.2 Itsearviointi arviointikeskustelussa ja lapsen itsearviointivalmiudet

Itsearviointi perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen, jolloin perimmäisenä lähtökohdiana on usko ihmisen omaan kykyyn ratkaista itseään koskevia asioita (Räisänen 1995, 16). Itsearvioinnissa oleellista on luottamus ja rehellisyys eli se, että arvioitavat tuovat oman näkökulmansa esiin aidosti ja sillä motivaatiolla, että he haluavat rehellisesti parantaa tilannettaan (Atjonen 2015, 113).

Arviointikeskustelussa lapsi arvioi myös itseään, vaikka itsearvioinnilla tarkoitetaan yleensä oman toiminnan arviointia. Oppilaan itsearviointi perustuu pitkälti siihen, millaisia hän ajattelee opettajan ja vanhempien odotusten olevan. Itsearvioinnin avulla oppilas kuitenkin oppii, että hän voi vaikuttaa itse omaan oppimiseensa sen sijaan, että olisi riippuvainen muiden odotuksista. Samalla vastakkainasettelu aikuisen ja lapsen välillä hälvenee. Itsearviointia ei osata syntyessä, vaan se on itse asiassa vaativa, mutta opittavissa oleva taito, jota voidaan harjoitella jo ensimmäiseltä luokalta lähtien. Lapsilla on

taipumusta arvottaa oma ihmisyytensä sen perusteella, ovatko onnistuneet vai epäonnistuneet suorituksessaan, joten aikuisilla on itsearviointin ohjaamisessa suuri vastuu. (Ihme 2009, 96–97.)

Arviointikeskustelussa alkuopetusikäisten lasten kanssa opettajan on hyvä jäsentää keskustelu kysymysten ja aiheiden avulla, sillä kuten edellä huomattiin (luku 2.2), lapsilla ei ole vielä tarvittavaa kykyä arvioida itseään oma-aloitteisesti. Opettajan palautteen ja kysymysten avulla lapsi saa vahvistusta omasta osaamisestaan. Oppilaan kasvaessa ja itsearviointitaitojen karttuessa oppilas pystyy arvioimaan itseään oma-aloitteisemmin ja analyttisemmin. (Törmä 2011, 214.)

Nykytutkimuksen mukaan jo alkuopetusikäiset lapset kykenevät arvioimaan omaa osaamistaan melko syvällisesti ja luotettavasti ja ymmärtämään arviointiprosessin vaihteita, kunhan saavat siihen tarpeeksi tukea. Toki nuorilla lapsilla on usein korostuneen myönteinen käsitys itsestään, mikä on tyypillinen kehitysvaihe. Lapset alkavat tosin kouluun tullessaan vertailla taitojaan muihin, joka saattaa olla haitallista itsetunnolle. Alkuopetusikäiset lapset ovat etevä arvioimaan omaa kehittymistään ajallisesta näkökulmasta esimerkiksi opittujen taitojen osalta. Opettajan palaute on monelle lapselle tärkeä itsetunnon mittari. (Jokiaho 2002; Korpinen ym. 2003; Määttä 2015, 34–35, 75; Pönkkö 1999, 91.)

Useissa tutkimuksissa on todettu, että oppilaan itsearviointi tukee oppimista. Oppilaiden itsearviointi ei kuitenkaan ole välttämättä yhdenmukaista opettajan arvioinnin tai koetulosten kanssa. Osalla oppilaista on tapana arvioida oma osaaminen liian vaatimattomasti, sillä he eivät halua kerskailla tai vaikuttaa liian ylpeiltä. Luokan kulttuuri ja luokkakaverit saattavat vaikuttaa itse- ja vertaisarviointiin, kun oppilaat hakevat sosiaalisesti ja kulttuurillisesti suotavia vastauksia. Opettajan tai vanhemman palaute osaamisesta on tärkeää, jotta oppilas saa realistista tukea oppimiselleen ja itsetunnon. (Brown, Andrade & Chen 2015; Törmä 2011, 224.) Lapset ovat kuitenkin melko taitavia arvioimaan omia akateemisia puutteitaan (Seikkula 2000, 219). Jatkossa tulisikin kiinnittää yhä enemmän huomiota siihen, miten oppilaat pystyisivät arvioimaan osaamistaan luotettavasti. Tulisi myös tutkia, vaikuttaako itsearviointin tarkkuus oppimiseen. (Brown, Andrade & Chen 2015.)

Hongiston (2002, 154–158) tutkimuksessa selvisi, että jos oppilaat olivat kokeneet kehityskeskustelun yhteydessä tehtävän itsearviointin hyödylliseksi, he myös näkivät sen parantavan motivaatiotaan. Osa oppilaista piti itsearviointia uutena työarkana, mikä saat-

toi tuoda lisäsyyn oppilaan ja koulun suhteen heikkenemiseen. Lähes kaikki heikosti koulussa menestyvät oppilaat sekä osa hyvin menestyvistä piti itsearviointia hyödyttömänä. Huonosti menestyvä oppilas saattaa kokea itsensä ”epäonnistujana”, minkä vuoksi itsearvioinnin päähuomio tulisikin kiinnittää oppilaan myönteisiin opiskelu- ja oppimiskokemuksiin.

3.3 Arviointi kasvun ja oppimisen tukena

Arviointi on arvon antamista kohteelle. Kasvatusalalla arviointi määritellään yleensä kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämisellä. Arviointia tehdään koulun kaikissa vuorovaikutustilanteissa. Osa arvioinnista on tietoista ja selkeää oppilaspalautetta, osa taas tiedostamattomia viestejä opettajilta ja muilta oppilailta. Tämän tietoisien ja tiedostamattomien arvioinnin mukaan oppilas määrittelee opiskelunsa tavoitteet ja rakentaa omaa minäkuvaansa. (Atjonen 2007, 19–27; Atjonen 2015, 48; Ihme 2009, 90–92.)

Kun oppiminen on konstruktivistista tiedon rakentamista, ei arviointiakaan voida toteuttaa pelkän suorittamisen kautta, vaan tarvitaan myös oppimisprosessin eri osa-alueiden arviointia. Arvioinnilla tulisi olla olennainen merkitys oppimistapahtumassa: parhaimmillaan se on dialogia, jonka sanamuotojen tulisi olla monipuolisia ja oppilasta kannustavia. Lisäksi arvioinnin tulisi olla yksilöllistä, oikeudenmukaista, läpinäkyvää, reilua ja motivoivaa sekä ohjata lasta arvioimaan itseään. Oppilaille annetaan mahdollisuus osoittaa osaamisensa monella tavalla. Arvioinnissa pitäisi keskittyä oppimisen kannalta mielekkäisiin asioihin ja sen tulisi olla luonteeltaan jatkuvaa, pitkäjänteistä ja tulevaisuuteen suuntautuvaa. Arvioinnilla on selkeät perusteet, se on autenttista ja vuorovaikutuksellista. Tarkoituksena on lisätä oppilaan rehellisyyttä itseään kohtaan, auttaa häntä tulemaan tietoisiksi omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan, edistää hänen kasvuaan elämän eri saroilla sekä auttaa arvioimaan hänen toimintaansa suhteessa muiden toimintaan. (Atjonen 2007, 19–27; Atjonen 2015, 105, 110, 145–146, 180–181; Ihme 2009, 13, 17–18, 90–92 ja 102–105.)

Törmä (2011, 176, 190) korostaa, että oppilaan kasvua tukevassa arvioinnissa on kyse oppilaan kohtaamisesta. Oppilasta kunnioitetaan ottamalla hänet huomioon kokonaisuutena ja arvioinnin perimmäisenä tavoitteena ja arvopohjana on oppilaan itsetunnon tukeminen. Arvioinnin perusta on oppilaantuntemuksessa.

Kananojan (1999, 253–254) havainnoiman alkuopetuksen arvioinnin kehittämissuunnitelman mukaan arvioinnissa tulee näkyä lapsen henkilökohtainen kehitys ja sen tulee painottua kehityksen seurantaan. Opettajan tehtävänä on ohjata lasta tunnistamaan omat vahvuutensa ja mahdolliset kehityskohteensa. Arvioinnin tulee myös olla tavoitteellista, jolloin painopisteenä on asetettujen tavoitteiden saavuttaminen. Tärkeää on arvioinnin yksilöllisyys. Tavoitteet mitoitetaan yksilöllisesti ja oppilaan saavutuksia mitataan hänen aiempaan suoritustasoon sekä vuosiluokan yleisiin tavoitteisiin. Oppilasta tulee myös kannustaa itsearviointiin, minkä tulisi motivoida lasta vastuulliseen opiskeluun. Törmän (2011, 190) tutkimuksen mukaan 1.–6.-luokkalaiset kokivat kannustuksen tärkeäksi. Eriytyisen tärkeänä kannustusta pitivät ne oppilaat, jotka opettajat tulkitsevat kaipaavan eniten tukea itsetunnolleen tai oppimiselleen.

Tarkoituksenmukaisessa arvioinnissa pitäisi käyttää myös erilaisia arviointimenetelmiä, kuten ryhmäarviointia, itsearviointia, arviointikeskusteluita sekä sanallista että numeraalista arviointia. Myös oppilaan minäkäsitystä voidaan parhaiten rakentaa näiden arviointimenetelmien avulla. (Ihme 2009, 105.) Suuri määrä yksittäisiä havaintoja sekä kokeista ja testeistä hankittu tieto voidaan koota myös yhdeksi sanalliseksi arviointitodistukseksi. Sanallinen arviointi voi kuitenkin olla numerotodistustakin vahingollisempi arviointimenetelmä oppilaan itsetunnolle, ja siksi sen lähtökohtana tulisi olla oppilaan oma tiedontarve ja siinä pitäisi hyvin tarkasti pitäytyä opetussuunnitelman tavoitteissa. (Ihme 2009, 101.)

Arvioinnista on monenlaista hyötyä. Arviointi antaa oppilaalle palautetta siitä, miten hän on onnistunut opinnoissaan ja oppimisessaan. Arvioinnin avulla opettaja ja oppilas voivat puntaroida, miten oppilaan tulee suunnata oppimistaan ja mitä taitoja hänen tulee vielä harjoitella. Monipuolisen ja säännöllisen arvioinnin avulla myös huoltajien on mahdollista seurata oppilaan kasvua ja oppimista. Arvioinnin avulla myös opettaja voi kehittää omaa opetustaan. (Ouakrim-Soivio 2016, 10.)

Blackin ja Williamin (1998, 7) suorittaman kirjallisuuskatsauksen mukaan formatiivinen arviointi parantaa oppimista merkittävästi, mutta he tuovat esiin formatiivisen arvioinnin laaja-alaisuuden. He määrittelevät formatiivisen arvioinnin kaikkena tietona tai palautteena, jolla voidaan edistää opetusta tai oppimista. Formativisen arvioinnin laaja-alaisuuden vuoksi on vaikeaa vertailla eri tutkimustuloksia. Tämän toteavat myös Kingston ja Nash (2011) meta-analyysissään formatiivisen arvioinnin vaikutuksista. Heidän mukaansa formatiivisella arvioinnilla ei ole niin suurta myönteistä vaikutusta oppimiseen kuin aiemmin on ajateltu. He tuovat myös esille, että formatiivisen arvioinnin merkitys

vaihtelee oppiaineittain, sillä englannissa eli äidinkielessä formatiivinen arviointi vaikuttaa merkittävästi oppimistuloksiin, kun taas esimerkiksi luonnontieteissä merkitys on vähäistä. Myös Lin (2016) mukaan opettajan formatiivinen arviointi, johon sisältyy esimerkiksi opettajan jatkuva palaute ja arviointikriteerien tietäminen, parantaa lasten mitattua lukemisen osaamista sekä suoraan että epäsuorasti myönteisempien asenteiden kautta.

Tutkimusten mukaan oppilaan minäkuva muokkaava arviointi tapahtuu siis muodollisella ja ei-muodollisella tasolla. Tässä tutkimuksessa keskitymme arvioinnin muodolliseen tasoon ja tarkemmin määriteltynä väliarviointiin. Myönteisesti minäkuvaan vaikuttava arviointi on yksilöllistä, perusteltua, läpinäkyvää, vuorovaikutteista ja kannustavaa. Sen tarkoituksena on kehittää lapsen itsetuntoa, itsearviointikykyä ja hänen rehellisyytään itseään kohtaan sekä vahvuuksien että heikkouksien osalta. Sisällöltään arvioinnissa keskitytään oppimisprosessin eri osa-alueisiin, oppimisen kehitykseen ja oppimisen kannalta mielekkäisiin asioihin. Arvioinnin tulisi perustua selkeisiin tavoitteisiin, joita peilataan sekä oppilaan omaan suoritustasoon että vuosiluokan yleisiin tavoitteisiin. Siinä käytetään monipuolisia arviointimenetelmiä, se on säännöllistä ja sen pohjalta asetetaan selkeitä jatkotavoitteita. Lisäksi eri arviointimenetelmiä pitäisi hyödyntää kullekin oppiaineelle toimivilla tavoilla.

4 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) velvoittaa koulut tekemään yhteistyötä kotien kanssa. Yhteistyön tarkoituksena on edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä, ja sen tulisi olla tärkeä osa koulun toimintakulttuuria. Kasvatusyhteistyön nähdään lisäävän oppilaan, luokan sekä koko kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta. Koulun tehtävänä on tukea koteja kasvatuksessa ja vastata lapsen oppimisesta sekä kasvatuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Oppilaan ja vanhempien on saatava riittävän usein tietoa lapsen opintojen edistymisestä, työskentelystä ja käyttäytymisestä. Lisäksi vanhempien kanssa keskustellaan koulutyön tavoitteista ja koulun arviointikäytännöistä. Vanhemmilla ja oppilailla on myös oikeus saada tietoa arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta oppilaan arviointiin. Opettajan, oppilaan ja huoltajan yhteiset keskustelut edistävät keskinäistä luottamusta ja välittävät tietoa oppilaan tilanteesta. Erityisen tärkeää yhteistyö on tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. (POPS 2014, 14, 17, 35 ja 47.)

Koska jo opetussuunnitelma velvoittaa koulut arviointia koskevaan yhteistyöhön kotien kanssa, aihetta ei voida ohittaa tässäkin tutkimuksessa. Myös Bronfenbrennerin (1997, 221–236) mukaan lapsen kehitys on yksilön ja ympäristön yhteistuotos eikä kehitystä voi irrottaa sosiaalisesta kontekstista. Tässä luvussa tarkastelemmekin vanhempien vaikutusta lapsen koulunkäyntiin sekä kodin ja koulun yhteistyön sujuvuutta ja sen vaikutuksia.

4.1 Vanhempien vaikutus lapsen koulunkäyntiin

Vanhempien myönteisellä osallistumisella lapsen koulunkäyntiin on positiivisia vaikutuksia. Tätä tukevat useat tutkimustulokset.

Korpisen mukaan vanhemmilla on aina merkittävä rooli lastensa koulunkäyntiin (Korpinen 2000). Vanhemmat ovat aktiivisimmillaan kodin ja koulun yhteistyössä koulupolun alussa ja aktiivisuus alkaa tämän jälkeen hiljalleen laskea lasten vanhetessa. Vaikka vanhempien tuki lapsen koulunkäyntiin kotona ei muutu, opettajan ja vanhemman kohtaamiset vähenevät ja muuttuvat laadultaan heikommiksi. Mitä enemmän vanhemmat ja opettaja ovat tekemisissä, sitä laadukkaampaa yhteistyö on. (Izzo, Weissberg, Kaspro & Fendrich 1999.)

Pavalache-Ilien ja Țîrdian (2015) romanialaistutkimuksen mukaan vanhempien aktiivinen osallisuus koulutyöhön oli merkittävästi yhteydessä sekä lasten sisäiseen motivaatioon että oppimiseen. Osallistuvat vanhemmat antavat tunnustusta lapsilleen, näyttävät esimerkkiä sekä parantavat itsetuntoa ja minäkäsitystä, mikä on tärkeää monien lasten oppimisen kannalta. Fanin & Williamsin (2010) mukaan myös vanhemman korkeat odotukset lapsen koulunkäynnin suhteen vaikuttivat myönteisesti lapsen sisäiseen motivaatioon, minäpystyvyyteen ja sitoutuneisuuteen koulutyössä.

Miedel & Reynolds (1999) vertasivat yhdysvaltalaisen vähäosaisten lasten lukutaitoa ja vanhempien osallistumista koulutyöhön. Tutkimuksen mukaan vanhempien aktiivinen osallistuminen esikoulussa ja päiväkodissa oli jonkin verran yhteydessä lasten lukutaitoon sekä esikoulussa että myöhemmin kahdeksannella luokalla. Vanhempien aktiivinen osallistuminen kuitenkin vähensi huomattavasti luokalle jäämisen mahdollisuutta ja aktiivisten vanhempien lapset osallistuivat vähemmän erityisopetukseen. Miedel & Reynolds (1999) tulkitsevatkin vanhempien osallistamisen todennäköisesti olevan onnistuneen aikaisen intervention muoto. Koulun toimintaan osallistuminen parantaa sekä vanhemman että lapsen motivaatiota ja sitoutuneisuutta koulunkäyntiin. Aktiivisesti osallistuvat vanhemmat voivat myös paremmin valvoa lapsensa koulunkäyntiä ja puuttua helpommin mahdollisiin ongelmiin.

Izzon ym. (1999) yhdysvaltalaisen pitkittäistutkimuksen mukaan vanhempien aktiivisuus koulun ja kodin yhteistyössä ei kuitenkaan vaikuttaisi korreloivan lasten oppimistuloksiin merkittävästi. Yksittäisten oppilaiden kohdalla kuitenkin koulutyössä parantaminen oli yhteydessä vanhempien aktiivisuuteen. Merkittävää onkin vanhempien tarjoamat oppimista tukevat aktiviteetit ja heidän antama tuki kotona, mikä vaikutti eniten lasten akateemiseen kehittymiseen. Koulujen kannattaakin antaa tukea ja neuvoa vanhemmille siinä, miten lasten oppimista voi kotona parhaiten tukea. (Izzo ym. 1999.)

Fanin & Williamsin (2010) tutkimustulokset selittävät aiempia osittain ristiriitaisia tuloksia, sillä heidän tutkimuksen mukaan oppilaan motivaation vaikuttaa koulun ja kodin vuorovaikutuksen sisältö. Mikäli koulu ja vanhemmat ovat yhteydessä liittyen lapsen ongelmiin koulunkäynnissä, vaikuttaa se kielteisesti lapsen motivaatioon. Sen sijaan kaikki muu yhteydenpito koulun ja kodin välillä vaikuttaa myönteisesti oppilaan sisäiseen motivaatioon, akateemiseen minäpystyvyyteen ja sitoutuneisuuteen koulutyössä. Koulun antama tieto vanhemmalle lapsen koulunkäynnistä näyttäisi vaikuttavan siihen, miten vanhempi keskustelee lapsensa kanssa koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Mikäli vanhempi

kuulee lapsesta positiivista palautetta opettajalta, hän todennäköisemmin myös antaa myös lapselle myönteistä palautetta kotona.

4.2 Vanhempien osallisuus arviointikeskustelussa

Vanhempien suhtautuminen kehityskeskusteluihin on ollut myönteinen ja he ovat kokeneet ne hyödyllisiksi (Tuisku 2000, 46). Näin on myös Virtasen ja Onnismaan (2003) tutkimuksen mukaan: vanhemmat kokivat saavansa kaipaamansa tietoa nuorensa koulunkäynnistä. Vanhemmat kokivat, että he, nuori ja opettaja olivat tasavertaisia kumppaneita avoimessa ja luottamuksellisessa keskustelussa. Tärkeänä pidettiin oppilaan kuuntelua ja oppilaalle vaikeiden asioiden esiintuomista. Kehityskeskusteluun osallistuneet luokanvalvojat ja opinto-ohjaajat näkivät ne selkeäksi ja tavoitteelliseksi yhteistyömuodoksi. He myös kokivat, että keskustelun ansiosta myös jatkossa on helpompi olla yhteydessä kotiin ja uskoivat myös vanhempien olevan helpommin yhteydessä kouluun. Toisaalta opettajat kokivat keskustelut myös uuvuttavina, kun keskusteluja oli useita työpäivän päätteeksi. (Virtanen & Onnismaa 2003.)

Myös Andonovin (2007, 4) mukaan suomalaisessa kulttuurissa vanhempien osallistuminen kodin ja koulun yhteistyöhön on odotettua ja toivottua. Vanhemmilla on usein paljon tietoa ja mielipiteitä hyvästä kasvatuksesta ja oppimisesta. Hongiston (2002, 125, 140) tutkimuksessa selvisi, että yli 90 prosenttia vanhemmista piti kehityskeskustelua hyvänä yhteistyömuotona, vaikka keskustelun hyödyllisyyden suhteen koettiin epävarmuutta sekä oppilaiden että vanhempien suunnalta.

Myös lapsen näkökulmasta vanhemman osallistuminen arviointikeskusteluun on tärkeää. Osa lapsista jännittää keskustelua, joka johtunee omien puutteiden tiedostamisesta. Vanhempien ja opettajan keuhut keskustelun aikana kuitenkin laukaisevat jännitystä. Lapsille onkin tärkeää saada tuntee itsensä arvostetuksi ja taitavaksi. Etenkin enemmän tukea joko oppimiselleen tai itsetunnonneen vaativien oppilaiden kohdalla vanhemman läsnäolo vaikuttaisi olevan erityisen tärkeää. Näille oppilaille turvallisuuden tunne ja hyväksytyksi tuleminen kokemus ovat tärkeitä. Opettajan ja vanhemman hyvä keskusteluyhteys ja arvioinnin yhteneväisyys tukevat erityisesti lapsen itsetuntoa ja myös turvallisuuden tunnetta. (Törmä 2011, 222–223, 225.)

Arviointikeskustelujen avulla vanhempia pyritään aktivoimaan osallistumaan lapsensa opiskelutavoitteiden asettamisen ja kehityksen seurantaan. Vaikka arviointi on yksilöllistä ja oppilaan henkilökohtaisiin tavoitteisiin suhteutettu, kaipaavat vanhemmat tietoa

lapsen osaamisesta ja suoriutumisesta vuosiluokan yleisten tavoitteiden mukaan. Etenkään koulun alkuvaiheita ei saa leimata epätietoisuus siitä, kehittykö lapsi normaalisti. Vanhemmat saavat turvallisuuden tunnetta siitä, että kuulevat lapsen pärjäävän vähintään yleisten tavoitteiden mukaan. Mikäli lapsella on viivästyä kehityksessä tai oppimisvaikeuksia tulee vanhempia tiedottaa siitä mahdollisimman nopeasti. (Kananaja 1999, 313–314.) Myönteinen palaute arviointikeskustelussa tukee lapsen lisäksi myös vanhemman itsetuntoa. Opettajan onkin tärkeä tiedostaa, mikä merkitys myönteisten asioiden kuulemisella on pohjimmiltaan myös vanhemmille. Vanhemmille on tärkeää saada varmistus sille, että koulussa menee hyvin ja oma kasvatustyö on ollut merkityksellistä. (Törmä 2011, 220–221.)

5 TUTKIMUKSEN KULKU

Tutkimus aloitettiin syksyllä 2016, ja se suoritettiin vuoden 2017 aikana. Tässä luvussa kuvailemme tutkimuksen tavoitteet, tutkimusmenetelmän, tutkimusjoukon sekä aineiston analysointimenetelmän.

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää vanhempien näkökulma siihen, miten arviointikeskustelu tukee lapsen minäkäsitystä sekä oppimista. Tutkimuksella halutaan myös selvittää, millainen vaikutus kodin ja koulun yhteistyöllä on arviointikeskustelun onnistumiseen.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten arviointikeskustelu tukee lapsen kouluminäkäsitystä vanhempien mielestä?
2. Miten arviointikeskustelu tukee lapsen oppimista vanhempien mielestä?
3. Miten kodin ja koulun yhteistyö vaikuttaa arviointikeskustelun onnistumiseen?

5.2 Tutkimusmenetelmä ja tutkimusjoukko

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja tutkimuksen metodina käytettiin teemahaastattelua. Teemahaastattelu on tarkoituksenmukainen tässä tutkimuksessa, sillä haastateltavalle halutaan antaa mahdollisuus tuoda esille täysin vapaasti tutkimuskysymyksiin liittyviä asioita. Tavoitteena on tuottaa monitahoisia ja laajoja vastauksia, joihin teemahaastattelu metodina sopii hyvin. Yleisesti haastattelu sopii selventämään vastauksia tai syventämään tietoa. Tässäkin tutkimuksessa haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa haastattelijalla ja haastateltavalla on omat roolinsa, mikä erottaa tilanteen tavallisesta jutustelulta. Haastattelulla on aina tavoite ja siinä pyritään saamaan tutkimusongelmansa kannalta oleellista tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–35, 41–43)

Tutkimuksessa haastateltiin erään varsinaissuomalaisen kunnan alakoulujen oppilaiden vanhempia. Haastattelukutsut (liite 1) lähetettiin tutkimuskunnan kaikille alakoulujen rehtoreille (erityiskouluja lukuun ottamatta) muutama viikko kunnassa käytyjen arviointikeskusteluiden jälkeen. Halutessaan rehtorit välittivät haastattelukutsut opiskelijahallinto-ohjelma Wilman kautta alakoululaisten huoltajille. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja vanhemmat ottivat tutkijoihin itse yhteyttä sähköpostilla tai puhelimitse.

Yhteensä haastatteluja suoritettiin 16 ja haastateltavia oli 18. Kaikkiin haastatteluihin osallistui äiti ja lisäksi kahteen haastatteluun osallistui myös isä. Tämän tutkimuksen tekijät suorittivat kaikki haastattelut. Molemmat tutkijat olivat haastattelijoina 14:sta haastattelussa. Kaksi haastatteluista suoritettiin samanaikaisesti, jolloin näihin kahteen haastatteluun osallistui kumpaankin toinen tämän tutkimuksen tekijöistä. Suurin osa haastatteluista tehtiin kahden eri kahvilan julkisissa tiloissa tai toisen kahvilan kabinetihuoneessa. Kolme haastattelua tehtiin haastateltavien kotona.

Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa vanhemmat kertoivat melko vapaasti omista kokemuksistaan, mutta tutkimuskysymysten selvittämiseksi vanhemmilta kysyttiin myös tarkkoja kysymyksiä (liite 2). Kysymysten 8 ja 11 kohdalla haastateltavat saivat kertoa ensin kokemuksistaan vapaasti, jonka jälkeen heille annettiin lista mahdollisista vaihtoehdoista (liite 3). Haastattelut kestivät 25 minuutista 65 minuuttiin.

Haastatteluihin osallistui yhdeksää eri alakoulua käyvien oppilaiden vanhempia. Yksi haastateltavista oli osallistunut huoltajan roolissa myös muiden kuin omien lastensa arviointikeskusteluihin, mutta näitä keskusteluja ei otettu huomioon tässä tutkimuksessa. Kahden haastateltavan lapset kävivät koulua erityisen tuen piirissä pienryhmissä. Vaikka vanhemmilla olisi ollut muitakin lapsia, haastatteluissa huomioitiin vain ne alakouluikäisten lasten arviointikeskustelut, joihin haastateltavat olivat itse osallistuneet.

Taulukko 2: Haastateltavien koodinimet, haastattelujen ajankohta, paikka sekä haastateltavien alakoululaisten lasten luokka-aste.

Haastateltavien koodinimet	Haastattelun ajankohta	Haastattelu-paikka	Lapsen/lasten luokka-aste
Aino	aamupäivä	kahvila	4. lk
Emilia	keskipäivä	kahvila	3. lk
Hanna	keskipäivä	kahvila	5. lk
Iida	iltapäivä	kahvila	5. lk
Jaana	aamupäivä	kahvila	1. ja 5. lk
Kaisa	keskipäivä	kahvila	6. lk
Liisa	keskipäivä	kahvila	2. ja 4. lk.
Maarit	iltapäivä	kahvila	2., 5. ja 6. lk
Niina	iltapäivä	koti	4. lk
Outi	iltapäivä	kahvila	4. ja 6. lk
Paula ja Petri	iltapäivä	kahvila	5. lk.
Reetta ja Roope	iltapäivä	koti	2. lk
Saara	aamupäivä	koti	2. ja 5. lk
Taru	keskipäivä	kahvila	3. ja 6. lk
Ulla	keskipäivä	kahvila	1. ja 3. lk
Veera	iltapäivä	kahvila	2. ja 4. lk

Taulukko 3: Arviointikeskusteluihin osallistuneiden lasten sukupuoli ja luokka-aste.*

	1. lk.	2. lk.	3. lk.	4. lk.	5. lk.	6. lk.
tyttöjä	–	3	1	3	3	2
poikia	2	2	2	1	2	3

*Tässä taulukossa on huomioitu vain alakouluikäiset lapset, joiden arviointikeskustelussa haastateltu vanhempi on itse ollut mukana.

Tutkimusotoksessa korostui vanhempien aktiivinen osallistuminen lastensa koulunkäyntiin. Monet tutkimukseen osallistuneista vanhemmista olivat aktiivisia koulun toiminnassa, muuten paljon tekemisissä opettajan kanssa tai kuvailivat välejään opettajan kanssa tuttavallisiksi. Toisaalta monen haastatellun mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö rajoittui Wilma-viesteihin sekä vanhempainiltoihin ja -vartteihin. Haastateltavien lapsista valtaosa oli akateemisesti hyvin taitavia, mikä vaikuttanee jonkin verran tutkimuksen luotettavuuteen.

Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Haastatteluista litteroitiin kokonaisuudessaan haastattelut 1–7 sekä kaikki sellaiset haastattelut, jotka sisällöltään poikkesivat selkeästi muista. Yhteensä yhdeksän haastattelua litteroitiin tarkasti. Muista haastatteluista tehtiin yksityiskohtaiset muistiinpanot sekä litteroitiin ne kohdat, joissa ilmeni tutkimuksen kannalta oleellista uutta tietoa.

5.3 Aineiston analysointi

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston analyysi on tehty litteroidun aineiston pohjalta, vaikka toki tutkijoilla haastattelut äänenpaineineen ja ilmeineen olivat suhteellisen hyvässä muistissa, mikä helpotti analyysia. Aineistoa on järjestetty ja selvennetty sekä ylimääräistä aineistoa on jätetty pois. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 137.) Aineisto analysoitiin teemoittamalla se, mikä sopii luontevasti teemahaastatteluun. Teemoittelu on luokittelun kaltaista, mutta erityisesti tämän tutkimuksen teemoittelussa korostuu se, mitä aiheesta on sanottu. Aineisto on siis pilkottu ja ryhmitelty eri teemojen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 92-93)

Käytännössä litteroitu aineisto pelkistettiin ilmauksiksi eli lyhyeksi tiivistykseksi siitä, mitä vanhempi sanoi ja tarkoitti. Vaikka sama asia toistui useamman vanhemman puolesta, merkittiin se aina yhtenä pelkistettynä ilmauksena. Ensin käsiteltiin ne yhdeksän haastattelua, jotka on litteroitu sanatarkasti. Tämän jälkeen loput seitsemän haastattelua käytiin läpi kuuntelemalla ja tarkastelemalla muistiinpanoja. Uudet nousseet asiat ja näkökulmat pelkistettiin ilmauksiksi. Aivan kaikkea vanhempien kertomia asioita ei pelkistetty ilmauksiksi, vaan asiat, jotka jäivät selkeästi tutkimuskysymysten ulkopuolelle, rajattiin pois.

Näistä pelkistetyistä ilmauksista etsittiin samankaltaisuuksia ja eroja. Niiden perusteella ilmaukset ryhmiteltiin alaluokkiin. Uusia alaluokkia syntyi prosessin aikana tarpeen vaatiessa. Alaluokat yhdisteltiin ja jaettiin edelleen pääluokkiin sen mukaan, miten ne kertoivat samoista asioista. Pääluokkia syntyi yhteensä kuusi: itsearviointi, keskustelun raamit, kodin ja koulun yhteistyö, minäkuva, oppimisen tukeminen ja vuorovaikutus.

Ilmausten ja alaluokkien määrä vaihtelee jonkin verran. Itsearviointi-pääluokka koostuu neljästä alaluokasta, joissa on yhteensä 27 pelkistettyä ilmausta. Keskustelun raamit-pääluokassa on 108 ilmausta kahdeksassa alaluokassa. Kodin ja koulun yhteistyö-pääluokassa on 64 pelkistettyä ilmausta viidessä alaluokassa. Minäkäsitys-pääluokkaan luokiteltiin 71 pelkistettyä ilmausta viidessä alaluokassa. Oppimisen tukeminen-pääluokkaan sijaan jakaantuu myös viiteen alaluokkaan, joissa yhteensä 65 pelkistettyä ilmaisua. Vuorovaikutus-pääluokassa on yhteensä 114 pelkistettyä ilmaisua, jotka on luokiteltu kuuteen alaluokkaan.

Pääluokkien perusteella aineistosta tulkittiin ne tärkeät asiat, jotka haluttiin nostaa tutkimuksen tuloksiksi. Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa on esimerkkejä siitä, miten alkuperäisilmaus pelkistettiin ja teemoitettiin.

Taulukko 4: Esimerkki aineiston teemoittamisesta.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka
<i>”Huomasi, et miten kriittisesti hän oli itse itseään arvioinut siinä itsearvioinnissa. Kun hänellä oli tällainen ajatus, ettei hän vaan arvioi itseään paremmaksi kuin mitä opettaja. Ni ne oli vähän siellä niinkuin, et kyl hän varmaan jonkun oli laittanut siihen parempaan vaihtoehtoon, mut vähän silleen alakanttiin.”</i>	Lapsi oli arvioinut itsensä heikommaksi kuin opettaja ja pelännyt arvioivansa itsensä liian hyväksi.	Itsearvioinnin haastavuus	Itsearviointi
<i>”Et kyl tommosel kymmenenvuotiaalla tukikin [minäkäsitystä], kun hän varmasti paljonkin ajattelee itseään ja omaa paikkaansa maailmassa ja kaikenlaisia kysymyksiä aina tulee.”</i>	Neljäsluokkalaisten minäkuva keskustelu tuki, sillä lapsi miettii paljon omaa paikkaansa maailmassa.	Itsetuntemus	Minäkuva
<i>”Et jos hän on levoton, niin hänellä on lupa mennä vaikka jalottelemaan ja tulla sitten jatkamaan sitä. Et millasilla toimenpiteillä se opettaja avustaa ja auttaa näitä lapsia just siinä koulutyöskentelyssä.”</i>	Vanhemman mielestä opettajalla on toimivia käytänteitä luokassa.	Vanhemman luottamus opettajan ammattitaitoon	Kodin ja koulun yhteistyö

6 TULOKSET

Tuloksissa käsitellään niitä vanhempien esiin nostamia tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa lapsen oppimisen tukemiseen tai hänen minäkäsitykseensä. Lopuksi tarkastellaan vielä kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta lapsen minäkuvan ja oppimisen näkökulmasta. Aluksi luodaan kuitenkin lyhyen katsauksen arviointikeskustelun yleisiin reunaehtoihin kuten keskustelun ajankohtaan ja sen kulkuun.

6.1 Oppimisen tukeminen

Oppimisen tukemisen näkökulmasta tärkeitä olivat arviointikeskustelua määrittelevät reunaehdot kuten sen ajoitus, kesto, arviointilomakepohja sekä se, saiko lapsi arvioita kaikilta häntä opettavilta opettajilta (mahdollisesti esimerkiksi liikunnan- tai englannin-opettaja) vaiko vain omalta luokanopettajaltaan.

6.1.1 *Arviointikeskustelun reunaehdot*

Tutkimuksen kohteena olevassa kunnassa arviointikeskustelut käytiin tammi–helmikuussa 2016. Vaikka aikataulu oli viivästynyt alun perin suunnitellusta joulukuusta, useimmat vanhemmat pitävät vuoden alkua arviointikeskustelulle sopivana ajankohtana esimerkiksi siksi, että joulukuu on muutenkin kiireinen. Vanhemmat ajattelevat myös, että lukukauden alussa pidetty keskustelu pysyi oppilaan muistissa koulujen alkaessa, jolloin sen perusteella oli hyvä lähteä parantamaan kevättä kohden. Toisaalta helmikuussa pidetty keskustelu on vanhempien mielestä liian myöhään.

Arviointikeskustelut kestivät kymmenestä minuutista tuntiin, mutta pääsääntöisesti noin puoli tuntia. Vanhemmat kokevat keskusteluiden olevan ajallisesti sopivan mittaisia lukuun ottamatta kahta vanhempaa. Ainon mukaan kymmenen minuutin mittainen keskustelu oli selvästi liian lyhyt aika vanhemman toivomien asioiden käsittelyyn ja keskustelun aikana jouduttiin katsomaan koko ajan kelloa. Lyhyttä aikaa opettaja oli perustellut rajatulla aikataululla. Myös pidemmät keskustelut rönsyilivät tarkoituksenmukaisten aiheiden ulkopuolelle. Hannan mielestä puoli tuntiakin on liian lyhyt aika syvälliseen keskusteluun.

Vähän semmonen, et mitenkä sillä nyt oikeasti menee. (Haastattelija: Okei, tuntuuko ettei siellä puhuttu suoraan?) No ei, no se jos ajattelee, et vartti-puoli tuntia, se on aika lyhyt aika käydä sitä, et miten siellä ihan oikeasti menee.
– Hanna, 5.-luokkalaisen äiti

Useimmiten arviointikeskusteluun osallistuneet istuivat saman pöydän ääressä ja katsoivat kirjallista arviointia yhdessä kankaalta, tietokoneelta tai tablettitietokoneelta. Osallistujien hajaantuminen eri puolille luokkaa koettiin huonona tapana istua, sillä se vaikeutti luonnollista vuorovaikutusta. Keskustelua häiritseviksi tai pitkittäviksi tekijöiksi vanhemmat mainitsevat esimerkiksi tekniikan toimimattomuuden tai sen, että keskustelu keskeytettiin. Esimerkiksi Aino kertoo, että ”seuraavat alkoivat koputella oveen”.

Keskustelun runkona käytettiin kunnan käyttämään opiskelijahallinto-ohjelma Wilmaan rakennettua kunnan omaa arviointilomakepohjaa, jonka olivat täyttäneet sekä opettaja että oppilas. Vanhempi oli halutessaan täyttänyt oman arvionsa tai terveisensä koululle vapaaseen tekstikenttään. Opettajat käyttivät arviointipohjaa keskustelun aikana omilla tavoillaan. Joissain tapauksissa arviointipohjan sisällöt hallitsivat keskustelua, ja joissain tapauksissa keskustelun voitiin katsoa koostuvan niin sanotusta muodollisesta arvioinnista (arviointipohjan sisällöt) ja epämuodollisesta keskustelusta. Ulla kokee arviointipohjaan tehdyn arvioinnin olleen ”se varsinainen arviointi”. Jaana kertoo osuvasti lastensa suhtautumisesta opettajan kirjalliseen arvioon arviointikeskustelun päätteeksi: ”Muistan vaa nää numeeriset arviot siinä lopussa ku nää pojat istuu siinä penkin reunalla ja jännittää kauheasti et mitä se opettaja on antanu.” Toisaalta esimerkiksi Emilia kertoo kokevansa, että arvioinnin ydin on keskustelussa.

Vanhempien mukaan arviointikeskusteluun osallistuva opettaja oli kaikissa tapauksissa lapsen oma opettaja, joka oli opettanut lasta vähintään edellisen syksyn ajan. Riippui opettajasta tai koulun linjauksesta, oliko lasta muita opettavien opettajien arviota sisällytetty keskusteluun ja missä laajuudessa. Maarit kuvailee, miten lapsen oma opettaja oli antanut toisen opettajan arvion.

Jokaiselt opettajalt oli tullu ne nää, palautteet. -- [Liikunnanopettaja] antoi palautteen luokanvalvojalle, joka oli et ”minä otan tämän liikunnanopettajan roolin” ja sit hän esitti niinku et ”liikunnanopettajana annan palautteeni”. -- Et siel on kolme vai neljä eri opettajaa. -- Jokaiselt oli kysytty se oma palaute. Et se taustatyö oli kyl tehty siellä koulussa.
– Maarit, 2.-, 5.- ja 6.-luokkalaisten äiti

6.1.2 Keskustelunaiheet

Arviointikeskusteluissa käsiteltiin muun muassa lapsen suoriutumista eri aineissa, työskentelytaitoja, käyttäytymistä, sosiaalisia suhteita ja taitoja, lapsen persoonaa sekä vähäisesti myös lasten toiveita ja tunteita. Aiheiden esiintyvyys ja painotus kuitenkin vaihtelivat eri keskusteluissa. Haastattelussa vanhemmat kertovat keskustelunaiheista ensin itse ja saavat sen jälkeen valita listasta (liite 3) mahdollisia sisältöjä.

Vanhemmat pohtivat paljon sitä, mitä arvioidaan ja kuinka laajasti. Lapsen koulunkäyntiä, oppimista ja kehittymistä arvioitiin käymällä oppiaineita läpi yksitellen tai yleisesti, mutta usein arviointi keskittyi pitkälti äidinkieleen ja matematiikkaan. Joidenkin vanhempien keskusteluissa käytettiin aikaa niihin asioihin, jotka katsottiin lapsen kannalta oleellisiksi ja menttiin muut asiat tai kohdat läpi nopeammin.

Hanna toivoo, että arviointikeskustelussa olisi käyty läpi laajemmin kaikkia oppiaineita. Maaritin ja Outin lapsien keskustelussa opettaja kertoi arvosanat, jotka lapsi olisi saanut välitodistukseen. Liisa kertoo, että keskustelussa oli puhuttu sitä, mitä koulussa tehdään, mikä on hänen mielestään arvosanoja kiinnostavampaa. Kaisan mukaan hänen lapsensa kehitettävistä taidoista keskusteltiin, mutta niistä *“ei jääty jauhamaan”*, mikä oli hänen mielestään hyvä asia. Kaisa kertoo myös, että hänen lapsensa kanssa keskusteltiin myös pettymyksen sietokyvystä ja tämän sosiaalisesta roolista eri ympäristöissä. Taru kertoo yllättyneensä, että keskustelussa puhuttiin lapsen persoonasta niin paljon, mutta hän piti sitä kuitenkin positiivisena asiana. Lapsen toiveista ja tunteista oli puhuttu vähäisesti ja vain muutamassa keskustelussa. Niina ja Emilia pohtivat osuvasti arviointikeskustelun aiheita ja tarkoitusta.

No keskusteltiin siellä oli tota tota ihan siis koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Sitte oli tavallaan niinku niitä lapsen vahvuuksien kautta oikeastaan aika paljon se keskustelu eteni ja sitte tietty oli jotain semmosta niinku missä tarvii ehkä enemmän tukea tai näin niitä keskusteltiin ja semmosta tavallaan ehkä niinku missä on menty eteenpäin. Siis käytiin ihan niinkuin äidinkieli ja ihan oppiaineittain eteenpäin ja tietty ton ikäisellä tärkeimpänä se äidinkieli. Matikka ja kaikki tämmöset, kyl siin niinku kaikki kaikista aineista niinku vähä kuitenkin juteltiin.”

– Niina, 4.-luokkalaisen äiti

Mun mielestä tavoite oli ymmärtää, et miten se syksyn koulunkäynti edistynyt ja onko lapsi päässyt periaatteessa niihin asetettuihin kriteereihin. Ja just niinkuin, että onko sitä edistymistä tapahtunut. Varsinkin just tä äidinkieli ja matematiikka on ollut meillä se ongelma.

– Emilia, 3.-luokkalaisen äiti

Kaikista aiheista vanhemmat eivät halunneet keskustella lapsen kuullen. Esimerkiksi Veera sanoo, että hän olisi halunnut kysyä lapsen hahmotusongelmista. Muutama vanhempi olisi halunnut keskustella luokan sosiaalisissa suhteissa ilmenneistä ongelmista, mutta mieltivät, kuuluuko se kuitenkään arviointikeskusteluun.

Arviointikeskustelut painoutuivat syksyn arviointiin, ja tulevaisuutta käsiteltiin vähän tai ei lainkaan. Jos tulevaisuuden tavoitteista oli puhuttu, niitä oli käsitelty yleensä varsin kapeasta näkökulmasta. Tarun vanhemman pojan kohdalla *“tavoitteista keskusteltiin koenumeroiden tasolla”* ja Ullan mukaan *“tavoitteet rajoittuivat työskentelytaitoihin”*. Taru kertoo, että tavoitteet ja oppiaineet, joissa pitäisi tsemjata, oli kirjattu ylös. Tarun lapsen opettaja oli kirjannut selkeästi ylös, minkä oppilas tekee hyvin ja missä on parannettavaa. Toisaalta Outi pohtii, että *“jatka samaan malliin”* -kehotus ei kerro tarpeeksi ja jää liian häilyväksi ohjeeksi. Ainoastaan Jaana kokee, että lapsen keskustelussa oli keskitytty selkeästi tulevaan.

Mun mielestä vanhemmalla pojalla oli enemmän sitä et miten se syksy on mennyt. Kyl hän sit jo puhu sitä et mitä vois parantaa mut mun mielestä ton nuoremman pojan opettaja oli selvästi semmonen kevättä kohden -meininki että miten niinku...
– Jaana, 1.- ja 5.-luokkalaisten äiti

Kaisa kertoo, että ajallisesti keskustelu painottui enemmän syksyyn, mutta hänen mielestään oli tärkeää puhua myös tulevaisuudensuunnitelmista, kuten yläkouluun menosta.

Tässähän vaiheessa oli sit ne haut aika ajankohtaset et mihin oot hakenu ja se [lapsi] oli sit hakenu toho [painotus]luokalle ja sit se [opettaja] kysy et no mitä jos et pääse sinne. Että mahdollisuudethan sulla on päästä sinne, mutta mitä jos et pääse. Ni mitäs sitte?
– Kaisa, 6.-luokkalaisten äiti

Vain muutama vanhempi kertoi lapsensa saaneen konkreettisia työkaluja vaikuttaa myönteisesti omaan oppimiseensa. He kertoivat opettajien tuoneen esille esimerkiksi hiljaa olemisen, tuntiaktiivisuuden lisäämisen sekä oppimispelien pelaamisen verkossa. Toisaalta tähän vaikuttaa varmasti myös se, että suurin osa haastateltavien lapsista menestyi koulussa hyvin.

6.1.3 Arviointikeskustelun merkitys

Useimmiten arviointikeskustelulla oli vanhempien mielestä jokin selkeä tavoite. Toisaalta kuitenkin keskustelun tarkoitus ja merkitys olivat osalle vanhemmista ja lapsista

epäselviä. Myös vanhempien käsitykset keskustelun tarkoituksesta vaihtelevat. Esimerkiksi Emilia tuo esiin, että keskustelun tarkoitus oli keskustelu itsessään tai se, että kaikki saivat sanoa oman mielipiteensä. Hänen mielestä keskustelu oli hyvä ja hän sai varmuutta siihen, että *“ollaan oikealla suunnalla lapsen oppimisen suhteen”*. Emilia kertoo, miten antaa paljon enemmän kuin perinteinen välitodistus.

No ehdottomasti parempi kuin et sais vaan sen välitodistuksen. Kun siin on sit oikeasti mahdollisuus sen opettajan kanssa, niinkuin kysyä jos joku asia on jäänyt askarruttamaan tai mihin joku arvostelu perustuu. Et se on paljon parempi, et sen saa heti niinkuin keskusteltua läpi, et saa sen palautteen. Ja myös et se lapsi kuulee sen myös että. Mun mielestä lapsestakin huomasi sen, että hän on hirveän kiinnostunut asiasta, kun koulunkäynnistä keskustellaan. Hän otti vähän itekin kantaa siihen keskusteluun ja kuunteli tosi tarkkaavaisesti. Et se antaa paljon enemmän, kuin vain se että katsottaisiin, missä rasti on todistuksessa. Et se vähän jää abstraktiksi sille lapselle, et ei se oikein hahmotu sitten.

– Emilia, 3.-luokkalaisten äiti

Kaikki vanhemmat eivät kokeneet arviointikeskustelua yhtä merkityksellisenä kuin Emilia. Hannan mukaan *“keskustelu jäi yleiselle tasolle”* ja kertoo, ettei saanut keskustelusta juuri mitään irti. Aino kuvailee keskustelua *“rupatteluhetkeksi”*. Aino miettii, ettei arviointikeskustelusta ollut vanhemman tai lapsen kannalta mitään hyötyä. Maaritin lapset olivat naureskelleet keskustelulle jälkikäteen, ja äidin mukaan se oli ollut heille *“vain jotain, mikä piti tehdä”*. Vaikka nämä vanhemmat pitävät keskustelua yleisesti tai palautetta lapsen oppimisesta tärkeänä, he eivät silti nähneet, että arviointikeskustelulla olisi ollut siihen liittyen erityinen merkitys.

Vanhempien mielestä opettajat olivat puhuneet lapsen tasolle sopivalla kielellä ja esimerkiksi auttaneet lasta sanoittamaan tämän ajatuksia. Esimerkiksi Kaisan keskustelussa esiin nousi opettajan kyky puhua *“poikien kieltä”*. Kaisan mukaan myös arvioinnin seuraaminen visuaalisesti helpotti ymmärtämistä. Onnistuneessa keskustelussa opettaja oli selittänyt lapselle, mitä arviointilomakkeen kysymykset tarkoittivat.

Et tokaluokkalainen, hän ei olisi ihan selittämättä ymmärtänyt niitä kysymyksiä täysin, et mitä joku tarkoittaa. Et sit oli hyvä, et opettaja kävi läpi ne, että jotain mitä kysymys tarkoittaa --. et selvitettiin vielä siinä, että ymmärräthän sinä, että tämä tarkoittaa tätä tai sit, et kysy lapselta ite, et mitä tä kysymys sun mielestä tarkoittaa.

– Veera, 2.- ja 4.-luokkalaisten äiti

Kuitenkin vanhempien puheenvuoroista ilmenee selkeästi, että erityisesti pienille lapsille keskustelu oli vaikeaa ymmärtää tai että he eivät kokeneet sitä merkityksellisenä. Esimerkiksi Jaana kertoo nähneensä lapsesta, että *“nyt meni kovaa ja korkeelta”*. Lapsi

yrityksi antaa opettajalle ”oikeita vastauksia” eikä Jaanan mielestä ymmärtänyt eroa tavalliseen oppituntiin. Esimerkiksi Ainon lapsi kysyi äidiltään keskustelun jälkeen, mikä sen tarkoitus oli ollut.

Tyttö kysyi multa, et mitä se oikein tarkoitti kun me oltiin tuolla, et mitä siellä tehtiin niinkun. No siellä niinkuin arvioitiin sitä, et miten sun koulu on mennyt. No miten se nyt sit on mennyt [kysyy tyttönä]? No miten se on mennyt sun mielestä? No sit hän oli et no mun mielestä ihan hyvin, et mitä mä sanon sit iskälle. Niin no en mä osaa selittää, et mitä sä kerrot.

– Aino, 3.-luokkalaisten äiti

Muutamia vanhemmista tuovat selkeästi esille, että keskustelusta oli lapselle hyötyä jatkoon kannalta. Etenkin hyvin onnistuneisiin keskusteluihin osallistuneet vanhemmat pitivät keskustelua hyödyllisenä ja sanovat, että lapsen oli sen jälkeen kiva jatkaa koulunkäyntiä. Iida ajattelee, että hyvä palaute on kannustanut lasta toimimaan jatkossa entistä paremmin.

Et mun mielestä ainakin, et kun saa sitä positiivista palautetta esimerkiksi siitä, et hän hyvin niitä pienempiä siellä liikuntavälituntisin liikuttaa. Et onhan se niinkuin, et uskon, et seuraavalla kerralla kun heillä on se liikuntavälitunti, ni siellä ollaan entistäkin ryhdikkäämmässä asennossa. Et ei tollasella ainakaan voi olla mitään negatiivista vaikutusta, et on oltava positiivista siihen omaan juttuunsa.

– Iida, 5.-luokkalaisten äiti

Kaisan lapsi toi itse heti keskustelun jälkeen ilmi, että hänelle jäi todella hyvä mieli keskustelusta.

-- koska me käveltii koululta [lapsen] kaa yhtä matkaa takasin ja sit se oli se sano kotona et kuule äiti et mulle jäi tosi hyvä mieli tosta keskustelusta. Et se koki sen ite, et se sano et se opettaja sano et vaiks mä oon vähä hätänen ni mus on potentiaalia niinku ihan mihi vaan et se on must ittest kiinni. Ni se et se ku mä kysyin et eks sä oo saanu tota palautetta aikasemmin ni ei samal taval, et ei tää oo yhtää sama asia ku numero. Ja koska siis se on kuitenkin et se on ollu hyvä koulussa ja sil on hyvii numeroita ettei kyse olis niinku siitä etteikö se ois saanu hyvii numeroita mut se numero on ollu vaa numero.

– Kaisa, 6.-luokkalaisten äiti

Kaisan ja Maaritin mukaan lapselle merkitystä oli myös sillä, että arvio tuli opettajalta eikä esimerkiksi puolueelliselta perheenjäseneltä.

Ja se on niinku aiheuttanu semmosen pienen muutoksen – tai mä luulen et se on se, koska se nyt ihan se ja sama mitä vanhemmat on sanonu siin tilantees et ei meit oo hirveesti kuunneltu. Et se opettaja on niinku auktoriteetti ja ku siin tilantees ollaan niinku yhdes mutta se jätti niinku semmosen muistijäljen sit.

– Kaisa, 6.-luokkalaisten äiti

6.1.4 Arvioinnin perusteet

Pääsääntöisesti vanhemmat kokevat, että opettaja oli perustellut arviointiaan keskustelun aikana. Arvioinnin perusteet vaihtelivat kuitenkin koulusta ja opettajasta riippuen. Arviointi perustui joko lapsen osaamiseen ja taitotasoon tai oppimisen kehitykseen ja potentiaaliin tai näiden yhdistelmiin. Joissakin keskusteluissa käytiin läpi myös lapsen koulussa tekemiä tuotoksia, kuten portfolioita, kokeita, ainevihkoja, käsitöitä ja kuvataiteen töitä, mutta aina niitä ei käytetty arvioinnin perusteina. Yleisesti ottaen tutkimukseen osallistuneet vanhemmat ovat tyytyväisiä siihen, että perusteet kerrottiin selkeästi.

Osa vanhemmista pohtii kokeiden merkitystä, sillä niistä saadut numerot vaikuttivat voimakkaasti arviointiperusteisiin. Toisaalta Emilia kertoo, miten arviointikeskustelussa oli tarkasteltu kahta lapsen tekemää koetta. Toisen kokeen lapsi oli tehnyt kirjallisesti ja toisen suullisesti avustajan kanssa, joista suullinen koe oli mennyt huomattavasti paremmin. Lapsi olikin päässyt näyttämään osaamistaan, mistä kaikki olivat tyytyväisiä. Kehitystä oli mitattu myös Maaritin lapsen tapauksessa kokeilla: diagnostinen koe, joka oli tehty edeltävänä keväänä, oli tehty uudelleen formatiivisena kokeena syksyllä. Maarit kuitenkin kyseenalaistaa tämänkaltaisen arvioinnin perusteen, sillä hän sanoi lapsensa muistavan ulkoa kokeessa kysytyt kysymykset. Myös monet lapset olivat pohtineet arvioinnin perusteita sekä arvioinnin ja kokeiden yhteyttä. Esimerkiksi Kaisan lapsi oli ihmetellyt ennen arviointikeskustelua, miksi kokeita oli ylipäätään pidetty, kun numeroita ei kerran tullut todistukseen. Kaisa myös kertoo, miten opettaja oli selittänyt lapsen kehitykseen ja potentiaaliin nojaavasta arviointiperusteesta.

-- ja sit [opettaja] sano jossaki kohtaa et sun taidot et jos tässä kysyttäs vaan sun taidoista et miten hyvä sä oot tässä ni sit hän laittais et sä oot täällä [nelosessa]. Mutku tää on niinku vähän et, et nyt hän haluu ajatella et mihin sä pystyt, ni sit sä oot kuule vast tässä kohtaa, lähempänä puolivälii ku täällä, et et sä käytä sitä kaikkee mitä sussa on.

– Kaisa, 6.-luokkalaisten äiti

Taru kuitenkin miettii, onko henkilökohtaista kehitystä mittaava arviointi enää yhdenvertaista, kun arviointi voi olla sama taidoiltaan täysin erilaisten lasten kohdalla.

Et sit niissä keskusteluissa korosti yksi opettaja hirveästi sitä, että nythän sitten seurataan sitä lapsen... Et sitä mä en oikein tajunnutkaan, et lapsen henkilökohtaista kehittymistä. Et tarkoittaako se sitä, et sun seiska on erilainen kun mun seiska. Et jos tää lapsi nyt kehittyy tällä tavalla, niin nyt annetaan sille kasi, kun se on taas kehittynyt vuodessa niin paljon, mut sit täl toisel niinku se tarkoittaa eri asiaa. On niin kuin eriarvoinen, et mun mielestä se oli niin kuin hämäävää.

– Taru, 3.- ja 6.-luokkalaisten äiti

Paulan ja Petrin lapsen tapauksessa arvioinnin perusteet ”jäivät mysteeriksi” ja vanhemmat epäilevät, että lasta arvioitiin ”naamakertoimen” perusteella. Vanhempien mukaan arviointi perustui lapsen kehitykseen, mutta opettaja ei osannut kertoa, miksi lapsi ei ollut kehittynyt, kun hän sai kokeista kuitenkin usein kympejä. Vanhemmat ovat myös sitä mieltä, että lapselle ei ollut annettu mahdollisuutta näyttää edistymistään.

Petri: Niin ja sit vielä siihen, et kun jos hänelle on jostain aineesta tullut melkein niinkuin kympt kokeista, ni me niinkuin ajateltiin, et tämä et jos katotaan tätä arvosanaa, et sehän on siellä oikealla. Mutta välttämättä se ei oo siellä äärioi-kealla. Kun hän on jo sille luokalle mennessä ollut hyvä, ni vaan sit jatkuu samanlaisena, niin, et mun mielestä se et pitäis tasoltaan olla vähän pöllömpi siinä alussa, et se kehitys on sit sinnepäin menossa.

--

Paula: Niin, et jos ajatellaan näin, että nyt arvioidaan tilanne, että syksyllä kaikki on nollassa, se oma nolla. Ni mä ymmärsin nyt näin, et tuntuu loogiselta, et jos sä osaat jo matikkaa, et ei paljon tapahdu siitä ysi-kympistä edistystä. Et siinä se, et tämä kärjistyi varmaan meidän keskustelussa.

– Paula ja Petri, 5.-luokkalaisten vanhemmat

Jos arvioinnin perusteet olivat olleet epäselviä vanhemmille, niin Saaran mukaan sitä ne olivat olleet myös opettajille. Hän kuvailee, miten opettaja oli arviointikeskustelussa pohtinut sitä, miten eri opettajat ovat voineet tulkita arvioinnin perusteita.

Et se oli ehkä aiheena, et mitä opettajatkin sanoi, että tuossa koulussa oli näkemys ero siinä, et arvioidaanko, et miten olet parantanut. Eli et, jos sä et ole parantanut, niin se olis silloin se ykkönen tavallaan siinä arvioinnissa, mikä on huonoin. Mikä näyttäytyy siinä arviointilomakkeessa niin. Ja toiset arvioi sen niinkuin niin, et jos se on edelleen siinä samalla tasolla ni se on niinkuin nelonen. Et opettaja sanoi, et heillä oli ihan niinkuin näkemys eroja, et joku sanoi et se on näin ja joku sanoi et on toista mieltä ja ymmärsin, et he molemmat toteutti sitä omalla tavallaan.

–Saara, 2.- ja 5.-luokkalaisten äiti

Toisaalta Tarun lapsen arviointikeskustelussa opettaja oli tuonut selkeästi ilmi, mitkä olivat kyseisen koulun arvioinnin perusteet.

Et he oli tehnyt jonkun linjauksen siellä koulussa, tai et ainakin hän oli tehnyt. – Et nä opettajat oli tehnyt kimpassa sellaisen, et mitä se tarkoittaa, et jos on näin. Et siinä kohtaa hän kertoi ne perustelut hyvin selvästi, et ei ollut mikään epäselvää.

Taru, 3.- ja 6.-luokkalaisten äiti

6.2 Minäkuvan tukeminen

Minäkuvan näkökulmasta tärkeitä teemoja olivat arviointikeskustelun vuorovaikutus, johon liittyy monta aspektia. Näitä olivat esimerkiksi keskustelun kannustavuus, ilmapiiri, keskustelun lapsilähtöisyys ja puheenvuorojen jakautuminen sekä arviointiskaalan käyttö. Toinen tärkeä teema oli oppimisen omistajuus ja lapsen itsearviointi. Itsearvioinnin osalta vanhemmat pohtivat paljon esimerkiksi nuorten lasten heikkoja itsearviointitaitoja, mutta korostivat toisaalta niiden harjoittelun tarvetta.

6.2.1 Arviointikeskustelun vuorovaikutus

Vanhempien mielestä onnistuneessa keskustelussa opettaja kannusti lasta, rohkaisi pohtimaan tämän omia vahvuuksia ja lisäsi luottamusta sellaisiin taitoihin, joita lapsi ei itse ajatellut hallitsevansa. Tärkeää oli, että keskustelu oli saatu käydä rauhassa ilman kiirettä, että opettaja osasi muotoilla kriittisen palautteen myönteisellä tavalla ja että keskustelussa vallitsi yhteisyyden tunne.

Hänestä niinkuin huomasit kasvoista sillee, että kun se opettaja vaikka kehui jotain vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Niin sit hän oli kauheen, näki niinkuin naamasta, et hän oli mielissään just.

– Emilia, 3.-luokkalaisen äiti

En mä kokenut mun mielestä ei ollut niinkään arviointia niin. (Haastatteliija: Niin miten se sit niinku kuvailisit sitä?) No niin mun mielestä ehkä lähinnä oli sitä semmoista niin kun jotenki niitten vahvuuksien kautta tosi paljon -- Niin siis jotenki se ei ollu siis sellasta arviointia, mitä niinku ehkä kuitenkin aattelee. -- Sen lapsen vahvuuksien kautta niin hirveän paljon käytiin läpi tavallaan niinku hyviä asioita ja ainoa oli se että missä sä niinku oot kehittyny.

– Niina, 4.-luokkalaisen äiti

Vanhemmat pitävät positiivisena asiana, että keskustelussa oli käsitelty lapsen persoonallisia piirteitä. Esimerkiksi Taru pohtii, miten opettaja oli kertonut korostuneesti lapselle, millainen tämä on oppimistavoiltaan ja persoonaltaan. Myös muiden vanhempien puheenvuoroissa tulee esille, miten keskustelussa on pyritty luomaan lapselle myönteistä, mutta realistista kuvaa itsestä oppijana. Veeran mukaan hänen lapsensa miettii paljon paikkaansa maailmassa, ja arviointikeskustelu oli tukenut hyvin lapsen minäkuvaa. Myös Ainon mielestä on hyvä, että opettaja mainitsi lapsen olevan ujo ja hiljainen, mutta toi asiasta esiin hyviä puolia kuten tuntikäyttäytymisen. Toisaalta Aino olisi toivonut, että lasta olisi rohkaistu ja kannustettu enemmän, koska hänellä on heikko itsetunto.

Erityisesti erityisopetuksessa olevan lapsen äiti Emilia koki keskustelun olevan paljon myönteisempi ja kannustavampi kuin aiempi kirjallinen välitodistus.

Kyllä se mun mielestä just enemmän tuki [minäkäsitystä] kuin se tavallinen todistus, että se lapsi saa sen niinkuin kuulla, et miten hänestä ensinnäkin keskustellaan ja kuunnellaan vähän niitä perusteluita ja just kun tä opettaja tuo esille niitä positiivisia puolia ja just sellasia positiivisia onnistumisia. Niin kyllähän ne niinkuin tasapainottaa hirveästi sitä yksipuolista kuvaa, minkä sitten vain todistuksesta saa sitten.

– Emilia 3.-luokkalaisen äiti

Vanhemmat tuovat myös selvästi esiin, miten opettajan kannustavaan palautteeseen oli helppoa tarttua ja miten sitä toistettiin vielä kotona joko vanhempien tai lapsen omasta aloitteesta. Useimmat vanhemmat olivat kysyneet lapsiltaan heti keskustelun jälkeen, miltä se oli tuntunut. Lasten vastaukset olivat olleet melko lyhytsanaisia, kuten *“ihan kiva”*, *“en tiiä”* tai *“ei oikein miltään”*. Vaikka moni vanhempi sanoo, että keskustelu jäi siihen, niin he tuovat kuitenkin ilmi, että olivat myöhemmin muistuttaneet lasta esimerkiksi opettajan antamista kehuista ja positiivisesta palautteesta.

Vanhempien mielestä onnistunut arviointikeskustelu on lapsilähtöinen. Opettaja johti keskustelua, ja yleensä keskusteli oppilaan koulunkäynnistä tämän itsensä kanssa ensin ja sitten vasta vanhemman kanssa.

(Haastattelija: Miten keskustelun puheenvuorot jakaantui? Ope johti?) Joo, ja sit hän selkeästi niinkuin aika pitkälti, et hän [lapselta] kyseli niitä asioita, et mitä mieltä. Ja sit vasta otti mut mukaan siihen, mikä mun mielestä oli tosi fiksusti ja kivasti toimittu.

– Iida, 5.-luokkalaisen äiti

Joissain tapauksissa keskustelu oli kuitenkin ollut aikuisten kaksinpuhelua ja lapsen ääni oli jäänyt vähälle. Vanhemmat tulkitsivat tämän johtuvan esimerkiksi lapsen hiljaisesta luonteesta, pelosta, kiinnostuksen puutteesta, nuoresta iästä, tilanteen uutuudesta tai haasteellisuudesta. Ongelmaksi vanhemmat kokevat myös sen, että opettaja puhui liikaa. Esimerkiksi Jaana sanoo opettajan tapaamisten olevan hengästyttäviä ja Hanna kertoo oppineensa keskeyttämään opettajan saadakseen itse suunvuoron. Usein opettaja oli tyytynyt arviointikeskustelun aikana kysymään lapsen mielipidettä ja puhui itse suurimman osan ajasta. Vaikka opettaja olisi kysynyt lapsen mielipidettä, tämä ei silti välttämättä osannut vastata.

Noh... Öö, no joo tuota, ehkä heitä nyt olis voinut ottaa vähän enemmänkin huomioon siinä keskustelutilanteessa. Ettei se olis vaan mennyt siihen minun ja opettajan kaksinpuheluksi. Et lähinnä se heidän osuus oli laittaa se oma arviointi. Et ei heiltä siinä kauheesti kysely siinä, et lähinnä vaan perustettiin siihen omaan arvioon, minkä he oli itse laittaneet.

– Hanna, 5.-luokkalaisen äiti.

Jaana kertoo, että hänen lasta pelotti ja jännitti sanoa mielipiteensä. Opettaja ei ollut kuitenkaan vaistonnut tätä ja painosti sanomaan edes jotain. Jaanan mukaan *“tulee joku 80-luku mieleen, et sano nyt vaan reippaasti”*.

Lasta lannistavaksi koettiin arviointiskaala ja sen käyttö. Esimerkiksi Ainon mukaan opettaja olisi halunnut antaa arvosanaksi 3½, mutta se oli pyöristynyt alaspäin, mikä oli lannistanut lasta. Aino pohtii, että isommalla skaalalla arviointi olisi kannustavampaa erityisesti lapsen kohdalla, jolla on huono itsetunto.

Et ehkä se on vähän huono, kun siinä oli se arviointijuttu, missä se vedettävä viiva. Et kun se opettaja selitti, et hän olis antanut kolme ja puoli, mutta antaa vain kolme, kun ei voi antaa puolikkaita. Ni mä huomasin, et se mun tyttö oli heti, et siinä vähän lyyhisty, että mä olen huono. Kun hänellä on muutenkin huono itsetunto. Nii, et mä mietin, et se on vähän tyhmää.

– Aino, 3.-luokkalaisen oppilaan äiti

Muutama vanhempi pohtii myös arviointipohjan tarkoitusta lapsen oppimisen ja minäkuvan näkökulmasta. Paula pohtii sitä, *“miten me saadaan ton lapsi, joka on tommonen iloinen ja ahkeran oloinen, et miten sitä saadaan pysymään mihinkään pallukan mukaan.”* Paulan ja Petrin lapsen kokemus arviointikeskustelusta oli vanhempien käsityksen mukaan negatiivinen ja he olivat huolissaan, että lapsen innokkuus tapetaan koulussa. Lapsen itsearviointille oli vanhempien mukaan naureskeltu, ja keskustelusta puuttui Paulan mukaan kannustavuus. Paulan mukaan lapsi oli ollut lähellä itkua keskustelun aikana. Toisaalta he kuitenkin pohtivat, etteivät tiedä, mitä koulussa tapahtuu ja että ehkä lapsi sai keskustelusta kuitenkin työkaluja tulevaan. Paulan mielestä keskustelussa ei löydetty oikeita sanoja tai välineitä lapsen tukemiseksi ja että opettaja oli liian rankka ja otti *“luulot pois”*.

-- Mut se ei varmaan ollut kenellekään hyvä tilanne. -- Et yleensä kun me kotona moititaan meidän lasta, ni kun se on rakentavasti rakennettu se keskustelu, niin hän lähtee siihen mukaan. Niin hän ei tehnyt sitä siellä. Et hän kiemurteli siellä. -- [Jos] lapsessa jotain puutteita onkin, ehkä se vei huomion liikaa, eikä tuonut niitä oleellisia vanhempiakin pysähdyttäviä tai lämmittäviä tai lasta pysähdyttäviä. Et just kun kysyit, että tuliko esille, tai nousiko asioita, et juuri sitä hän se ei tuonut, kun se oli raakile. -- Et aika vaativa tilanne myös opettajalta. Et kertoa, et sun lapsi on niinkuin hyvä oppilas, mutta se ei ole kehittynyt yhtään. Joku sanamuotokin pitäis olla, et aatteleppas nyt, et ihan oikeasti. Et sanotaan, et sun lapsi on hyvä, niin pitääkö sanoa, et se ei oo kehittynyt. Et on pysynyt ihan entisellä, on säilyttänyt hyvän kykynsä oppia, et joku semmonen. Et tarviiks sä tätä pallukkaa siihen. Et kannustavampi, et miks ei voi olla, et jos on hyvä, et vois olla siellä. Et jatka samaan malliin, et sen suuntainen.

– Paula, 5.-luokkalaisen äiti

Paulan ja Petrin lapsen arviointikeskustelu oli pidetty aamulla ennen koulunalkua. Siitä oli jäänyt ikävä tunne, eikä keskustelua päästy käsittelemään lapsen kanssa heti sen jälkeen.

Se oli niin hankala tilanne kun hän jäi sinne. Et ens kerralla, tekis silleen, et jos tietäis tämän, et lapsen kanssa kotiin. Et lapsi ei jää yksin niiden asioiden kanssa. Että vaikka pyrki aktiivisesti unohtamaan koko jutun. Mä ainakin olisin halunnut unohtaa.

– Paula, 5.-luokkalaisen äiti

Kaisan kuvailemassa keskustelussa oli hyvin samankaltaiset lähtökohdat kuin Paulan ja Petrin lapsen keskustelussa. Kuten Paulan ja Petrin myös Kaisan lapsi on akateemisesti taitava. Erona kuitenkin on, että ensimmäisessä keskustelussa sanottiin selvästi, ettei lapsi ole kehittynyt, kun taas toisessa lapselle sanottiin tämän pystyvän parempaan.

Ni siinä se niinku sanallinen palaute minkä se opettaja sit sano suoraan siinä et täst, et sä et [oppilas] oo tän janan täydellisessä päässä, et mun mielestä sä voit olla vielä parempi tässä. Sä oot hyvä mut sä oot minun mielest vast tässä kohtaa, koska sä voit olla paljon parempi. Se oli tosi tiukka siinä niinku mones kohtaa mut ne oli tosi hyvin perusteltuja. Ja se oli hänelle itelle semmonen et totta.

– Kaisa, 6.-luokkalaisen oppilaan äiti

Sekä Kaisa että Petri ja Paula kuvailevat keskustelua neutraaliksi, mutta Kaisa näki sen myönteisenä ja Petri ja Paula negatiivisena. Oleellista keskustelun onnistumisen kannalta onkin se, että tunnelma on lapsen kannalta turvallinen.

Öhm mä ehkä sanoisin semmosen mikä ei oo paperil mut turvallinen. Et lähtien siitä et se ilmapiiri oli turvallinen, se oli hiljainen ja se oli rauhallinen. Et siin ei ollut sitä kiireen tuntua. Et ehkä eniten täältä et se oli aika, toisaalt se oli myönteinen ja toisaalta myös aika neutraali.

– Kaisa, 6.-luokkalaisen oppilaan äiti

Petri: no ei se nyt rentokaan ollut.

Paula: et se oli varmaan tommonen ällöttävän neutraali.

– Petri ja Paula, 5.-luokkalaisen oppilaan vanhemmat

Lasten ja vanhempien kokemukset arviointikeskusteluista vaihtelevat, vaikka suurin osa tilanteista koettiin myönteisinä. Vanhemmat kuvailivat lasten päällimmäisiä tunteita rennoiksi, positiivisiksi ja hyviksi, mutta myös jännittyneiksi, pelokkaiksi, kylälästyneiksi, tylsistyneiksi, hämmentyneiksi, surullisiksi. Jos lapselle oli jäänyt jollain lailla negatiivinen tunne, vanhemmat erittelevät sitä haastattelussa tarkemmin kuin positiivisia tunteita. Maarit kertoo, että koska lasten ja opettajien välit ovat muutenkin tuttavalliset, nämä suhtautuivat tilanteeseen rennosti. Esimerkiksi Outi kertoo, että vaikka tun-

nelma olisi ollut leppoisa eikä opettaja millään tavalla pelottava, lapsi halusi silti tilanteesta mahdollisimman nopeasti pois. Jännittyneisyydestä huolimatta lapsen tunne saattoi kuitenkin yleisesti ottaen olla positiivinen, jos opettajan palaute oli myönteisellä tavalla rakennettu.

6.2.2 *Itsearviointi*

Moni vanhemmista pitää tärkeänä, että lapsi on itse läsnä, kun hänen asioistaan keskustellaan. Esimerkiksi Taru sanoo, että lapsilla ei ole aiemmin ollut mahdollisuutta tuoda ilmi omaa näkökulmaansa ja siksi muutos aiemmasta välitodistuksesta arviointikeskusteluun on positiivinen. Outi myös korostaa lapsen oman kokemuksen ja kertomisen merkitystä.

Mä ajattelen se on se koululainen joka on siinä arviossa eikä me. Jos me sanotaan jotain ni se ei oo sama ku et jos se oppilas sanoo jotain.”

– Outi, 4.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden äiti

Maarit kuvailee lasta osuvasti “*oman oppimisensa asiantuntijaksi*”. Hän myös ajattelee lastensa haluavan itse puhua omat asiansa: ”*[Lapset] kokee et he pystyy sen ite hoitamaan paremmin ku se et äiti menee sinne sörkkimään.*”

He antoivat lapselle palautteen siitä ja kävivät sen että sinä olet itse merkannut tähän näin. Ja sit käytiin sitä siinä ja näin ja me oltiin miehen kanssa siellä kuuntehuoppilaana, mikä oli tietyl taval hyvä lasten kannalta et minua tässä arvioidaan ni ihan kiva et se puhuu mulle eikä äidille. Et miks se puhuu äidille siitä mitä mä oon tehny ku eihän se äiti niitä oo tehny. Tottakai jokainen opettaja huomioi vanhemmat mutta pääasiassa se keskustelu oli suunnattu lapselle.”

– Maarit, 2.-, 5.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden äiti

Vanhempien puheenvuoroissa nousee toistuvasti esiin itsearvioinnin haasteellisuus, mutta toisaalta myös sen harjoittamisen merkitys. Mitä nuorempi lapsi oli kyseessä, sitä vaikeampaa itsearviointi oli. Moni vanhempi kertoo, miten lapsi oli arvioinut itsensä huonommaksi tai paremmaksi kuin opettaja. Esimerkiksi Maarit pohtii taas sitä, miten itsearvioinnin kokonaisuudet ovat laajoja ja vaikeasti hahmotettavia. Veeran alkuopetusikäinen lapsi oli antanut itselleen kaikkiin kohtiin parhaan mahdollisen arvion, mikä erosi opettajan arvioinnista. Jaana kertoo, miten hänen vanhempi lapsensa oli täyttänyt arvioinnin pelkillä kolmosilla, koska halusi nopeasti välitunnille. Jaanan nuorempi lapsi taas ei ymmärtänyt itsearvioinnin kysymyksiä ja käsitteitä.

Sitä mä jäin itse asiassa miettimään kanssa, et ku siin oli semmonen että. Ku opettaja tietenki aina kysy sitte, että miten [lapsi] arvioisit itse tämän asian, ni mä

mietin siinä vaiheessa, et tietääks hän edes että mitä se tarkoittaa, niinku semmoinen arviointi tai niinku. Et kyl mä siis mietin kysymyksenasettelun aikana et hitsi, et meidän ois pitänyt käydä tää läpi kotona etukäteen, et mitä niinku tääl tulee. Et koulussahan he oli tehneet sen itsearviointin ihan niinku aikaisemmin, et emmä tiiä yhtään, mitä he on silloin puhuneet.

– Jaana, 1.- ja 5.-luokkalaisten äiti

Muutama vanhempi pohtii lapsensa tarvetta arvioida itsensä alakanttiin, jotta ei vaikuttaisi liian ylpeältä omasta suorituksestaan.

Kun se hänen oma arvionsa oli vedetty alakanttiin, ni kyl mä luulisin et vähän herätti sitä ajatusta, et mä voisin pikkasen näistä omista hommista ylpeempi -- Mä luulen, et hän on muuten hyvin päättäväinen ja oman arvonsa tietävä, mut sit tämmösessä kun se menee virallisen arvioinnin puolelle, ni siellä otetaan vähän eri linjaa. -- Et nyt kun heillä on ollut itse- ja vertaisarviointia, et hän on niitä naureskellut, et kaveri on laittanut ihan täydet.”

– Iida, 5.-luokkalaisten äiti

Arvioinnin perusteet nousivat esille itsearviointin yhteydessä. Esimerkiksi Maarit tuo esille sen, miten oman kehittymisen arviointi on haastavaa oppilaalle, joka saa kokeista erinomaisia arvosanoja. Siksi hänen mielestään oli tärkeää, että lapselle selitettiin selvästi, mitkä arvioinnin perusteet ovat.

Siis [opettaja] osas myös perustella että miksi. “Joo sä oot laittanut itsellesi kolmosen mutta minä olen sitä mieltä että olet kakkonen, koska” Ja sit sielt tulee se perustelu. Et ”niinno joo ku sä sen noin sanot, emmä tienny et siin täytyy tommosiakin ottaa huomioon.” Et sieltä tuli sitä et ei ehkä ymmärretty ihan samalla tavalla ko kysymyksenasettaja on ajatellut.

– Maarit, 2.-, 5.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden äiti

Vanhemmat pitävät tärkeänä, että itsearviointitaitoja harjoitellaan. Kaisa miettii, että lapsi oppii itsearviointitaitoja keskustelun aikana, kun asioista keskustellaan yhdessä.

Mut et sit siin samalla opetettiin et miks opettaja arvioi näin. -- Mut kyl se nyky-päivänä, et jos mä katon niinku työelämätaitoja ni itsearviointi on ihan tosi tärkeä tai vaik opiskelutaitoja ni onhan se et kaik lähtee siitä et miten sä niinku ite arvioit itseäs. Et onhan se jos miettii itteään koulus et eihä me tommosii käyty ja olispa käyty! Koska se olis, se on ihan perus... ja millä sä opit sitä jos ei sitä opeteta?”

– Kaisa, 6.-luokkalaisten äiti

Kaisa tuo myös esiin, kuinka opettaja kannusti oppilasta laajaan itsearviointiin.

Et toi miten opettaja maltto aika pitkään kysellä et mitä mieltä itse olet. Et mun mielest se oli niinku näin jälkikäteen arvioiden sitä tilannetta että se opettaja ei tyytynyt niihin hyvä- tai yhym-vastauksiin vaan et se halus et se oppilaskin siinä vastais vähän pidemmällä kuin vaan yhdellä sanalla. Et jos se olis menny niin et sitä ei olis tentattu ni mä veikkaan et [lapsen] puheenvuorot olis ollut todella lyhkäsii itse ja must se oli hieno juttu et se pääsi itse siinä ääneen.

– Kaisa, 6.-luokkalaisten oppilaan äiti

Toisaalta Ainon lapsen arviointikeskustelussa ei lapsen tekemää itsearviointia käyty lainkaan läpi. Se oli Ainon mielestä hyvä, koska hän epäilee, ettei lapsi ollut ymmärtänyt siitä mitään.

Jotkut vanhemmista tuovat esille tärkeän näkökulman, että lapsen tulisi itse päästä käsiksi kirjallisesti tehtyyn arvioon myös arviointikeskustelun jälkeen. Iida ja Aino esimerkiksi mainitsevat, ettei arvioinnista jäänyt mitään kirjallista dokumenttia, johon olisi jälkikäteen voinut palata. Taru kertoo, että lapsi ei pääse palamaan kirjalliseen arviointiin, koska hänellä ei ole omia tunnuksia opiskelijahallinto-ohjelma Wilmaan. Iida myös kertoo, että Wilmaan kirjoitettu arvio oli ollut näkyvässä viikon, jonka jälkeen se oli kadonnut. Iida ja Aino perustelevat arvioinnin dokumentointia myös sillä, että silloin sitä pääsee tarkastelemaan myös vanhempi, joka ei ollut mukana keskustelussa.

6.3 Koulun ja kodin yhteistyön merkitys lapsen kasvussa ja oppimisessa

Kodin ja koulun yhteistyön merkitys nousee esille arviointikeskustelun onnistumisen näkökulmasta. Moni vanhempi tuo tärkeänä elementtinä esiin luottamuksen opettajaa kohtaan ja pääsääntöisesti vanhemmat luottivat opettajan ammattitaitoon. Suuri osa haastatelluista vanhemmista tekee tiivistä yhteistyötä koulun kanssa ja näkevät sen tärkeänä. Myös opettajan oppilaantuntemus nousee vanhempien puheenvuoroissa esiin merkityksellisenä tekijänä, kun vanhempi pohtii arviointikeskustelun merkitystä ja hyötyä.

6.3.1 Vanhempien luottamus opettajaan

Vanhempien puheenvuoroissa toistuu se, miten vanhemmat haluavat luottaa opettajaan, tämän ammattitaitoon ja siihen että lapsi oppii koulussa. Vanhemmat näkevät omana tehtävänäan kotona tukemisen ja kasvattamisen. Esimerkiksi Veera ajattelee, että kun hän itse puhuu opettajasta positiivisella tavalla, niin opettaja on auktoriteetti lapsillekin. Hän tuo kuitenkin myös ilmi, että haluaisi tavata luokanopettajan lisäksi myös muita lastaan opettavia opettajia: *”On outoa, etten koskaan tapaa heitä.”*

Monet haastatelluista vanhemmista kertovat olevansa hyvin aktiivisesti mukana koulun tai vanhempainyhdistyksen toiminnassa. Maarit kertoo, miten vanhemman ja opettajan suhde muuttuu ajan kuluessa, kun yhteistyö on ollut tiivistä.

Keskimmäisellä ja vanhimmalla on ollut sama opettaja, vanha tuttavuus. Ne ei niinku, joo, ne on opettajia, mut sit myöski lasten työkavereita. -- Jos sä oot kuus vuotta ihmisten kans tekemisissä, ni se suhde muuttuu vaan pikkasen, et se ei oo ehkä ihan niin semmonen, ainakaan mun mielestä mä en koe et se on niin semmonen vanhempi-opettaja, vaan semmonen, et on paljon asioita mistä meidän pitää pystyy keskustelemaan koska sä hoidat sitä mun aarretta.

– Maarit, 2.-, 5.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden äiti

Yhteistyön ja luottamuksen pohjaa syövät esimerkiksi puutteellinen kommunikointi. Veera kertoo, että yhteistyö takkuu, koska opettajan informaatio on liian niukkaa. Veera kuitenkin kokee arviointikeskustelun suhteellisen myönteisenä, sillä keskustelu tuki vanhemman mielestä hyvin lapsen oppimista ja minäkäsitystä.

Paula kertoo, miten suurimman särön kodin ja koulun yhteistyölle oli tehnyt kiusaamistapauksen selvittely. Luokan sosiaalisista ongelmia oli lähdetty ratkomaan KiVa Koulu -ohjelmalla, mutta prosessi oli jätetty kesken, eikä asioista ollut tiedotettu tarkemmin. Paulan ja Petrin puheenvuoroista ei myöskään rakennu kuvaa luottamuksen ilmapii-ristä.

Paula: Että tästä on vahventunut se tunne et ihan kuin toi mun lapsi ei olis toivottu siellä koulussa. Mulla on sellainen tunne. Et siinä on jotain niin ärsyttävää. Mä aina katon peilistä, et oot säkin aika ärsyttävä. Et joskus aina ajattelee, et kiva, mut liian pieni koulu.

Petri: niin että siellä yksilöidään liikaa se oppilas varmaan.

– Paula ja Petri, 5.-luokkalaisen oppilaan vanhemmat

Arviointikeskustelun jälkeen Paulalle ja Petrille oli jäänyt hämmentynyt olo, eivätkä he tienneet, miten he keskustelisivat arvioinnista lapsen kanssa. Keskustelun perusteella oli jäänyt epäselväksi, miten lapsi voisi jatkossa toimia eri tavalla parantaakseen arviointiaan. Siitä huolimatta Paula ja Petri yrittivät pohtia lapsen koulunkäyntiä eri näkökulmasta kuin aiemmin.

Ja mä luulen, et on puhuttu tästä arvostelusta, et jos sä vähän siellä voisit, ja ettei sun tarvii joka asiaa reagoida. Et jotain tällasia asioita ollaan yritetty. Et ehkä me koulusta puhutaan nyt enemmän sillä tavalla. Et oppimisen näkökulmasta. Ihan sillee vaan, ei mitenkään aktiivisesti, vaan sitten kun tulee. Meillä ei ole häiriötekijöitä kotona, et me asutaan kolmestaan. Et kaikesta huolimatta siitä jäi mieleen sellainen uusi ajatus. Kun ollaan kutosen arvioinnissa ni ollaan viisaampia. Pystytään valmistautumaan paremmin.”

– Paula, 5.-luokkalaisen oppilaan äiti

Paulan puheenvuorosta on havaittavissa, että vanhemmat kokivat, että opettajan antama palautetta pitää jollain lailla pehmentää, jottei lapsi ottaisi sitä liian vakavasti. Vanhempien ratkaisu oli viitata arviointikeskusteluun epäsuorasti huumorin avulla:

Et ehkä silleen auttoi, kun kotona on pyritty keskustelemaan sillä tasolla et mihin tämä kotityöpallukka nyt asettuu. Et tarkoitan, et me ollaan otettu vähän huumorillakin tämä asia. Kun meillä on aina poika tehnyt kotitöitä, niin ollaan sitten otettu käyttöön tällanen, että liikahtaako nyt kotityöpallukka.

– Paula, 5.-luokkalaisen äiti

Parhaimmillaan yhteinen arviointikeskustelu oli lisännyt kodin ja koulun välistä luotamusta ja kasvatuskumppanuutta. Keskustelulla oli vaikutusta vanhempien toimintatavoihin lapsen oppimisen tukemisessa. Esimerkiksi Maarit sanoo keskustelun muistuttaneen häntä itseään siitä, että vaikka lapsi viettää paljon aikaa koneen äärellä, hän saattaa tehdä siellä kotitehtäviä. Myös Outi sanoo, että koska keskustelusta jäi positiivinen olo, hän ei enää ota lapsen pieniä unohduksia ja koulusta tulevia negatiivisia palautteita niin vakavasti. Emilia tuo ilmi, miten arviointikeskustelu myös osaltaan tukee kodin ja koulun yhteistyötä erityisesti tilanteessa, jossa lapsella on haasteita oppimisessa.

No kyllä mulle ainakin vanhempana tuli sellainen hyvä olo siitä, että koska kun me kotona tehdään just paljon lapsen kanssa, et tuetaan häntä siinä, että erilaisia asioita niinkuin kokeillaan, mitkä helpottais niinku sitä oppimista ja muistia. Et tuli sellanen olo, et ehkä nämä omatkin toimet myös niinkuin auttaa myös sitä lapsen koulussa käyntiä. Et ei ainakaan oo ihan hakoteillä tässä asiassa. Että kerrotaan vaikka, että mitä tehdään kotona vaikka jotain juttuj. (Haastattelija: Saitteko käytännön vinkkejä opelta?) Et, vaiks just sillee, et kerroin just sen, et mun mielestä [lapsi] just oppii kuulomuistin perusteella, ni opettaja oli heti testannut sitä siellä koulussa, et onko se asia näin ja näinhän se sitten oli ollut että. Et otetaan myös huomioon vanhempien kommentteja ihan selkeesti.”

– Emilia, 3.-luokkalaisen äiti

6.3.2 Opettajan oppilaantuntemus

Suurimmassa osassa haastatteluista nousee esiin hyvä oppilaan- ja perheentuntemus, minkä vanhemmat tuovat esiin eri tavoilla. Maarit ja Veera tuovat esille, että opettaja oli esimerkiksi osannut varata keskustelulle riittävästi aikaa tai päivän viimeisen ajankohdan, koska tiesi perheen olevan puhelias.

Vanhemmat tuovat myös esille, miten olivat yhtä mieltä opettajan arvioinneista ja miten he tunnistivat oman lapsensa opettajan arvioinnista. Maarit kertoo, miten arvostaa opettajan oppilaantuntemusta ja yhteistä kasvattajuutta.

Ja sit ku sen huomaa niinku noissa jokaisessa opettajasta et he on oikeesti on keskittyneitä siihen lapseen et he oikeesti tietää kenest lapsest he puhuu eikä se oo niin et se on semmonen massa ni siis joo, nää ei liity siihen arviointiin, joo, mut mä koen sen siis vaan oikeasti ne on niinku siinä suhteessa, ihan samal taval ku varttikeskustelut. Ku se on kumminki et me kasvatetaan, he kasvattaa siellä, me kasvatetaan kotona ni sit meil on suurinpiirtein samanlaiset ajatukset ni sit on kivaa käydä sitä keskustelua läpi.

– Maarit, 2.-, 5.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden äiti

Emilian lapsen opettaja oli vaihtunut vuotta aiemmin, mikä sai hänet pohtimaan opettajan oppilaantuntemusta ja suhtautumista oppilaaseen. Opettajan vaihtuminen on äidin mukaan vaikuttanut merkittävästi myös lapsen oppimiseen. Vanhemman ja opettajan yhteistyö oli takannut edellisessä koulussa ja Emilia vaikuttaa helpottuneelta uuden opettajan suhtautumisesta lapseen. Emilia kertoo myös, että opettajan pedagogisista käytännöistä luokassa oli keskusteltu, ja toimivia ratkaisuja etsitty yhdessä vanhemman kanssa.

Et mä tohon opettajaan luotan ihan sataprosenttisesti ja hänen ammattitaitoon. Että kyllä sen niinkuin huomaa, että tämä opettaja on sen heikomman eli lapsen puolella ihan selkeästi koko ajan. Ja sit et kyllä hän selkeästi pystyy niinkuin ammattitaitoisesti arvioimaan sitä, että mikä sen lapsen taitotaso on.

– Emilia, 3.-luokkalaisten oppilaan äiti

Myös Aino miettii erityisesti opettajan oppilaantuntemusta. Opettaja oli opettanut vain kuluneen lukuvuoden ajan, eikä oikein osannut Ainon mielestä ottaa kantaa häntä huolestuttaneisiin asioihin lapsen motivaatiosta tai kaverisuhteista. Ainon mielestä opettaja ”ei ole sen oloinenkaan”, että voisi tietää oppilaista mitään enempää.

No ei hän ollut kyllä huomannut yhtään mitään. Et hän sanokin, et ei... Ihan niinkuin sun tyttöä ei huomaisikaan täällä luokassa, kun hän tekee kaikki mitä käsketään ja hän on niin kiltti ja hän sillai. Et ei hän osannut sanoa siihen mitään. Et kyl hän niinku sen osas sanoa, et on kehitystä tapahtunut, et äidinkielessä on käsiala parantunut. -- Hän on ollut niin vähän aikaan ni ei hänellä ole mitään mihin verrata tai huomatakaan.

– Aino, 3.-luokkalaisten oppilaan äiti

Kaisan mielestä arvioinnissa oli erityisen tärkeää opettajan oppilaantuntemus ja pelisilmä, joiden avulla opettaja oli osannut asettaa sanansa juuri Kaisan lapselle sopiviksi.

Musta tässä se pelisilmä oli se kaikkein, et jos se olis arvioinut sen sinne parempan ni [lapsi] ei olis keskittynyt siihen samalla tavalla. Et sillä tavalla se oli reilu, et se oli myös vaativa eli ei päästä liian helpolla. Mut sit mä mietin et jos se olis vetäny pikkasen enemmän viel sinne toiseen suuntaan ni sit olis saattanu tulla simmone et hanskat tippuu. Et oli kyl ja väitän kyl et jos opettaja ja oppilas ei tunne toisiaan hyvin ni sitte, miten tommosen pystyy tekemään koska tää ihan selkeesti tsemppas eteenpäin.

– Kaisa, 6.-luokkalaisten oppilaan äiti

7 POHDINTA

Tässä luvussa nivomme yhteen tämän tutkimuksen tärkeimmät tulokset ja peilaamme niitä tutkimuskirjallisuuteen. Aloitamme pohtimalla lyhyesti vanhempien luottamusta opettajaan ja sitä, miten se voi vaikuttaa arviointikeskusteluun. Tämän jälkeen luomme katsauksen arviointikeskusteluihin oppimisen sekä minäkäsityksen näkökulmasta. Lopuksi pohdimme tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Vanhemman luottamus opettajaan ja kouluun sekä yhteistyö yleisesti näyttäisivät vaikuttavan vanhemman kokemukseen ja käsitykseen arviointikeskustelusta. Monet tutkimukseen osallistuneista vanhemmista olivat aktiivisia koulun toiminnassa tai muuten melko paljon tekemisissä opettajan kanssa sekä kuvailivat välejäan tuttavallisiksi. Myös aiemmat tutkimukset (Miedel & Reynolds 1999; Fan & Williams 2010) osoittavat, että kodin ja koulun yhteistyö toimivuus ja keskinäinen luottamus vaikuttavat oppilaan koulunkäyntiin suotuisasti. Onnistuessaan arviointikeskustelu myös lisää vanhemman luottamusta opettajaan. Vaikka käsitys arviointikeskustelun tarkoituksesta olisi jäänyt vanhemmille hieman häilyväksi, vanhemmat arvostivat yhteistä keskusteluhetkeä ja sitä, että opettaja tuli tutummaksi. Myös Kananojan (1999, 313–314) mukaan vanhemmat saavat turvallisuudentunnetta siitä, että kuulevat lapsen pärjäävän vähintään yleisten tavoitteiden mukaan, mikä toistui myös haastateltavien vanhempien puheenvuoroissa.

Toisaalta aiempi puutteellinen kommunikointi heikentää luottamusta kouluun ja opettajaan, mikä saattaa näkyä myös arviointikeskustelussa. Erityisesti lasten sosiaalisiin suhteisiin liittyvät asiat ja niiden selvittäminen nousivat haastatteluissa esille luottamusta vähentävinä tekijöinä. Luottamukseen näyttäisi vaikuttavan erityisen paljon myös se, miten hyvin vanhempi kokee opettajan tuntevan lapsen. Mikäli vanhempi tulkitsi, että opettaja ei tuntenut lasta, koki hän arviointikeskustelun turhauttavana. Toisaalta jos opettaja oikeasti tunsi lapsen ja osasi myös tuoda tämän esiin, ilmaisivat vanhemmat luottamusta opettajaa kohtaan. Näin ollen opettajien tulisi kiinnittää yhteistyön toimivuuteen huomiota myös arviointikeskustelun näkökulmasta.

7.1 Arviointi oppimisen tukemisen näkökulmasta

Arviointikeskustelun ajankohta, kesto, keskustelunaiheet, ilmapiiri, arvioinnin perusteet sekä opettajan oppilaantuntemus vaihtelivat jonkin verran arviointikeskusteluissa. Kaikki nämä vaikuttavat osaltaan siihen, miten arviointikeskustelu voi tukea lapsen oppimista.

Haastateltavien mukaan arviointikeskustelun kestoksi riittää hyvin puoli tuntia. Oppilaiden näkökulmasta erityisesti alkuopetusikäisten lasten arviointikeskusteluissa tulee ottaa huomioon, etteivät he jaksa välttämättä keskittyä asiaan kovin pitkään. Arviointikeskustelun kesto voidaan myös pohtia opettajan ajankäytön näkökulmasta. Arvioinnille ei ole varattu erikseen omaa aikaa, vaan se kuuluu kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja on näin ollen yhteissuunnittelu-aikaa (Korkeakivi 2016). Ylen teettämässä kyselyssä myös tuli ilmi, että opettajat kokivat arviointikeskustelut kuormittavina (Kröger 2016).

Vanhemmat olivat yksimielisiä siitä, että arviointikeskusteluiden paras ajankohta on tammikuussa. Tätä ei välttämättä ole kovinkaan monissa kouluissa oivallettu, sillä väliarviointi on totuttu antamaan joulukuussa syyslukukauden päätteeksi. Vaikka arviointikeskustelujen pitäminen uuden lukukauden alussa voisi ajatella parantavan keskustelun tulevaisuussuuntautuneisuutta, vanhemmat eivät kokeneet arviointikeskusteluiden kuitenkaan olleen tulevaisuussuuntautuneita. Käytännössä suurin osa arviointikeskusteluista oli siis ollut perinteistä kokoavaa arviointia, vaikka kehittävässä arvioinnissa pitäisi painottaa tulevaisuutta (Atjonen 2015, 183–185). Vaikka arviointikeskustelussa ei ajallisesti keskityttäisi tulevaisuuteen tai tavoitteisiin, niillä pitäisi kuitenkin olla laadullisesti suuri merkitys. Monet toivat esille, että arviointikeskustelu oli pitkälti vain syksyn arviointia, ja oppimistavoitteista oli puhuttu vain ohimennen tai ei lainkaan. Vanhemmat kuitenkin kaipaivat tulevaisuusnäkökulmaa keskusteluihin ja konkreettisia keinoja tukea lapsen oppimista. Parhaimmillaan arviointikeskustelussa tehdään näkyväksi se mitä on opittu ja mihin asti on päästy, kun samanaikaisesti pohditaan, mitkä ovat tavoitteet jatkossa. Tulevat tavoitteet tulisi kirjata yhdessä ylös oppilasta varten, ja hänelle tulisi antaa tarvittavat konkreettiset tukikeinot niiden saavuttamiseksi. Kun tavoitteet on kirjattu, niihin voidaan myös tarvittaessa palata myöhemmin.

Oppilailla on oikeus saada monipuolista palautetta opiskelemistaan oppiaineista (POPS 2014, 47). Arviointikeskusteluissa oppiainekohtainen arviointi vaihteli opettajan ja koulun käytäntöjen mukaan. Esimerkiksi osassa arviointikeskusteluja oli keskitytty vanhempien mukaan muutamaaan lukuaineeseen ja osassa käsiteltiin oppiaineita laajem-

min. Vaikka oppilas saakin jatkuvaa palautetta tunneilla, oppilaan ja vanhemman näkökulmasta koottu palaute antaisi kokonaiskuvan lapsen oppimisesta. Arviointikeskustelun puitteissa tämä voitaisiin varmistaa esimerkiksi siten, että eri aineiden opettajat antavat lyhyen kirjallisen palautteen luokanopettajalle, joka välittää sen oppilaalle ja vanhemmalle arviointikeskustelun aikana. Toisaalta keskustelunaiheiden vaihtelevuus saattaa kertoa siitä, että arviointi oli yksilöllistä. Tämä vaatii kuitenkin sitä, että opettaja on valinnut keskustelunaiheet etukäteen oppilaan tarpeiden perusteella ja vanhempien mahdolliset mielipiteet huomioiden. Monipuolinen arviointi takaa lapsen oppimisen tukemisen, mutta se ei saa korvata keskustelun laatua ja syvyyttä.

Myös arvioinnin perusteissa oli variaatiota. Vanhempien puheenvuoroista ilmeni selvästi, että tutkimuskunnan kouluissa arviointikriteerejä oli tulkittu jonkin verran eri tavoin. Oli epäselvää, perustuiko arviointi oppilaan osaamiseen, tietojen ja taitojen yksilölliseen kehittymiseen vai oppilaan todellisten taitojen vertaamisesta hänen potentiaalsiin taitoihinsa. Arvioinnin yhdenmukaisuuden näkökulmasta olisikin tärkeää valmistella kunnalliset kriteerit arvioinnin perusteille. Arvioinnin selkeys oli erityisen tärkeää nivelvaiheessa oleville kuudesluokkalaisille, jotka mahdollisesti olivat hakemassa painotusluokille. Näille luokille haetaan ja päästään numerotodistuksen perusteella. Arviointikeskustelua ei saisi leimata epätietoisuus omista mahdollisuuksista jatko-opintojen suhteen. Tämän voisi ratkaista esimerkiksi antamalla kuudennen luokan oppilaille numerotodistuksen arviointikeskustelun lisäksi.

Osalle vanhemmista ja heidän mukaansa myös lapsista arviointikeskustelun tarkoitus oli epäselvä, tai heidän käsityksensä keskustelun tarkoituksesta vaihteli. Vanhempien puheenvuoroista on tulkittavissa, että osa ei nähnyt arviointikeskustelulla olevan erityistä merkitystä oppilaan oppimisen tukemisessa. Vaikka arviointikeskustelun raamit tulivat kunnasta arviointipohjan muodossa, opettajan keskustelu- ja arviointitaidot nousivat merkityksellisimmäksi tekijäksi keskustelun onnistumisen näkökulmasta. Vanhempien puheenvuoroista voidaan tulkita, että oppimisen tukeminen tapahtuu parhaiten antamalla kannustavaa ja osuvaa palautetta, joka tukee lapsen myönteistä kouluminäkäsitystä ja pätevyyden tunnetta. Onnistuneissa arviointikeskusteluissa lapsi sai eväitä ja tukea oppimiseensa. Tällaisia olivat keskustelut, joissa opettaja oli osannut muotoilla arvioinnin juuri kyseiselle lapselle sopiviksi. Tulkitsemme, että oppilaan oppimisen tukemisen kannalta tärkeää on opettajan hyvä oppilaantuntemus, jotta hän kykenee arvioimaan tätä osuvasti.

7.2 Arviointikeskustelu minäkäsityksen näkökulmasta

Arvioinnin perimmäisenä tarkoituksena on tukea lapsen kasvua, hänen käsitystä itsestään ja oppimista koulupolulla. Kuten lapsen kasvu, myös arviointi tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa, eikä arviointia voi irrottaa sosiaalisista suhteista erilleen (esim. Kananoja 1999; Törmä 2011). Tämä huomattiin myös tutkimuksessamme, jossa vanhemmat pohtivat paljon arviointikeskustelun sosiaalista puolta. Arviointia tukeva numeerinen arviointiskaala ja -pohja eli kirjallinen osa arvioinnista koettiin pahimmillaan vahingollisena. Sen sijaan keskustelu, jossa opettajan johdolla käsiteltiin lapsen oppimista ja taitoja kannustaen ja kehuen, oli arvioinnin parasta ydintä. Tällaisen keskustelu onkin hyödyllistä lapsen minäkuvan kehittämisessä ja oppimisen tukemisessa.

Vanhempien puheenvuoroista on tulkittavissa, että oppilaan minäkäsitykseen arviointikeskustelussa vaikuttavat ainakin vuorovaikutus ja keskusteluilmapiiri sekä keskustelunaiheet ja itsearviointi. Arviointikeskusteluissa tulisi myös kiinnittää huomiota keskustelun rakenteeseen. Jos keskustelun pohjana käytetään numeerista arviointiskaalaa, tulisi sen käyttötarkoitus ja siitä saatavat hyödyt arvioida etukäteen minäkäsityksen eri ulottuvuuksien tukemisen näkökulmasta. Osa vanhemmista kyseenalaisti sen, voidaanko lasta ylipäättään määritellä arviointiskaalan avulla ja mikä skaalan anti on. Onkin ehkä syytä tarkastella arviointiskaalaa ja miettiä sen tarkoitusta oppimisen tukemisen ja oppilaan minäkäsityksen näkökulmasta. Kyseessä on arvioinnin ydinkysymys eli se, mitä arvioidaan ja miksi.

Toiseksi tulisi ottaa huomioon keskustelunaiheet. Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on sosiaalista, ja jo opetussuunnitelmakin velvoittaa harjoittelemaan ja arvioimaan vuorovaikutustaitoja (POPS 2014, 17, 49–50). Lisäksi koska oppilas rakentaa kouluminäkäsitystään kolmesta eri näkökulmasta eli oppijana, toverina ja ihmisenä (Ihme 2009, 81–82), tulisi nämä kaikki osa-alueet huomioida myös arviointikeskustelussa. Tämä tarkoittaa, että keskustelussa olisi ehkä pohtia paitsi akateemista suoriutumista myös oppilaan tai luokan sosiaalisia suhteita ja vuorovaikusta. Keskustelussa tulisi myös tietoisesti vahvistaa oppilaan käsitystä itsestään arvokkaana ihmisenä. Vaikka osa vanhemmista olisi halunnut keskustella lapsen sosiaalisista taidoista tai luokan sosiaalisista suhteista, he ilmaisivat epävarmuutta sen suhteen, kuuluuko aihe arviointikeskusteluun. Oppilaan toveriminäkäsitystä voitaisiin tukea pohtimalla, millainen kaveri hän itse on muille, miten hän voi osaltaan vaikuttaa luokan sosiaalisten suhteiden myönteiseen kehitykseen tai tunnistaako oppilas hyvän kaverin ominaisuuksia (Aho 1996, 15; Aho 2005,

23; Ihme 2009, 81–82). Oppilaan itseluottamusta tukee hänen kannustamisensa ja rohkaisemisensa hänelle tärkeissä asioissa. Ihanneminäkäsityksen ja sitä kohti vievien reittien kartoituksen näkökulmasta myös arviointikeskustelun tulevaisuussuuntautuneisuus olisi tärkeää.

Vuorovaikutuksen ja keskusteluilmapiirin osalta tärkeäksi muodostuu opettajan narratiivinen kompetenssi eli kyky kuunnella oppilaita ja kannustaa heitä kertomaan omasta näkökulmastaan laajemmin. Ongelmana joissain keskusteluissa oli, että opettaja puhui liikaa tai sivuutti lapsen mielipiteen, vaikka kysyikin sitä muodollisesti. Tämä ilmiö oli yhteneväinen Hongiston (2002, 102) tutkimuksen kanssa. Jos lapsi ei pääse kertomaan omaa kantaansa opettajan liiallisen puhumisen takia, ei opettaja voi olla sensitiivinen oppilaan tarpeille. Tällöin keskustelu ei voi tukea lapsen minäkäsitystä tilanteessa, jossa lapselle on jotain erilaista sanottavaa kuin opettajalla. Tärkeää on, että lapselle annetaan mahdollisuus ottaa kantaa omaan oppimiseensa ja koulunkäyntiin, vaikka lapsi ei uskaltaisi tai osaisi asiaa kovin monisanaisesti kommentoida. Tässä on kuitenkin huomioitava lasten ikä ja luonne.

Opettajan vuorovaikutustaidoissa korostuu myös kyky sekä painottaa oppilaan vahvuuksia ja tuoda ilmi hänen positiivisia ominaisuuksiaan että saada oppilaat itsekkin pohtimaan, missä he ovat hyviä ja missä he ovat onnistuneet. Toisaalta opettajan tehtävänä on myös auttaa oppilasta luomaan realistista minäkäsitystä itsestään ja omista taidoistaan. (kts. taulukko 1, s. 20). Myös Korpinen, Jokiaho ja Tikkanen (2003) totesivat, että lapsi kaipaa palautetta läheisiltä ihmisiltä, jonka avulla hän rakentaa minäkäsitystään ja itsetuntoaan. Oleellista onkin opettajan kyky muotoilla kriittinen palaute oppilasta kannustavaan muotoon. Se, miten opettaja puhuu lapselle hänestä, vaikuttaa lapsen minäkäsitykseen. Opettajalla onkin suuri vastuu ja valta lasta arvioidessa.

Minäkuvaan vaikuttaa oleellisesti lapsen kyky arvioida itseään (Aho 2005, 33). Tässä tutkimuksessa haastateltujen vanhempien mielestä alkuopetusikäisten lasten oli selkeästi haastavaa arvioida itseään ja omaa osaamistaan. Tämä ajatus eroaa esimerkiksi Korpisen ym. (2003) ja Määtän (2015, 75) tutkimustuloksista, mutta on yhteneväinen Pölkin (1990, 77) tutkimustulosten kanssa. Vanhempien kertomukset vahvistavat ajatusta siitä, että itsearviointin tarkoituksenmukaisuuden näkökulmasta tärkeää onkin juuri keskustelu itsessään ja vanhemmat myös kokevat tärkeäksi, että itsearviointitaitoja harjoitellaan. Mikäli opettaja perustelee oman arviointinsa lapselle selkeästi, oppilaalla on mahdollisuus minäkuvan reflektointiin sekä itsearviointikykyjen ja itsetuntemuksen lisäämiseen. Vähemmän merkityksellistä on se, kuinka yhdenmukaista lapsen itsearviointi on opettajan

tekemän arvioinnin kanssa. Keskustelun näkökulmasta itsearvioinnilla on pientenkin lasten arviointikeskustelussa tärkeä paikkansa, jolloin opettajan tulee ottaa huomioon, että keskustelun kieli on lapsen ikätasolle ymmärrettävää ja hänen todellisuuteensa sopivaa. Vanhemmat pohtivat, ymmärsivätkö lapset kaikkea, mitä arviointikeskustelussa puhuttiin. Esimerkiksi joissain keskusteluissa oli kaksi tasoa: se, miten opettaja puhui vanhemmalle ja se, miten opettaja puhui lapselle. Etenkään nuoremmat lapset eivät pystyneet hahmottamaan ajallista kokonaisuutta tai muistamaan tapahtumia, joista keskusteltiin. Tämä tulos on yhteneväinen esimerkiksi Seikkulan (2000) tutkimustulosten kanssa. Oppilaan realistinen minäkäsitys ei muodostu hetkessä, vaan vähitellen vuorovaikutustilanteista saadun palautteen kautta. Edelleen on tarpeellista pohtia, mitä näiden taitojen harjoittelu pienten lasten kohdalla konkreettisesti tarkoittaa ja miten sitä olisi tarkoituksenmukaista toteuttaa lapselle sopivalla tavalla

Luultavasti arviointikeskustelun uutuudesta johtuen suuri osa vanhemmista taipui vertailemaan arviointikeskustelua kirjalliseen välitodistukseen. Numerotodistusta puolustettiin arvioinnin tasapuolisuudella, yhdenmukaisuudella, selkeydellä ja ymmärrettävyydellä. Arviointikeskustelua puolestaan perusteltiin sen inhimillisyydellä, yksilöllisyydellä, informatiivisuudella ja monipuolisuudella. Tästä voidaan päätellä, että arviointikeskustelu on vielä keskeneräinen ja hakee vielä muotoaan. Luultavasti juuri keskustelun sekavuuden ja arvioinnin perusteiden variaation vuoksi se aiheuttikin niin ristiriitaisia tuntemuksia sekä vanhemmissa että lapsissa.

Onnistuakseen arviointikeskustelu vaatii opettajalta paljon ammattitaitoa, jota tukevat yhteiset arviointikeskustelun suuntaviivat kunnan tai vähintään koulun sisällä. Tähän voi vastata myös mahdollistamalla rehtoreille ja opettajille arviointia käsittelevä täydennyskoulutusta. On ymmärrettävää, ettei arviointikeskustelu ensimmäisellä kerralla onnistu välttämättä täydellisesti, kun opettajat, mutta myös oppilaat ja vanhemmat ovat uuden asian edessä. Tämä tuli esille myös vanhempien puheenvuoroissa.

Silti arviointikeskustelussa nähtiin kuitenkin yleisesti ottaen paljon potentiaalia lasten minäkäsityksen ja oppimisen tukijana. Yleisesti ottaen vanhemmat myös luottivat opettajien ammattitaitoon sekä siihen, että arviointikeskustelun idean kirkastuessa sen toteuttaminen olisi helpompaa.

Eräs vanhempi tiivistikin nämä ajatukset ytimekkäästi seuraavalla tavalla:

Aika ison haasteen edessä opettajat on jos tähän ei tuu sitte hiukan siitä et miten se ois hyvä vetää ja miten pystyt luomaan sellasen ilmapiirin et se on niiinku helppo ja sil on edellytykset onnistuu sil keskustelulla. Se ei oo helppoo. Mä uskon siihen et tää vie enemmän eteenpäin ku se numeron antaminen. Et kyl siäl niit numeroitaki saa olla, et tää ei oo mun mielestä mustavalkoinen asia mutta että

oppilas oppis myös ite arvioimaan sitä että mihin musta on ja mihin mä pystyn. Koska kyl mä uskon et siel on sitte paljon sitä että semmosii oppilaita jotka voi saada kokeesta sen kutosen tai seiskan ja heist ois niinku hurjan paljon enemmän.”

– Kaisa, 6.-luokkalaisen äiti

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yhtä yksiselitteistä kriteeriä. Tutkimuksen koherenssi eli sisäinen johdonmukaisuus onkin korostuneen tärkeää laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimuksen luotettavuuteen tulee kiinnittää huomiota koko ajan ensimmäisistä suunnittelusta viimeistelyyn raportointiin asti. Luotettavuuteen vaikuttavat laadullisessa haastattelututkimuksessa kaikki tutkimuksen vaiheet kuten tutkimuskysymysten valinta, haastatteluiden toteutus ja litterointi, aineiston analyysi ja tulokinta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 40–141.)

Tämän tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa ensinnäkin se, että haastattelurunko on tutkijoiden tekemä. Koska tutkijat ovat noviiseja, on mahdollista, että kysymysten valinta ja asettelu ovat puutteellisia. Haastattelukysymyksiä pohtiessa tutkijat käyttivät apunaan kirjallisuutta ja tutkimuksia, joita on esitelty tämän tutkielman luvuissa 2, 3 ja 4. Toisella tavalla rakennetulla haastattelurungolla olisi saatu varmasti erilaisia vastauksia.

Haastattelu on aina kahden tai useamman ihmisen välistä keskustelua, johon vaikuttaa haastattelijan ja haastateltavan persoona sekä heidän käsityksensä toisistaan. Tähän haastattelija voi yrittää vaikuttaa kysymyksen asettelulla, sillä haastattelija saa niitä vastauksia, joita hän kysyy. Haastattelijalta vaaditaankin taitoa ja kokemusta, jotta haastattelu on tarkoituksenmukainen ja onnistunut. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35) Tässä tutkimuksessa haastattelijat olivat opiskelijoita, joilla on vain vähäistä kokemusta tutkimushaastattelusta. Kokeneempi haastattelija olisi saattanut saada vanhemmat tuomaan esille eri asioita.

Haastateltavat myös usein haluavat antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia ja jättää kertomatta asioita, jotka saattaisivat heidät huonoon valoon (Cohen, Manion & Morrison 2007, 153). Haastattelijat ovat myös tulevia opettajia, mikä saattoi vaikuttaa siihen, miten haastateltavat puhuivat opettajista ja heidän ammattitaidostaan. Vanhemmat saattoivat kokea, että eivät halua arvostella opettajaa tai koulua toisille opettajilla. Tuloksia tarkastellessa on myös syytä huomioida, että vanhemmat ovat tietenkin saaneet itse kertoa ja

jättää kertomatta, mitä haluavat. Lisäksi on hyvä huomioida, että vanhemmilla ei ainaakaan pääsääntöisesti ole mitään kasvatustieteellisiä opintoja. Heillä ei siis välttämättä ole tarvittavaa tietoa ja kykyä reflektoida syvällisesti arviointikeskustelussa keskusteltuja asioita.

Haastateltavat voivat myös tarkoittaa yhtä asiaa ja haastattelija tulkitsee sen tarkoittavan jotain muuta (Cohen, Manion & Morrison 2007, 153). On hyvinkin mahdollista, että tällaisia virhetulkintoja pääsee syntymään. Toisaalta se, että haastattelut kuitenkin litte-roitiin huolellisesti, pienentää väärinymmärrysten riskiä. Lisäksi kun haastattelijoita on kaksi, vähentää se virhetulkinnan mahdollisuutta, kun tutkijat ovat yhdessä tulkinneet litte-roituja haastatteluja.

Sopiva tutkittavien tai haastateltavien määrä riippuu tutkimuksesta. Tärkeää kvalitatiivisessa tutkimuksessa on valintojen ja toiminnan joustavuus ja avoimuus. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 59.) Vaikka aineisto määrältään onkin riittävä tähän tutkimukseen, se ei ole sattumanvaraisesti valikoitunut, sillä vanhemmat saivat oman mielenkiintonsa mukaan ilmoittautua tutkimukseen. Tämä saattaa vaikuttaa aineiston kattavuuteen, sillä monien haastatteluun osallistuneiden lapset menestyivät koulussa todella hyvin ja olivat myös saaneet opettajaltaan pääsääntöisesti positiivista palautetta. Lisäksi iso osa vanhemmista oli aktiivisesti yhteydessä opettajaan ja kouluun esimerkiksi vanhempainyhdistyksen kautta. Olisi ollut mielenkiintoista haastatella useampia vähemmän aktiivisia vanhempia, joiden lapset ehkä menestyvät koulussa heikosti tai joilla on ongelmia kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tai luottamuksessa. Huomionarvoista on myös se, että suurin osa haastateltavista oli äitejä. Isiltä olisi voinut saada erilaisia vastauksia. On myös erittäin todennäköistä, että opettajilta tai oppilailta saataisiin hyvin erilaisia näkökulmia tutkimuskysymyksiin. Toisaalta tutkimuksen tarkoituksena on saada vanhemman näkökulma tutkimuskysymykseen.

Aineiston analysointi on ongelmallista, sillä sen tulisi tapahtua haastatteluiden eikä tutkijan ennakkoluulojen ehdoilla. Tutkija on kuitenkin valinnut käsitteet, tutkimuskysymykset ja -menetelmät, jotka väistämättä vaikuttavat tutkimustuloksiin. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 96.) Lisäksi vapaamuotoisen haastatteluaineiston analysointi, tulkinta ja raportointi ovat haastavia tehdä, koska valmiita malleja ei ole tarjolla (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35). Tässä tutkimuksessa tutkijat ovat itse analysoineet aineiston ja tulkinneet sitä väistämättä subjektiivisesti, vaikkakin pyrkisivätkin objektiivisuuteen. Aineisto on teemoitettu ja analysoitu yhdessä molempien tutkijoiden voimin. Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt, jos molemmat tutkijat olisivat suorittaneet teemoittamisen ensin

erikseen ja sitten yhdessä. Kokeneet tutkijat olisivat myös saattaneet teemoittaa ja analysoida aineiston eri tavalla ja nostaa eri asioita esille.

Tutkimuseettisesta näkökulmasta pohdittuna haastateltavat ovat itse oma-aloitteisesti ottaneet yhteyttä tutkijoihin, joten painostusta tutkimukseen osallistumisesta ei pitäisi olla. Jokaisen haastattelun alussa haastateltavia muistutettiin siitä, että haastattelun saa halutessaan jättää kesken. Vapaamuotoisessa haastattelussa haastateltavat saavat myös jättää pois ne asiat, joista he eivät halua kertoa. Toisaalta arviointikeskustelut olivat herättäneet vanhempien keskuudessa paljon keskustelua, ja niihin suhtauduttiin osin ristiriitaisin tuntein. On mahdollista, että joku haastateltavista koki haastattelutilanteen jopa hie- man terapeutisena, kun asiaa sai vielä pohtia monelta kannalta. Mikäli tunne olisi todella voimakas, saattaisi se herättää tutkimuseettisiä kysymyksiä. Tutkijat eivät kuitenkaan havainneet voimakkaita tunnereaktioita. Tulokset on esitetty anonymisti, mutta koska suurin osa haastatteluista suoritettiin julkisessa tilassa, on mahdollista, että joku on tunnistanut haastateltavan tai kuullut osan haastattelusta.

LÄHTEET

Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita.

Aho, S. (2005). Minä. Teoksessa K. Laine (toim.), *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*, 20–57. Helsinki: Otava.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84 (3), 261–271. Viitattu 28.11.2017. Saatavilla:

http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjerias/goal.pdf

Andonov, L. (2007). *Opettajän ja vanhemman vuorovaikutus ja keskustelun kehykset koululaisen kehityskeskusteluissa*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.

Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.

Atjonen, P. (2015). *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Joensuu: Kirjokansi.

Baumeister, R. (2011). Self and identity: a brief overview of what they are, what they do, and how they work. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1234 (1), 48–55.

Viitattu 25.11.2017, Saatavilla: [http://onlineli-](http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.utu.fi/doi/10.1111/j.1749-6632.2011.06224.x/full)

[brary.wiley.com.ezproxy.utu.fi/doi/10.1111/j.1749-6632.2011.06224.x/full](http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.utu.fi/doi/10.1111/j.1749-6632.2011.06224.x/full)

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, (5) 1, 7–74. Viitattu 25.11.2017, Saatavilla:

<http://www.tandfonline.com.ezproxy.utu.fi/doi/abs/10.1080/0969595980050102>

Bronfenbrenner, U. (1997). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Suom. A. Toppi. Kuopio: Puijo

Brown, G., Andrade, H. & Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, (22) 4, 444–457. Viitattu 25.11.2017, Saatavilla:

<http://www.tandfonline.com.ezproxy.utu.fi/doi/full/10.1080/0969594X.2014.996523>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6. painos). New York: Routledge.

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95 (2), 256. Viitattu 28.11. Saatavilla: [https://mat-hedseminar.pbworks.com/f/Dweck+%26+Leggett+\(1988\)+A+social-cognitive+ap-proach+to+motivation+and+personality.pdf](https://mat-hedseminar.pbworks.com/f/Dweck+%26+Leggett+(1988)+A+social-cognitive+ap-proach+to+motivation+and+personality.pdf)

Erikson, E. (1982). *The Life Cycle Completed*. London/New York: W. W. Norton & Company, Ltd./Inc.

Fan, W. & Williams, C. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, (30) 1, 53–74. Viitattu 25.11.2017, Saatavilla: <http://www.tandfon-line.com.ezproxy.utu.fi/doi/abs/10.1080/01443410903353302>

Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: The Guilford Press.

Heikkilä, M. (2006). *Minäkäsitys, itsetunto ja elämäntunne sisäisen yrittäjyyden determinantteina*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hongisto, A. (2002). *Kehityskeskustelu: oppimisen ja arvioinnin dialogia*. Lisensiaatintyö. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Hämäläinen, V.-P. & Kallunki, E. (2016). Lapsesi oppimista arvioidaan nyt tarkemmin kuin koskaan – "Ehkä muutaman vuoden päästä päätetään, että tämä on liian työlästä". Yle 15.12.2016. Viitattu 17.8.2017. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-9350332>.

Ihme, I. (2009). *Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Izzo, C., Weissberg, R., Kasprow, W. & Fendrich, M. (1999). A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology*, (27) 6, 817–839, Viitattu 25.11.2017, Saatavilla: <https://link-springer-com.ezproxy.utu.fi/article/10.1023/A%3A1022262625984>

Jokiaho, E. (2002). Esi- ja alkuopetusikäisten lasten minäkuvia. Päämääränä hyvä itsetunto: lapset arvioivat itseään, opettaja tukee arviointia. *Tutkiva opettaja Journal of teacher researcher 1/2002*. Jyväskylä: Tuope.

Kananoja, S. (1999). *Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa*. Tutkimuksia 202. Väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, (30)4 28–37. Viitattu 25.11.2017, Saatavilla: <http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.utu.fi/doi/10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x/full>

Koole, S. (2007). *Self-Concept*. Teoksessa Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. 2007: Encyclopedia of Social Psychology. Viitattu 15.10.2017, Saatavilla: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412956253.n476>

Korkeakivi, R. (2016). OAJ: Arviointikeskustelut ovat yt-aikaa. Opetusalan ammattijärjestö 17.10.2016. Viitattu 22.11.2017. Saatavilla: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?contentID=1408917827519>

Korpinen, E. (1990). *Peruskoululaisen minäkäsitys*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Korpinen, E. (2000). Finnish and Estonian Adolescents' Self-concept and Self-esteem at the End of Comprehensive Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, (44) 1, 27–47. Viitattu 25.11.2017, Saatavilla: <http://web.a.ebsco-host.com.ezproxy.utu.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=eef73652-60ee-4b1f-8e3a-c9f473fa4435%40ses-sionmgr4008&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=3788365&db=ehh>

Korpinen, E., Jokiaho, E. & Tikkanen, P. (2003). Miten esi- ja alkuopetusikäiset lapset arvioivat itseään ja oppimistaan? *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, (34) 1, 66–78. Viitattu 25.11.2017, Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.utu.fi/se/k/0022-927-x/34/1/mitenesi.pdf>

Kröger, T. (2016). Ylen kysely paljastaa: Näin vuosikymmenen suurin uudistus muutti koulujen arkea. Yle 15.12.2016. Viitattu 29.11.2017. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-9342815>

Kuhn, M. (1960). Self-attitudes by age, sex, and professional training. *Sociological quarterly*, 1 (1), 39–55. Viitattu 15.10.2017. Saatavilla: http://www.jstor.org.ezproxy.utu.fi/stable/4105369?seq=1#page_scan_tab_contents

Li, H. (2016). How is formative assessment related to students' reading achievement? Findings from PISA 2009. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, (23) 4, 473–494. Viitattu 25.11.2017, Saatavilla: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2016.1139543>

McCoy, W. (2014). *Transition to middle school: Academic achievement influenced by students perception of self-efficacy motivation, peer relationships, student–teacher relationships, and parental influences*. California State University, Fullerton. Väitöskirja. Viitattu 25.11.2017, Saatavilla <https://search-proquest-com.ezproxy.utu.fi/docview/1524004544>

Miedel, V. & Reynolds, A. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does It Matter? *Journal of School Psychology*, (37)4, 379-402. Viitattu 25.11.2017, Saatavilla: <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.utu.fi/science/article/pii/S0022440599000230?via%3Dihub>

Mäkitalo, I. (1998). Oppilasarvioinnin kehittäminen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa E. Törmä (toim.) *Aina ajankohtainen arviointi -opettaja avain arvioinnin kehittämisessä*. Tutkiva opettaja Journal of Teacher Researcher 3/1998. Jyväskylä: Tuope. 48–59.

Määttä, E. (2015). *Setting young children up for success. Approaching motivation through children's perceptions of their ability*. University of Oulu.

Oakrim-Soivio, N. 2006. *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Otava.

Ojanen, M. (1985). *Kasvatus ja minäkuva*. Tampereen yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia.

Ojanen, M. (2011). *Minä ja muut. Itsetuntemuksen kirja*. Helsinki: Kirjapaja.

POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. Viitattu 25.11.2017, Saatavilla: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pavalache-Ilie, M. & Țîrdia, F. A. (2015). Parental Involvement and Intrinsic Motivation with Primary School Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* (187)13, 607–612. Viitattu 25.11.2017, Saatavilla: <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.utu.fi/science/article/pii/S1877042815019060?via%3Dihub>

Piaget, J. & Inhelder, B. (1977). *Lapsen psykologia*. Suom. M. Rutanen. Helsinki: Gummerus.

Pölkki, P. (1990). *Self-concept and social skills of school beginners*. University of Jyväskylä.

Pönkkö, A. (1999). *Vanhemmat ja lastentarhanopettajat päiväkotilasten minäkäsityksen tukena*. Jyväskylän yliopisto.

Riihola, K. (2016). Keskustelu korvaa alakoulujen välitodistuksen – "Vanhemmat palkallisella työajalla mukaan". Länsiväylä 27.10.2015. Viitattu 29.11.2017, Saatavilla <http://www.lansivayla.fi/artikkeli/448054-keskustelu-korvaa-alakoulujen-valitodistuksen-vanhemmat-palkallisella-tyoajalla>

Räisänen, A. (1995). Itsearviointin käsite ja luonne. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmi-
nen, L. Vainio & A. Vanne (toim.), *Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Ope-
tushallitus. 13–22

Seikkula, T. (2000). *Alkuopetuksen vanhempaintapaamisen sosiaaliset kielet*. Tutkiva
opettaja. Journal of teacher researcher 9/2000. Jyväskylä: Tuope

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (10. painos)
Helsinki: Tammi.

Törmä, E. (2011). *Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppi-
laan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisenä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena
prosessina*. Tutkiva opettaja Journal of Teacher Researcher 1/2011 Jyväskylä: Tuope.

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

Virtanen, N. & Onnismaa, J. (2003). Kehityskeskustelu kodin ja koulun yhteistyömuo-
tona. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, (34)4, 351–358. Viitattu
25.11.2017, Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.utu.fi/se/k/0022-927-x/34/4/kehitysk.pdf>

Vuorinen, J. (2000). Puhe- ja kommunikaatiotaidot sekä konsultatiiviset työtavat. Teok-
sessa J. Vuorinen (toim). *Arviointi ja kehityskeskustelu*. 30–42. Jyväskylä: PS-kustannus

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukutsu

Haastattelukutsu lähetettiin alakoululaisten vanhemmille tutkimuskunnan rehtoreiden välityksellä. Kutsua on muokattu niiltä osin, joilta tutkimuskunnan olisi voinut tunnistaa.

Hei [kunnan nimi] koulujen oppilaiden vanhemmat!

Olemme Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ja teemme gradua nyt vuoden alussa pidetyistä arviointikeskusteluista. Tarkoituksenamme on selvittää, miten arviointikeskustelu tukee lasten oppimista ja miten se vaikuttaa hänen käsitykseensä itsestään. Olemme kiinnostuneita vanhempien näkökulmasta, joten etsimme haastateltaviksemme vanhempia, jotka ovat ottaneet osaa arviointikeskusteluun tämän talven aikana.

Haastattelut tehdään täysin luottamuksellisesti ja niiden tulokset julkaistaan luonnollisesti nimettöminä. Haastattelut voidaan tehdä joko Salon alueella tai Turussa tämän kevään aikana. Tarkka aika ja paikka sovitaan jokaisen haastateltavan kanssa erikseen.

Arvostamme haastatteluun osallistumista todella paljon ja toivomme tutkimuksesta olevan hyötyä Salon kaupungin arviointimenetelmien kehittämisessä.

Haastattelun yhteydessä tarjoamme kaikille osallistujille kahvit ja herkulliset leivokset.

Mikäli olet kiinnostunut osallistumaan haastatteluun, voit ottaa yhteyttä suoraan minuun tai Katjaan.

Ystävällisin terveisin

Suvi Rintakangas (sähköposti ja puhelinnumero)

ja Katja Marttila (sähköposti ja puhelinnumero)

Liite 2. Haastattelukysymykset

Aloituskysymykset

1. Missä keskustelu pidettiin ja mihin aikaan?
2. Kuinka kauan keskustelu suunnilleen kesti?
3. Keitä keskustelussa oli läsnä?

Arviointikeskustelun eteneminen

4. Etenikö keskustelu yleisesti johdonmukaisesti? Oliko keskustelulla selkeä tavoite? Mikä?
5. Miten keskustelun puheenvuorot mielestäsi jakautuivat?
6. Saiko lapsi tuoda esille oman näkökulmansa? Miten?
7. Vastattiinko lapsen näkökulmaan ja arvostettiin sitä?

Arviointikeskustelun aiheet

8. Millaisista asioista keskustelussa puhuttiin ja millaisia asioita arvioitiin? (*Anna haastateltavan vastata ensin itse ja anna hänelle sitten esimerkkilista.*)
9. Tuliko haastattelun aikana ilmi uutta tietoa? Mitä?
10. Tuliko ilmi sellaista tietoa, jota ei olisi saanut selville paperitodistuksesta? Mitä?

Keskustelun tunnelma ja vuorovaikutus

11. Millainen tunne jäi haastattelusta päällimmäisenä mieleen sinulle? Entä lapselle? (*Anna haastateltavan miettiä pieni hetki ja anna sitten esimerkkilista.*)
12. Oliko keskustelu ongelma- vai ratkaisukeskeinen?
13. Tuntuiko, että keskustelun osallistujat pystyivät olemaan rehellisiä? Ja vallitsiko keskustelussa luottamus?
14. Oliko arviointi esimerkiksi liian rankkaa tai kaunisteltiin lapsen osaamista?
15. Pystyikö lapsi mielestäsi ilmaisemaan itseään avoimesti ja rehellisesti? Miten tämä näkyi?
16. Oliko keskustelulla yhteinen tavoite?
17. Oliko sinulla sellainen olo, että osallistujat olivat samassa veneessä ja ymmärsivät toinen toisiaan?

Keskustelun kieli

18. Millaista kieltä haastattelun aikana käytettiin?
19. Oliko se mielestäsi lapsen kehitystasolle sopivaa?
20. Tuntuiko siltä, että kieli osaltaan tuki lasta?
21. Sanottiinko asioita, jotka tuntuivat hyödyttömiltä tai jopa loukkaavilta? Mitä?

22. Käytetiinkö positiivisia tai negatiivisia ilmaisuja?

Minäkäsityksen tukeminen

23. Miten opettajan käsitys mielestäsi vastasi lapsen käsitystä itsestään, oppimisestaan ja osaamisestaan?
24. Miten arviointikeskustelussa esille tulleet asiat vastasivat omaa käsitystäsi lapses-tasi ja hänen oppimisestaan tai osaamisestaan?
25. Oliko lapsen edistymisestä keskusteltu/annettu palautetta aiemmin? Mihin liit-tyen?
26. Miten oppilaan yksilölliset piirteet tai olosuhteet otettiin arvioinnissa huomioon?
27. Miten keskustelu mielestäsi tuki lapsen itsetuntoa, itseluottamusta ja itsearvos-tusta?
28. Sanottiinko asioita, jotka olivat mielestäsi haitallisia lapsen itsetunnolle?
29. Miten keskustelu mielestäsi tuki lapsen omaa kuvaa itsestään oppijana?
30. Miten keskustelu mielestäsi tuki lapsen omaa kuvaa itsestään ihmisenä?
31. Millainen oli mielestäsi lapsen rooli keskustelussa?
32. Annettiinko hänelle valtaa ja vastuuta keskustelussa?

Oppimisen tukeminen

33. Keskityttiinkö keskustelussa menneeseen vai tulevaan?
34. Perusteliko opettaja antamaansa arviota ja miten?
35. Oliko lapsi saanut näyttää osaamisensa eri tavoilla?
36. Käytiinkö läpi lapsen tuotoksia, esimerkiksi kokeita, portfolioita tai kirjoitelmia?
37. Näyttikö aineisto lapsen osaamista eri osa-alueilta?
38. Jäikö lapselle mielestäsi sellainen olo, että hän kykenee itse vaikuttamaan omaan oppimiseensa sekä arviointiin jatkossa?
39. Onko keskustelun jälkeen mielestäsi helpompaa tukea lapsen oppimista ja kou-lunkäyntiä myös kotona?
40. Perustuiko arviointikeskustelu vain opettajan omaan näkemykseen? Oliko muiden opettajien tai koulun työntekijöiden näkemystä sisällytetty arvioon? Miten tämä näkyi?
41. Keskusteltiinko lapsen kanssa arviointikeskustelusta kotona?
42. Millaisia asioita nousi esille?

Loppukysymykset

43. Jäikö arviointikeskustelussa jostain sellaista puhumatta, josta sinä tai lapsi itse oli-sitte halunneet keskustella?

44. Kerro lyhyesti, miten kodin ja koulun välinen yhteistyö yleisesti mielestäsi toimii?
45. Oletko tällä hetkellä enemmän numerotodistuksen vai arviointikeskustelun kannalla?
46. Haluatko vielä kommentoida jotain muuta? Onko sinulla esimerkiksi parannusehdotuksia arviointikeskusteluun?

Liite 3. Esimerkkilistat arviointikeskustelun aiheista ja tunnelmasta

Listat tehtiin Andonovin (2007, 82, 85) tutkimuksessa vanhempien esiintuomien keskustelunaiheiden ja tunnelmien pohjalta.

Keskustelunaiheet:

lapsen suoriutumisen arviointi
lapsen tavoitteista sopiminen
lapsen sosiaaliset taidot
kodin ja koulun yhteistyö
lapsen toiveet ja tunteet
lapsen ongelmat koulussa

Keskustelun tunnelma:

myönteinen / kielteinen / neutraali
rauhallinen / kiireinen
vapautunut / jännittynyt
leppoisa / virallinen
avoin / salaileva