

Anne Pekkarinen

”Laitetaan kotitehtävät”

**Kotitehtävien antaminen ja vastaanottaminen osa-aikaisessa
erityisopetuksessa**

Erityispedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Syksy 2012

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pekkarinen Anne. 2012. ”Laitetaan kotitehtävät!” Kotitehtävien antaminen ja vastaanottaminen osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Keskusteluanalyttinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu. 62 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kotitehtäviä osa-aikaisen erityisopetuksen oppitunneilla annetaan, millä tavalla erityisopettajat motivoivat oppilaita kotitehtäviin ja miten oppilaat vastaanottavat kotitehtävät. Tutkimusaineisto koostui 15 videoidusta oppitunnista ylä- ja alakoulujen osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Tutkimusaineisto oli osa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikön kahta laajaa tutkimusta. Tutkimusmenetelmänä käytettiin keskusteluanalyysiä. Aineiston perusteella löydettiin kotitehtävänannon olevan luonteeltaan lyhyt tapahtuma. Aineistossa alakoulun opettaja antoi kotitehtäviä lähes yksinomaan suoraan määräten, kun taas yläkoulun erityisopettaja käytti monipuolisempia kotitehtävänantotapoja. Oppilaiden vastaanottamistavat puolestaan vaihtelivat alakoulun aineistossa hieman enemmän, kun taas yläkoulun oppilaat ottivat kotitehtäviä vastaan lähes yksinomaan minimipalauttein. Koko aineistossa tavanomaisin kotitehtävänantotapahtuma sisälsi opettajan suoran kotitehtävämääräyksen ja oppilaan minimaalisen responssin. Motivointia kotitehtävänannosta löydettiin kaiken kaikkiaan vähän; vain 9 %:ssa kotitehtävänannoista ilmeni motivointia. Motivointi liittyi tavallisesti kotitehtävien määrään.

Avainsanat: kotitehtävänanto, erityisopetus, luokkahuonevuorovaikutus

1	JOHDANTO	5
2	KOTITEHTÄVIEN ANTAMINEN TUTKIMUKSEN KOHTEENA	6
2.1	Kotitehtävät oppimisen tukena	6
2.2	Kotitehtävät ja oppimismotivaatio	10
2.3	Oppilaiden tuntemukset kotitehtävänannossa	13
2.4	Kotitehtävien antaminen vuorovaikutustilanteena	14
3	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TOTEUTUS.....	17
3.1	Tutkimustehtävät	17
3.2	Tutkimusaineisto ja tutkimuksen rajaus	18
3.3	Keskustelunanalyysi tutkimusmenetelmänä.....	20
3.4	Tutkimusaineiston analyysi.....	22
3.5	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	25
4	TUTKIMUSTULOKSET	28
4.1	Kotitehtävien antamisen tavat	28
4.1.1	Suora kotitehtävänanto.....	28
4.1.2	Patisteleva kotitehtävänanto.....	31
4.1.3	Neuvotteleva kotitehtävänanto.....	34
4.1.4	Opetuksellinen kotitehtävänanto.....	37
4.1.5	Motivoiva kotitehtävänanto	39
4.2	Oppilaiden kotitehtävien vastaanottamisen tavat	42
4.2.1	Minimaaliset vastaukset.....	42
4.2.2	Vastustelevat vastaukset	43
4.2.3	Varmistelevat vastaukset.....	45
4.2.4	Kilpailevat vastaukset	47
4.3	Yhteenvedo kotitehtävänantotapojen ja vastaanottamisen tavoista	48
5	POHDINTA	50

1 JOHDANTO

Kotitehtävät on yleisesti määritelty opettajan antamiksi tehtäviksi, jotka oppilaan tulee hoitaa muualla kuin koulussa ja joista oppilas itse ottaa vastuun (Bembenutty 2011; Cooper, Valentine & Corno 2001; Hallam 2004). Kotitehtävät ovat olleet historiallisesti olennainen osa koulutusjärjestelmää (Ramdass & Zimmerman 2011, 194) ja kasvattavat osaansa opetuksellisenä lisänä edelleen (Bembenutty 2011; Tokarski 2011).

Tutkimusten mukaan kotitehtävät voivat parantaa oppilaiden suorituksia silloin, kun ne ovat tavoitteellisia ja oikeantasoisia (Marzano & Pickering 2007; Voorhees 2011). Lisäksi kotitehtävät ovat tehokkaita erityisesti silloin, kun niihin liittyy valinnaisuutta, mikä vaikuttaa positiivisesti oppilaiden motivaatioon, itsenäiseen työskentelyyn ja lopulliseen suoritukseen (Patall, Cooper, & Wynn 2010). Useat tutkijat ovat vakuuttuneita kotitehtävien hyödyllisyydestä etenkin peruskoulun jälkeisessä oppimisessa (Bembenutty 2011; Cooper 2007; Ramdass & Zimmerman 2011). Kotitehtävien positiivisia vaikutuksia alakouluikäisten oppimisessa ovat tutkineet esimerkiksi Xu, Benson, Mudrey-Camino ja Steiner (2010), jotka ovat osoittaneet kotitehtävien parantavan lasten itsesäätelyä ja lukemissuoriutumista.

Vaikka opettajat puoltavat kotitehtävien positiivisia merkityksiä ja käyttävät kotitehtäviä päivittäin oppimisen, kehityksen ja opiskeluvälmiuksien tukemisessa, kritiikki niitä kohtaan on kasvanut 1990-luvulta lähtien. Kritiikki kohdistuu tutkimusten epäjohtonmukaisiin tuloksiin ja kotitehtävien positiivisten vaikutusten epäselvyyteen varsinkin ala-asteella. (Bempechat 2004; Buell 2004.) Tutkimuksissa on havaittu, että kotitehtävät eivät paranna opiskelutaitoja, itseuria ja vastuullisuutta (Kohn 2007) tai paranna koulumenestystä (Kralovec & Buell 2005). Lisäksi kotitehtäviä kritisoivat tutkijat väittävät olevan näyttöä siitä, että kotitehtävät lisäävät vanhempien ja lasten ristiriitoja, ylikuormittavat oppilaita, aiheuttavat kielteisiä tunteita vanhemmissa ja oppilaissa sekä häiritsevät oppilaiden kehittymistä muilla aloilla, kuten yleisurheilussa ja taideharrastuksissa. (Bempechat 2004.) Kriitikoiden mukaan paras keino välttää haitalliset vaikutukset on minimoida kotitehtävien määrä tai poistaa ne kokonaan (Bempechat 2004).

Kritiikistä huolimatta suurin osa opettajista, vanhemmista ja oppilaista on vakuuttuneita siitä, että kotitehtävät ovat arvokas opetusväline, ja useat empiiriset tutkimukset tukevat tätä näkemystä (Cooper, Lindsay, Nye & Greathouse 1998; Cooper, Robinson & Patall 2006; Tokarski 2011). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan osa-aikaisen erityisopetuksen kotitehtävänantoja ja niissä tapahtuvaa vuorovaikutusta keskusteluanalyttisesti. Lähtökohta ei siis ole sen määrittelyssä, mikä on hyvä tai motivoiva kotitehtävä, vaan huomio kiinnitetään siihen, miten kotitehtävänantojaksot rakentuvat oppitunneilla, millaisia kotitehtävänannon ja vastaanottamisen tapoja niissä ilmenee ja millä tavoin opettajat motivoivat oppilaita kotitehtävien tekemiseen. Tainion (2007) mukaan luokkahuoneen aitoja vuorovaikutustilanteita analysoimalla on mahdollista löytää niitä ammatillisia

menetelmiä, joita opettajat käyttävät työssään. Menettelytavat voivat olla myös piiloisia tapoja, joita opettajat toteuttavat huomaamattaan. Samalla on mahdollista analyttisesti pohtia, ovatko nämä menetelmät toimivia kyseisessä tilanteessa tai yleisemminkin muissa tilanteissa (Tainio 2007, 16).

2 KOTITEHTÄVIEN ANTAMINEN TUTKIMUKSEN KOHTEENA

2.1 Kotitehtävät oppimisen tukena

Cooperin, Robinsonin ja Patallin (2006) tekemän meta-analyysin mukaan kotitehtävien tekemisen ja koulumenestyksen välillä on selvä positiivinen yhteys. Kotitehtävien merkityksellisyyden puolesta puhuvat myös muun muassa tutkimukset, joiden mukaan opettajat antavat kotitehtäviä useista eri syistä (Bang 2011; Danielson, Strom & Kramer 2011; Epsteinin & Van Voorhisin 2001). Kotitehtävänannolle on nimetty jopa kymmenen eri tarkoitusta: harjoittaa opittavaa asiaa, valmistaa oppilasta seuraavaan aiheeseen, parantaa opetukseen osallistumista, kehittää oppilaan persoonallisuutta, kehittää lasten ja vanhempien sekä opettajien ja vanhempien suhteita, parantaa luokan keskinäistä vuorovaikutusta, täyttää kouluhallinnossa määrättyjä vaatimuksia, tuoda julki koulun opetussuunnitelman teoreettista sisältöä sekä toimia rangaistuksena. Kotitehtävänannon syyt eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan kotitehtävillä on

usein monta eri tarkoitusta. (Epstein & Van Voorhis 2001.) Trautwein (2009) mukaan tärkeimmät kotitehtävänannon tarkoitukset voidaan koota kolmeen luokkaan. Opettajat antavat kotitehtäviä ensinnäkin parantaakseen oppilaiden suoriutumista, toiseksi edistääkseen oppilaiden motivaatiota ja itsesääätelyä sekä kolmanneksi vahvistaakseen kodin ja koulun yhteistyötä. Näiden lisäksi kotitehtävien on todettu edesauttavan opettajaa itseään myös tiedostamaan opetussisällöt tavoitteineen ja antavan opettajalle näin hyödyllistä tietoa oppilaan tiedoista, taidoista ja tarpeista. (Trautwein ym. 2009.)

Oppimissuoritusten parantaminen on opettajien antama merkittävin ja yleisin syy kotitehtäville (Danielson, Strom & Kramer 2011; Ramdass & Zimmerman 2011; Trautwein ym. 2009). Kotitehtävien pääimmäisenä tarkoituksena on opettajien mielestä kerrata opittua ja syventää tietoisuutta aiemmin opitusta, mihin useimmiten käytetään kertaus- ja harjoitustöitä. Esimerkiksi matemaattisen kehityksen on osoitettu olevan suotuisampaa luokissa, joissa opettajat antoivat lyhyitä kotitehtäviä usein (Trautwein ym. 2009). Oppimissuoritusten lisäksi akateemiset työskentelytaidot kehittyvät kotitehtävien myötä (Ramdass & Zimmerman 2011).

Oppisuoritusten parantamiseen liittyvä toinen opettajien nimeämä kotitehtävänannon tarkoitus on kuilun kaventaminen parhaiden ja heikoimpien oppilaiden välillä (Keith 1982; Trautwein 2009). Erityisesti heikompi tasoiset oppilaat voivat hyötyä käyttäessään enemmän aikaa kotitehtäviin. Kotitehtävät ovat näin ollen nähtävissä keinona tarjota lisää opiskelumahdollisuuksia tavalla,

jossa opiskeluaika on yksilöllistetty ja jossa oppilaat voivat jatkaa opiskelua niin pitkään, että tehtävät on suoritettu ja oppilas on saavuttanut syvemmän ymmärryksen tason opitun sisällöstä. (Trautwein 2009, 177.) Ajatusta mukaillen erityisopetusta saavat oppilaat hyötyisivät kotitehtävistä eniten. Toisaalta kotitehtävien on todettu olevan yhtä lailla hyödyllisiä kaikille lähtötasosta riippumatta; kotitehtävistä eivät hyödy siis pelkästään heikommat, vaan kaikki oppilaat (Walberg, Paschal & Weinstein 1985).

Lisänäkemystä kotitehtävien arvolle antaa myös ajatus siitä, että kotitehtävien antamisen pedagoginen käytäntö on pitkäaikainen ja ratkaiseva muun muassa kehitettäessä lasten itsesääätelyä ja suoriutumismotivaatiota koulussa (Bempechat 2004; Ramdass & Zimmerman 2011). Ramdassin ja Zimmermanın (2011) mukaan itsesääätely muotoutuu kolmen osatekijän kautta, joita ovat motivaatio (minäpystyvyys ja tehtävän arvostus), kognitiivinen kyvykkyys (opiskelustrategiat) ja metakognitiivinen kyvykkyys (itsereflektointi ja itsensä aktiivinen seuranta). Itsesääätelytaidot kohoavat yhä tärkeämpään asemaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla, sillä oppimisvaikeudet ovat usein kytköksissä useisiin itsesääätelyn vaikeuksiin (Hughes, Ruhl, Schumaker, & Deshler 2002).

Kotitehtäviä tehdessään oppilaiden täytyy käyttää useita itsesääätelykeinoja, kuten suunnitella ja aikatauluttaa työtään, motivoida itseään, selvittää hankalista tuntemuksista ja reflektoida oppimaansa (Bembenutty 2011; Ramdass & Zimmerman 2011). Itsesääätelykeinojen kehittyessä kotitehtävät kehittävät myös

lapsen omaa uskoa saavutuksiinsa, parantavat suoritusmotivaatiota, kehittävät uuden tiedon tutkimisen tapoja sekä kehittävät oppilasta selvittämään virheitä ja ongelmia. Tämänkaltaisia taitoja ei voida kehittää yhdessä yössä eikä tyhjiössä. (Bempechat 2004.) Koska itsesäätelyllä on tärkeä rooli kotitehtävien onnistumisessa, on siis myös tärkeää, että opettajat inspiroivat oppilaita sitoutumaan oppimiseen ja tarjoavat itsessään palkitsevia ja itsenäisiä kotitehtäviä (Bembenutty 2011).

Viimeinen opettajien nimeämä kotitehtävien tarkoitus on parantaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Epsteinin ja Van Voorhisin (2001) mukaan kotitehtäviä voidaan tarkoituksenmukaisesti suunnitella niin, että perheet pääsevät osallisiksi opetussuunnitelman toteuttamiseen. Kotitehtävien myötä opettajat pitävät vanhemmat tietoisina opetussisällöistä sekä siitä, millä tavalla lapset työskentelevät ja edistyvät. Opettajat suunnittelevat myös kotitehtäviä, jotka velvoittavat vanhemman osallistumaan kotitehtävyöskentelyyn (Bempechat 2004; Epstein & Van Voorhis 2001). Taustalla voi olla esimerkiksi lapsen tarvitsema lisätuki oppimisen vaikeuksissa, johon vanhemmat voivat osallistua. Toisinaan opettajat odottavat vanhempien säännöllisesti valvovan lastensa kotitehtävien valmiiksi saamista. Jotkut opettajat puolestaan käyttävät tarkoituksenmukaisesti sellaisia tehtäviä, jotka rohkaisevat oppilasta vuorovaikutukseen vanhempiensa kanssa. (Epstein & Van Voorhis 2001.) Yleisesti ottaen vanhemmat suhtautuvat myönteisesti osallisuuteensa kotitehtävissä. Vanhempien osallisuus ja kiinnostus kotitehtäviin viestittää lapselle arvostavaa asennoitumista koulutyöskentelyä kohtaan, mikä puolestaan on tärkeää lapsen oppimismotivaation kannalta. (Bempechat 2004.)

2.2 Kotitehtävät ja oppimismotivaatio

Suoritusmotivaatio on Bempechatin (2004) mukaan parhaiten ymmärrettävissä kokoelmana omaan onnistumiseen ja selviytymiseen liittyviä uskomuksia, asenteita ja tunteita, jotka vaikuttavat oppilaiden suorituksiin koulussa. Näitä ovat muun muassa oppilaiden mieltämät syyt onnistumisessa ja epäonnistumisessa, henkilökohtaista suorituskkyä koskevat odotukset, luottamus omaan mahdollisuuteen tehdä hyvin ja uskomukset oman älykkyyden luonteesta. (Bempechat 2004.) Motivaatio on kotitehtävien tekemisessä paitsi mielekkyyteen vaikuttava tekijä myös tutkimusten mukaan suoriutumista edistävä tai häiritsevä tekijä (Bempechat 2004; Bempechat, Li, Neier, Gillis & Holloway 2011; Cushman 2010; Patall, Cooper & Wynn 2010; Trautwein ym. 2009). Tutkimukset osoittavat kotitehtävien olevan tehokkaimpia, jos oppilaat ovat motivoituneita työskentelemään ja kun oppilaat eivät koe niihin liittyen kielteisiä tunteita (Bempechat ym. 2011; Trautwein ym. 2009). Yleisesti ottaen kaikki oppilaat toivovat kotitehtävien olevan mielenkiintoisia (Epstein & Van Voorhis 2001).

Tehtyjen tutkimusten perusteella erityisesti oppilaiden sisäisen motivaation kerrotaan johtavan positiivisiin tuloksiin. Tehdessään akateemisia tehtäviä mielenkiinnolla ja tavoitellessaan oppimista ja ymmärtämistä, oppilaat harjoittelevat tarkoituksenmukaisesti, säätelevät oppimistaan, saavuttavat parempia numeroita, muistavat oppimansa paremmin ja ilmentävät voivansa paremmin kuin silloin, kun he ovat motivoituneet ulkoisista syistä. Ulkoisia syitä

voivat olla muiden miellyttäminen, oman paremmuuden osoittaminen tai rangaistusten välttäminen. (Bembenutty 2011; Katz, Kaplan ja Gueta 2010.)

Motivaation tärkeys korostuu ennen kaikkea oppimisvalmiuksiltaan heikommilla oppilailla (Bempechat ym. 2011; Margolis & McCabe 2004). Etenkin heikompi tasoiset lukijat epäonnistuvat usein kotitehtävissä, mikä vie motivaatiota oppimisesta (Polloway, Epstein & Foley 1992). Tutkimusten mukaan jopa 56 prosentilla oppimisvaikeuksista oppilaista ja 28 prosentilla oppilaista, joilla ei ole osoitettuja oppimisvaikeuksia, on vaikeuksia annettujen kotitehtävien tekemisessä (Margolis & McCaben 2004). Syitä kotitehtävien vaikeuksiin ja epäonnistumiseen ovatkin muun muassa oppilaan oma asenne ja arvio omasta osaamisestaan. Toisinaan epäonnistumiseen liittyy myös itseään toteuttava ennuste, jolloin oppilaan kokema ulkoa tuleva arvio vaikuttaa hänen toimintaansa. (Margolis & McCaben 2004.) Bempechatin ja kumppaneiden (2011) mukaan opettajilla on yleisesti vähäisemmät vaatimukset heikommin suoriutuvia oppilaita kohtaan, mikä myös johtaa oppilaita välttelemään kotitehtävävaatimuksia.

Oppilaiden oman suhtautumisen ohella myös se, miten opettajat suhtautuvat kotitehtäviin, vaikuttaa oppilaiden kehittymiseen kotitehtävien tekemisessä. Koulut ja opettajat ovat vaikutusvaltaisia oppilaiden uskomuksien kehityksessä (Bempechat 2004; Trautwein ym. 2009). Opettajien pitäessä motivaatiota yleisesti tärkeänä oppilaat yltyvät kotitehtävissä parempiin suorituksiin. Opettajien kontrolloivalla tyylillä on kotitehtävissä kielteinen vaikutus (Trautwein ym. 2009), vaikka se kuuluu usein vahvasti opettajien kotitehtäväkäytäntöön (Walberg

ym. 1985). Oppilaiden vastuullisuuden painottaminen kontrollin sijaan ennustaa parempaa suoriutumista: opettajien luottamus oppilaiden suoriutumiseen ja itsenäiseen selviämiseen parantaa oppilaiden suoriutumista (Trautwein ym. 2009). Tämä ajatus on yhtenäinen itseohjautuvuusteorian kanssa (Trautwein ym. 2009).

Motivaation sekä kotitehtävien onnistumisen kannalta oppilaan tulee nähdä, että tehtävä on mielenkiintoinen, tärkeä ja tarkoituksenmukainen (Bempechat ym. 2011; Cushman 2010; Marzano & Pickering 2007; Tokarski 2011). Varsinkin heikompien suoriutujien kotitehtäviin sitoutuminen kärsii silloin, kun tehtävät eivät tunnu mielenkiintoisilta. Heikommin suoriutuvilla oppilailla ei usein ole sellaisia itsensä haastamisen ja motivoinnin keinoja kuin niillä oppilailla, joilla on hyvät opiskelutaidot. (Bempechat ym. 2011.) Opettajan on tärkeää antaa oppilaalle sekä motivoivaa että tehtävän sisältöihin liittyvää tukea. Oppilasta voi motivoida yksilölle itselleen oleellinen tavoite; joskus voi olla hyvä antaa oppilaan valita tehtävä (Cushman 2010; Margolis & McCabe 2004; Patall, Cooper & Wynn 2010). Erilaisten oppimistyylien huomioiminen kotitehtävänannossa on myös olennaista ja toisinaan oppilaan omaehtoisella työskentelytyylin tai -paikan valinnalla saattaa olla positiivisia vaikutuksia (Hong, Milgram & Rowell 2004). Opettajan on tärkeää saada oppilaat uskomaan, että he pystyvät suoriutumaan kotitehtävistä sekä edelleen auttaa saavuttamaan onnistumisen kokemuksia (Cushman 2010; Margolis & McCabe 2004; Patall, Cooper & Wynn 2010).

2.3 Oppilaiden tuntemukset kotitehtävänannossa

Oppilaiden näkökulmasta kotitehtäviä on tutkittu vähän. Cushmanin (2010) mukaan yläkouluikäiset oppilaat tiedostavat kotitehtävien tarkoituksen hyvin: oppilaat ajattelevat, että kotitehtävien tulisi kohdistua heidän heikkoihin alueisiinsa ja että ne kehittävät heidän syvempää tietoisuutta opetelluista aiheista. Tutkimuksen mukaan kaikista olennaisinta oppilaiden mielestä oli kuitenkin, että kotitehtävät vastaisivat juuri heidän kehittämistarpeitaan ja että opettajat antaisivat heille yksilöllistettyjä tehtäviä. Oppilaiden mielestä opettajat antoivat liian usein saman kotitehtävän kaikille, perustelematta kotitehtävän antamista mitenkään, mikä heikensi motivaatiota kotitehtävää kohtaan. Oppilaat myös ajattelivat, tehtävän ymmärtämisen olevan tärkeämpää kuin se, että tehtävä tulee tehdyksi. (Cushman 2010.)

Edellä mainituin perustein oppilaat ovat esittäneet opettajille ehdotuksia kotitehtävien antamiseen. Cushmanin (2010) mukaan oppilaat toivovat opettajien antavan heille aikaa aloittaa kotitehtävät jo luokassa, jolloin he saisivat apua tehtävien tekemiseen sitä tarvitessaan. Lisäksi oppilaat kaipasivat, että kotitehtävät mitoitettaisiin oikein heidän käytettävissä olevaan aikaansa nähden ja että opettajat kertoisivat kotitehtävää antaessaan, kuinka paljon he odottavat oppilaiden käyttävän aikaa kotitehtävään. Oppilaat myös toivoivat, ettei kotitehtäviä annettaisi joka päivä, sillä väljempi aikataulutus antaisi heille mahdollisuuden oppia ajanhallintaa. Kaiken kaikkiaan oppilaat siis peräänkuuluttivat enemmän vaihtoehtoja kotitehtävänantoon ja toivoivat voivansa

olla kotitehtävänannon tapahtumassa enemmän mukana. Silloin he kokivat saavansa kotitehtävien tekemisestä parhaan hyödyn. (Cushman 2010.)

Karhunen ja Vanhanen (2004) tutkivat alakouluikäisten kotitehtävänantoon liittyviä tunteita. Oppilaiden ikä tuotti huomattavia eroja kotitehtävän vastaanottamiseen. Heidän tutkimuksessaan kaikissa kotitehtävänantoon liittyvissä tilanteissa yleisin oppilaiden tunne opettajaa kohtaan oli ilo. Erityisesti ensimmäisen luokan oppilaat tunsivat iloa kotitehtäviä saadessaan ja saattoivat olla jopa pettyneitä, jos eivät saaneet kotitehtäviä. Ensiluokkalaiset olivat iloisia myös saadessaan suuria urakkaläksyjä. Tutkimuksen mukaan kuudesluokkalaiset puolestaan olivat iloisia silloin, kun läksyjä ei tullut ja pettyneitä ja kiukkuisia silloin, kun kotitehtäviä annettiin. Tutkimuksessa tytöt tunsivat enemmän iloa opettajaa kohtaan kuin pojat, kun taas pojat tunsivat enemmän pettymystä opettajaa kohtaan kuin tytöt, vaikkakaan sukupuolten väliset erot eivät olleet suuria. Eri oppilaiden opettajaa kohtaan tuntemat tunteet vaihtelivat siis paljon samankin tilanteen sisällä, eivätkä ne aina vastanneet sitä, mitä opettaja oletti heidän tuntevan siinä hetkessä. (Karhunen & Vanhanen 2004.)

2.4 Kotitehtävien antaminen vuorovaikutustilanteena

Edellä mainituissa tutkimuksissa ei ole tutkittu varsinaista kotitehtävien antamisen tilannetta. Kotitehtävänantotavalla saattaa olla kuitenkin vaikutusta oppilaan suoriutumiseen ja motivaatioon. On todettu, että kotitehtävät ovat tehokkaimpia silloin, kun oppilas on motivoitunut työskentelemään ja ponnistelemaan

kotitehtäväsuorituksessaan (ks. esim. Bempechat ym. 2011; Trautwein ym. 2009). Tätä voitaisiin edesauttaa kiinnittämällä huomiota opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen kotitehtävänannossa.

Koulussa tapahtuvasta kotitehtävänannon vuorovaikutuksesta ei ole lainkaan tehty tutkimusta. Strongin ja Massfellerin (2010) tutkimusta psykoterapiassa tapahtuvasta kotitehtävänannosta voidaan kuitenkin joiltakin osin verrata opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen kotitehtävänannossa. Tutkimuksen mukaan kotitehtävät kutsuivat osallistujia erityyliseen diskurssiin kuin keskustelu ongelmista tai ratkaisuista. Terapeutti teki ensimmäisen retorisen siirtymän kohti kotitehtävänantoa kutsumalla asiakasta kotitehtäväkeskusteluun. Tavallisesti terapeutti ehdotti kotitehtävää siirtyen jouhevasti johonkin, mistä oli keskusteltu aiemmin. Tärkeää oli, että asiakas koki kotitehtävien vastaavan hänen tavoitteisiinsa, ja että kotitehtävät oli räätälöity häntä varten, hänen elämäntilanteeseensa suhteutettuina. Tähän päästiin kun dialogi tapahtui puhujien välillä vastavuoroisesti ja kun terapeutti teki dialogista sellaisen, että asiakkaan viesti tuli selväksi ja tämä sai mahdollisuuden antaa vihjeitä terapeutille. Terapeutti ei siis vain yksinkertaisesti sanellut mitä asiakkaan tuli tehdä, vaan asiakkaan täytyi voida ”ostaa” ja hyväksyä kotitehtävä omakseen. Jos vastavuoroista keskustelua ei tapahtunut, kotitehtävät kaikuivat kuuroille korville. (Strong & Massfeller 2010.)

Näin ollen myös opetuksessa on olennaista kiinnittää huomio vuorovaikutuksen prosessiin eli siihen, miten osapuolet yhdessä vievät keskustelua eteenpäin hetki

hetkeltä ja yhdessä luoden. Kuten terapiassa, myös opetustilanteessa opettajan kotitehtävänanto voi tarkoituksettomasti nopeasti romuttaa oppilaan ponnistukset.

Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskustelijoiden välillä on aina eroavaisuuksia siinä, kuinka he ovat keskustelussa mukana ja kuinka he vastaavat toistensa aloitteisiin (Strong & Massfeller 2010). Opettajan herkkyys vuorovaikutuksessa parantaa hänen reagoivuuttaan ja vastaanottavuuttaan, jolla voidaan päästä sekä parempaan vuorovaikutukseen että siihen, että kotitehtävä vastaa oppilaan tarpeisiin ja toiveisiin (Strong & Massfeller 2010).

Tutkimuksessani lähdin tarkastelemaan niitä sekvenssejä, joissa kotitehtävänanto tapahtuu. Sekventiaalisuudella tarkoitetaan keskustelun rakenteellisuutta eli sitä, miten peräkkäiset puhetoiminnot liittyvät toisiinsa ja millaisia ”toisiinsa kytkeytyvien toimintojen muodostamia jaksoja eli sekvenssejä niistä muodostuu.” (Ks. Raevaara 1997, 75) Sekventiaalisuus on siis jaksollisuutta; yhdessä sekvenssissä tapahtuu yksi toiminta. Aineistossani tutkittava sekvenssi muodostuu kotitehtävänannon kokonaisuudesta.

Vaikka kotitehtävänantoa sekventiaalisena toimintana ei ole koulukontekstissa aikaisemmin tutkittu, Joutseno (2007) on tarkastellut ylipäätään tehtävänannon sekventiaalista rakentumista oppitunneilla. Hänen mukaansa tehtävänanto koostuu seuraavista kolmesta vaiheesta: mahdollisesta huomionkohdistimesta, tehtävään valmistamisesta ja kehotuksesta ryhtyä työhön. Omassa tutkimuksessani tutkin

tarkemmin sitä, miten kotitehtävänantojakson sisällä opettajat osoittavat kotitehtävän, millaisia sanavalintoja kotitehtävänannossa ilmenee ja kuinka oppilaat reagoivat niihin.

3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävät

Tutkimuksessani tarkastelen kotitehtävänantoa vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tainion (2007) mukaan kaikkeen vuorovaikutukseen, myös luokkahuonevuorovaikutukseen, sisältyy paljon kirjoittamattomia sääntöjä ja toimintakäsikirjoituksia, jotka toteutuvat usein osallistujien huomaamatta. Koulumaailmassa kirjoittamattomat säännöt ovat yhtä kuin ”piilo-opetussuunnitelma” tarkoittaen kaikkia niitä käytänteitä, vaatimuksia ja odotuksia, vakiintuneita asenteita, normeja ja toimintatapoja, joiden mukaan oppilaiden odotetaan koulussa ja luokassa toimivan. Tausta-ajatuksena on kasvattaa oppilaista yhteiskunnallisesti soveliaita, sosiaalisia ja yhteiskuntakelpoisia. Piilo-opetussuunnitelmalla on tehtyjen tutkimusten mukaan varsin usein kielteisen säännöstön leima, joka pahimmillaan estää oppisisältöjen oppimista. Opettajat ja oppilaat kuitenkin sisäistävät vuorovaikutuskäytänteet ja vaikuttavat niihin eri tavoin, mikä tekee jokaisesta vuorovaikutustilanteesta erityisen. On oletettavaa,

että monet näistä käytännöistä myös edistävät oppisisältöjen oppimista ja soveliasta sosiaalista kasvua sekä vaikuttavat ratkaisevasti myös oppimisen tapoihin. (Tainio 2007, 16, 18.) Kuten Tainio (2007, 16) toteaa, luokkahuoneen aitoja vuorovaikutustilanteita analysoimalla on mahdollista löytää niitä ammatillisia menetelmiä, joita opettajat käyttävät työssään.

Tässä tutkimuksessa pyrkimykseni on selvittää, miten kotitehtäviä osa-aikaisen erityisopetuksen luokkahuoneessa annetaan ja vastaanotetaan sekä miten kotitehtävänannossa ilmenee motivointia. Tutkimustehtäviksi ovat näin ollen muodostuneet seuraavat:

1) Miten erityisopettaja antaa kotitehtäviä osa-aikaisen erityisopetuksen tunneilla?

2) Miten opettaja motivoi oppilaita kotitehtävien tekemiseen?

sekä

3) Miten oppilaat vastaanottavat opettajan antamat kotitehtävät?

3.2 Tutkimusaineisto ja tutkimuksen rajaus

Tutkimusaineisto on kerätty aiemmin kevään 2008 aikana videokuvaamalla koulujen yleis- ja erityisopetustunteja. Aineisto on osa Kuopion ja Mikkelin kaupunkien tilaamaa, heidän perusopetuksensa toimintaa selvittävää tutkimushanketta (Kuorelahti & Vehkakoski 2007–2008). Samalla aineisto on

myös osa Suomen Akatemian rahoittamaa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikön ”Eriolaista pedagogiikkaako? Luokkahuonevuorovaikutus erityisopetusympäristöissä” -tutkimusprojektia (Vehkakoski 2008–2010). Tutkimusaineisto koostuu kokonaisuudessaan 78 autenttisesta oppitunnista, jotka kaikki on litteroitu teksteiksi.

Aineistossa on mukana yleisopetus- ja erityisluokkaympäristöjä sekä osa-aikaisen erityisopetuksen ympäristöjä. Koko aineistosta olen rajannut yleisopetuksen tunnit pois, sillä erityispedagogiikan opiskelijana kiinnostukseni kohteena ovat nimenomaan erityisopetuksen oppilaat erityisine motivoinnin tarpeineen sekä erityisopettajan ammatillinen toiminta. Koska keskusteluanalyysi perustuu hyvin yksityiskohtaiseen tarkasteluun, olen pyrkinyt rajaamaan aineiston edelleen suppeammaksi ja valikoinut erityisopetuksen alueesta kohderyhmäkseni vain osa-aikaisen erityisopetuksen. Tutkimusaineisto koostui siis yhden alakoulun ja yhden yläkoulun osa-aikaisesta erityisopetuksen ympäristöstä. Kotitehtäviä annettiin yläkoulun aineistossa yhdeksällä ja alakoulun aineistossa kuudella tunnilla.

Alakoulun kaikki tunnit olivat yhden laaja-alaisen erityisopettajan pitämiä 2-luokan tunteja, joissa oppilaita oli paikalla 2-4. Oppiaineina olivat äidinkieli ja matematiikka. Yläkoulun tunnit olivat yhden laaja-alaisen erityisopettajan pitämiä 8. - ja 9-luokan oppitunteja. Oppilaita oli paikalla 1-5 ja oppiaineina olivat matematiikka, englanti, ruotsi ja fysiikka.

3.3 Keskusteluanalyysi tutkimusmenetelmänä

Tutkimuksessani käytin menetelmänä keskusteluanalyysia, joka soveltuu hyvin vuorovaikutuksen tutkimiseen. Keskusteluanalyysi mahdollistaa puheenvuorojen yksityiskohtaisen tarkastelun kotitehtävien antamisen jaksoissa.

Hirsjärven (2009) mukaan keskusteluanalyysi on yleisesti kohdistunut arkipuheeseen. Kohteena on tavallisesti jokin yhteisö tai ryhmä, jonka jäsenet tuntevat toisensa. Kiinnostus on nimenomaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa puhe saa aikaan toimintaa. (Hirsjärvi 2009, 227.) Seppänen (1997, 18) tarkentaa keskusteluanalyyttisen tutkimuksen kohdistuvan ”aitoon” vuorovaikutukseen eli sellaisiin vuorovaikutustilanteisiin, jotka olisivat tapahtuneet ilman tutkimustarvettakin. Luokkahuoneessa tapahtuva vuorovaikutus on tämänkaltainen tapahtuma. Sillä on oma tavoitteensa, joka on tutkimuksesta irrallinen.

Keskusteluanalyysin juuret ovat Harold Garfinkelin kehittämässä etnometodologiassa, joka pyrkii selvittämään arkisten toimintojen logiikkaa (Hakulinen 1997; Heritage 1996, Tainion 2007, 25 mukaan). Etnometodologisen näkökulman mukaan arkisten toimintojen logiikka on nähtävissä esimerkiksi toimintojen pitämisessä odotuksenmukaisina tai odotuksenvastaisina. Keskusteluanalyyttisen näkökulman taustaoletuksena on, että vuorovaikutus on aina tietyllä tavalla organisoitunutta ja että vuorovaikutustapahtuman konteksti jäsentää keskustelua. Keskustelu muotoutuu suhteessa muihin sitä ympäröiviin

lausumiin, ja lausumien merkitykset avautuvat aina suhteessa edelliseen tai jälkeiseen lausumaan. Keskustelussa jokainen yksityiskohta on analyysin kannalta olennainen. Keskusteluanalyysissä empiirinen aineisto ja nimenomaan nauhoitetun aineiston käyttö on olennaista ja perusteltua. Nauhoitusten käyttö mahdollistaa vuorovaikutustapahtumien uudelleentoiston ja yksityiskohtaisen erittelemisen. Näin ollen havaintojen ala ja tarkkuus laajenevat. (Heritage 1996, 233.)

Eskolan ja Suorannan (2001, 188 - 189) mukaan vuorovaikutusta tutkittaessa ollaan siis kiinnostuneita muun muassa puheen muodoista, vuorovaihdoista, puheen aloituksista ja lopetuksista sekä tauoista ja intonaatioista. Tässä tutkimuksessa on olennaista huomioida myös luokkahuonevuorovaikutuksen institutionaaliseen kontekstiin liittyvät erityiset käytänteet (Hakulinen 1997, 33; Tainio 2007, 17). Institutionaalisuudella tarkoitetaan keskusteluanalyysissä sitä, että puhujat suorittavat erityisiä institutionaalisia tehtäviä, toisin sanoen toteuttavat roolejaan puheessaan. (Peräkylä 1997, 177.) Näin ollen Peräkylän (1997) mukaan eri instituutioiden ammattilaisten ja asiakkaiden väliset keskustelut ovat institutionaalisia. Tutkimukseni luokkahuonevuorovaikutuksessa tämä on nähtävissä opettaja – oppilas-asetelmassa. Osallistujat ovat orientoituneet epäsymmetriseen tilanteeseen, joka vallitsee opettajan ja oppilaiden välillä (Hakulinen 1997, 33). Vuorovaikutus rakentuu tiedollisen auktoriteetin ja oppivan osallistujan välillä (Tainio 2007, 40). Luokkahuoneen vuorottelusääntöjen noudattaminen on osa oppitunnin piilo-opetussuunnitelman kirjoittamattomia sääntöjä. Tämänkaltainen sisäistetty normisto näkyy esimerkiksi

vuorottelujärjestyksessä, jossa opettajalla on oikeus puhua keskeytyksettä ja oppilaalla velvollisuus kuunnella. (Joutseno 2007, 207.)

3.4 Tutkimusaineiston analyysi

Aloitin analyysivaiheen etsimällä aineistosta jaksot, joissa kotitehtävien antaminen tapahtui. Kävin samalla alustavasti läpi, mitä jaksoissa tapahtui. Kirjoitin ylös ensimmäiset karkeat havainnot joita tein, esimerkiksi kotitehtävänannon ajallisesta vaiheesta oppitunnin kulussa ja osapuolten tavanomaisimmista ilmaisujen kestoista. Tämän jälkeen aloitin systemaattisemman aineiston tarkastelun Tainion (1997; 2007) teoksiin tukeutuen.

Tarkasteltuani aineistoa aluksi yleisellä tasolla analysoin institutionaalisuuden näkymistä vuoronvaihtumisen systematiikassa opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksessa. Vuoronvaihtumisen systematiikan jälkeen aloitin analyysissa keskusteluanalyysille olennaisen sekventiaalisuuden tarkastelun.

Aineistosta löytyi yhteensä 15 tuntia, joilla kotitehtäviä annettiin. Kotitehtäviä kuitenkin annettiin joillain tunneilla useampia, joten laskin mukaan jokaisen erillisen sekvenssin. En laskenut mukaan sekvenssejä, joissa puhuttiin kotitehtävistä, mutta kotitehtävänantoa ei seurannut. Näin ollen laskettuja kotitehtävänantosekvenssejä analyysiin tuli mukaan yhteensä 21.

Aluksi tarkastelin, kuinka kotitehtävänantosekvenssit rakentuivat. Muodostin seuraavanlaisen jaon: 1. tehtävänannon aloitus, 2. kotitehtävän osoitus ja 3. kotitehtävänannon lopetus. Tätä jakoa mukaillen lähdin tarkastelemaan eri tehtävänannon vaiheita, mutta tarkka erottelu osoittautui kuitenkin liian vaikeaksi. Kotitehtävänannon aloitus oli joissain tapauksissa yhtä kuin tehtävän osoitus, eikä lopetusta ollut helppo määrittää tarkasti, koska lopetus saattoi olla joskus vielä tehtävänantoa. Päädyin tarkastelemaan kotitehtävänantoa yhtenä kokonaisuutena ja luovuin edellä mainitusta jaottelusta. Kävin aineiston useaan kertaan läpi havainnoiden ensin opettajien tapoja, seuraavalla kierroksella motivoinnin ilmenemistä ja viimeiseksi oppilaiden vastaanottamisen tapoja.

Tarkastellessani erityisopettajien kotitehtävänantotapoja, kiinnitin huomiota sanalliseen viestintään ja siihen, millaisia kielellisiä valintoja puheesta löytyi. Hyvin moni kotitehtävänanto näytti olevan laadullisesti omanlaisensa, ja erottelin tapaukset ensin seitsemäksi laadullisesti erilaiseksi tapaluokakseen. Uudelleen aineistoa läpikäydessä joissain kotitehtävänantotavoissa näytti kuitenkin olevan yhtäläisyyksiä, joten muodostin lopulta viisi erillistä tapaa: 1. suora kotitehtävänanto, 2. patisteleva kotitehtävänanto, 3. opetuksellinen kotitehtävänanto, 4. neuvotteleva kotitehtävänanto ja 5. motivoiva kotitehtävänanto.

Aiemmin olin poiminut yhdeksi erilliseksi tapaluokakseen myös opettajan ehdottavan kotitehtävänannon. Tapaluokkien määrä vaikutti kuitenkin suurelta aineiston kokoon nähden ja tarkastelin vielä yhdistämisen mahdollisuuksia.

Päädyin tiivistämään ehdottavan kotitehtävänannon osaksi neuvottelevaa kotitehtävänantoa, sillä vaikka ehdottavassa kotitehtävänannossa oppilas ei lähtenyt neuvotteluun mukaan, hänelle tarjottiin kuitenkin näennäinen valinnan mahdollisuus. Myös motivoinnin ilmenemisestä muodostin ensin kaksi erillistä tapaluokkaa 1. kotitehtävien myöhempään hyötyyn - sekä 2. kotitehtävien määrään liittyvät kommentit. Koska motivointia ilmeni vain muutamassa sekvenssissä, päädyin liittämään motivoivan kotitehtävänannon yhdeksi opettajien kotitehtävänantotavaksi.

Oppilaiden vastaanottamisen tavoista poimin ensin vain kaksi selkeintä, joita olivat 1. minimaaliset vastaukset ja 2. vastustelevat vastaukset. Uudelleen aineistoa läpikäydessä huomasin vastauksissa kuitenkin jotain sävyeroja, joten rinnalle muodostui vielä kaksi luokkaa lisää: 3. varmistelevat vastaukset ja 4. kilpailevat vastaukset. Tein myös havainnon oppilaiden vastaamattomuudesta, jonka poimin ensin erilliseksi (5.) luokakseen. Lopulta yhdistin vastaamattomuuden osaksi minimaalista vastaustapaa, sillä kummassakaan oppilaan reagointi tai reagoimattomuus ei tuonut mitään uutta vuorovaikutuksen kulkuun.

Karkealitteraattien läpikäymisen jälkeen aloitin aineiston tarkastelun videonauhoilta. Kuvanauhat vahvistivat ajatuksiani luokittelun pätevydestä. Tämän jälkeen valitsin aineistosta jokaista tapaa parhaiten kuvaavan esimerkin ja tein tarkat litteraatit sekunnin tarkkuudella. Edelleen joukossa oli myös jaksoja, jotka olivat pulmallisia pakottaa vain yhteen tapaan. Lopulta päädyin

luokittelemaan saman esimerkin tarvittaessa useampaan tapaan. Kävin koko aineiston vielä systemaattisesti läpi ja tein koostetaulukon.

Oppilaiden vastaanottamisen tavoista reagoimattomuuden luokittelu osoittautui pulmalliseksi silloin, kun oppilaita oli useampia kuin yksi. Jos oppilaista vain yksi reagoi opettajan läksyjenantoon, ei voinut muiden oppilaiden vastaamattomuutta luokitella minimaalisen vastauksen luokkaan, sillä yksi oppilas saattoi ikään kuin puhua myös koko ryhmän puolesta. Reagoimattomuudesta jouduin luokittelemaan minimaalisen vastauksen tapaan siis vain ne esimerkit, joissa kukaan oppilaista ei reagoanut mitenkään.

3.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimukseni aineisto on osa laajoja hankkeita, joten aineiston keräämiseen liittyvät eettiset kysymykset on ratkaistu muiden, kokeneempien tutkijoiden toimesta. Tutkittavien anonymiteetti on varmistettu monin tavoin. Kaikkien koulujen ja oppilaiden nimet on muutettu litterointivaiheessa, joten tutkittavien henkilöllisyydet eivät tule missään tutkimuksen vaiheessa julki. Kerätty videomateriaali hävitetään projektin päätyttyä.

Aineiston naturalistisuutta arvioitaessa voidaan pohtia, onko tutkijalla tai kameralla ollut vaikutusta vuorovaikutuksen osapuoliin. Tainio (2007, 299) toteaa kuitenkin kokemukseensa nojaten, ettei kuvaamisella ole niin paljon vaikutusta

kuin oletetaan. Luokkahuoneessa tapahtuva vuorovaikutus on monipuolista ja nopeatempoista, eivätkä osallistujat ehdi juuri ajatella kameraa tai tutkijaa. Käyttämässäni osa-aikaisen erityisopetuksen aineistossa on kuitenkin vähemmän oppilaita läsnä, mikä saattaa erota perinteisen luokkakoon mukaisesta liikehännästä. Tutkimusaineistoa kuvattiin useita päiviä samassa luokassa, joten on hyvin todennäköistä, että oppilaat ja opettajat tottuivat nopeasti kuvaamisen kohteina olemiseen ja tutkijan läsnäoloon. Olennaista voi olla huomioida myös kotitehtävänantajakson sijoittuminen lähes jokaisen tunnin loppuun, jolloin kuvattavana oleminen ei oletettavasti ole enää vaatinut totuttelua.

Omassa tutkimuksessani olen pohtinut, onko vaikutusta tutkimustuloksiin ollut sillä, että aineistoni on osa laajoja tutkimuksia ja käytössäni olevat karkealitteraatit ovat hyvin eritasoisia keskenään. Huolimatta pyrkimyksestä säilyttää aineisto luonnollisena litteroimisen tulos ei kuitenkaan koskaan ole täydellinen (Tainio 2007, 304). Tutkija joutuu aina valitsemaan litteroinnin tarkkuuden. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt minimoimaan mahdolliset virheet tarkastelemalla autenttisia videonauhoja litteraattien ohella. Videokuvaankaan ei silti koskaan saada aivan kaikkea taltioitua. On mahdollista, että osa huomaamattomammista ilmeistä, eleistä tai äänenpainoista on jäänyt oikeanlaista tulkintaa vaille.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiviteetti tunnustetaan, ja siksi tutkijan tulee tiedostaa omat asenteensa ja odotuksensa tutkimusilmiön suhteen (Eskola & Suoranta 1998, 211). Omassa tutkimuksessani olen pohtinut, onko tulevilla

opettajuudellani ollut merkitystä aineiston tarkastelussa. Koen saaneeni apua aineistosessioista, joissa keskustelunanalyttisen tutkimuksen tyypilliseen tapaan aineistoa on tulkittu ryhmässä. Ajattelen, että sessiot ovat laajentaneet näkökulmia sekä vähentäneet liian subjektiivisia näkökulmia. Näin yhdessä tulkitseminen lisää tulosten luotettavuutta.

Tainion mukaan (2007) myös keskustelunanalyysi menetelmänä lisää tulosten luotettavuutta, sillä tulkinnat ja johtopäätökset tehdään vahvasti aineistoon tukeutuen ja systemaattisesti. Aineisto, jota analysoidaan, on pyritty säilyttämään mahdollisimman alkuperäisenä, sillä kaikkea vuorovaikutuksessa tapahtunutta pidetään tärkeänä. Näin ollen tutkijan omat vaikutukset jäävät minimaalisiksi. (Tainio 2007, 25.) Tarkan litteroinnin ja yksityiskohtaisen analyysin vuoksi laadullisesta aineistosta on mahdollista tehdä enemmän havaintoja kuin pelkän tekstin lukemisesta sellaisenaan (Alasuutari 1993, 132). Olen edennyt tutkimuksessani menetelmään kuuluvalla tavalla systemaattisesti ja kuvannut kaikki tutkimuksen vaiheet tarkasti ja totuudenmukaisesti. Myös tulosten raportoinnissa olen tuonut esiin sitaatteja alkuperäisestä aineistosta, mikä lisää luotettavuutta. Kun aineistoesimerkit ovat lukijan nähtävissä, voi lukija tarkastella ja arvioida muodostettuja luokitteluja sekä tulkintoja. (Tainio 2007, 25.)

4 TUTKIMUSTULOKSET

Esittelen tässä luvussa analyysin tulokset kolmessa osassa. Ensimmäisenä esittelen erityisopettajien kotitehtävän antamisen tavat, joita ovat suora kotitehtävänanto, patisteleva kotitehtävänanto, neuvotteleva kotitehtävänanto, opetuksellinen kotitehtävänanto ja motivoiva kotitehtävänanto. Toiseksi esittelen oppilaiden vastaanottamisen tavat, joita ovat vastusteleva -, minimaalinen, varmisteleva - ja kilpaileva vastaanottaminen. Kolmantena esittelen yhteenvedon kaikista koko aineistossa ilmenevistä tavoista taulukon muodossa.

4.1 Kotitehtävien antamisen tavat

4.1.1 Suora kotitehtävänanto

Suora kotitehtävänanto koostuu selkeistä opettajan antamista suorista käskyistä tai kehotuksista, joissa kotitehtävä ilmaistaan ilman perustelua tai siihen orientointia. Kotitehtävänanto on siis mahdollisimman minimaalinen, eikä sisällä mitään ylimääräistä. Kehotus on joskus käskymuotoinen, toisinaan toteamus että näin tullaan tekemään. Tunnin loppumisen merkit, kuten kellonsoitto tai kellon vilkuilu, virittivät usein suoraan kotitehtävänantoon.

Esimerkki 1.

Kielon koulu, 2.lk, matematiikka.

- 1 Eo: hmm m montaks my senttimetriä se o
- 2 Pekka: neljä
- 3 Eo: hyvä (.) mää luulen et te ootte aika tarkkaan (-) tässä touhussa nyt((laittaa
4 viivottimen pois)) **olitte tarkkoja mittareita ja tuos on teillä läksyt.** ja nyt
5 lähdetään välkärille. (3.0) välitunnin viettoon (2.0) ((oppilaat nousevat)) hyvä
- 6 Pekka: ((kuiskaten)) saako tän ottaa (-)((Pekka osoittaa monistetta))
- 7 Eo: ottakaa vaan.(.) siitä voi meinaan kerrata kokeeseen siinä on niitä piirin
8 mittaamisia (2.0) voi saada ihan omia treenejä sitte kokeisiin hei hei
- 9 Pekka: hei hei
- 10 Ilari: moikka
- 11 Eo: moikka

Esimerkissä 1. erityisopettaja päättää tuntitehtävien tekemisen ja siirtyy kotitehtävänantoon kehumisen kautta: *hyvä mää luulen et te ootte aika tarkkaan tässä touhussa nyt olitte tarkkoja mittareita* (rivit 3-4). Sen jälkeen erityisopettaja osoittaa kotitehtävän lyhyesti: *ja tuos on teillä läksyt* (rivi 4). Pronomini ”tuos” viittaa kirjaan. Erityisopettaja ei jää odottamaan oppilaiden vastausta kotitehtävänantoon, vaan kehottaa heti perään lähtemään välitunnille käyttäen ohjailevaa lausumaa *lähdetään*. Pekka kysyy vielä, saako ottaa pöydällä olevan tehtävämonisteen kotiin. Monistetta ei ollut annettu kotitehtäväksi. Erityisopettaja antaa luvan ja jatkaa vuoroaan vielä toteamalla, että monisteesta voi kerrata tehtäviä ja saada ylimääräistä harjoitusta koetta varten. Lausahdus vaikuttaa motivoivalta viitaten tehtävien tekemisen myöhempään hyötyyn.

Esimerkissä 2 on samankaltainen suora kotitehtävänanto, jossa toistuu opettajan käyttämä määräävä tyyli. Esimerkissä myös ajan loppuminen on vahvasti läsnä.

Esimerkki 2

Stenvallin koulu, 9lk, matematiikka.

- 1 Jaana: nyt loppu tehtävät (7.0)
 2 ((Ope kirjoittaa taululle))
 3 ?: minuutti aikaa(1.0)
 4 Ope: siltäkö näyttää
 5 ?: joo
 6 Ope: vilkasen vielä ton (2.0)
 7 Jaana: NOUU
 8 ?: (-- lähetään
 9 ((kello soi))
 10 ?: noni
 11 Ope: okei
 12 ?: semmosta
 13 Ope: **sini kosiini tangentti (.) Karita (.) seuraavaks kerraks ((osoittaa sormella**
 14 **Karitaa))**
 15 ?: he he
 16 Ope: ja tätä(.) ää monistetta niin tehkää: (.) kotona eteenpäin (.) sillei että te ootte saanu
 17 tän a-puolen
 18 tehtyä
 19 ?: ohhoh
 20 ?: ohhoh
 21 Ope: ei jääny paljoo.
 22 Jaana: nounoou

Esimerkki 2 alkaa oppilaiden tunnin loppumiseen viittaavista ilmaisuista *nyt loppu tehtävät* rivillä 1 ja *minuutti aikaa* rivillä 3. Erityisopettaja haluaa kuitenkin vielä tarkistaa tuntitehtäviä ja vasta kellonsoitto (rivillä 9) saa hänet siirtymään

kotitehtävänantoon. Kellonsoiton ohella myös oppilaan hoputukselta vaikuttava lausahdus *noni* (rivi 10) saattaa osaltaan vaikuttaa kotitehtävänannon aloitukseen. Opettaja osoittaa tehtävän sanomalla, mikä tehtävä on kyseessä (rivi 13). Monistetehävän opettaja antaa kaikille käskymuodossa *tehkää* (rivi 16). Oppilaat ottavat tehtävät vastaan ilmaisuilla *he he* (rivi 15) ja *ohhohh* (rivi 18), mitkä viittaavat kauhisteluun. Opettaja lieventää oppilaiden reaktioita ja motivoi oppilaita kotitehtävien määrään liittyen sanoen *ei jääny paljoo* (rivi 21). Jaana ilmaisee ottaneensa tehtävän vastaan repliikillä *nounoou* (rivi 22), mikä viittaa jälleen kauhisteluun.

4.1.2 Patisteleva kotitehtävänanto

Patistelevaan kotitehtävänantotapaan sisältyy moitteita oppilaan aiemmista unohduksista tai tekemättömistä kotitehtävistä. Patisteleva kotitehtävänanto sisältää tavallisesti käsky- ja kehotusmuotoja. Patistelussa saattaa olla mukana myös uhkailua ja vetoamista, kuten esimerkissä 3.

Esimerkki 3

Stenvallin koulu, 8lk, ruotsi.

- | | | |
|---|---------|---|
| 1 | Ope: | tulee (2.0) ja sitte blir on taas epäsäännöllinen (3.0) ja se haft on kans |
| 2 | | epäsäännöllinen (2.0) eli ne meiän pitää kattoo erikseen sit ku tulee |
| 3 | | epäsäännöllisistä verbeistä (4.0) joita sulla oli kuulemma vähän opettelematta |
| 4 | | (3.0) muistatko. |
| 5 | Oskari: | minkälaisia |

- 6 Ope: minkälaisia ainiin (2.0) tuo Kaarina oli vähän huolissaan siitä et sie et oo ihan
7 opetellu noita (2.0) verbejä niin kuin ois kuulunu (2.0) ootas nyt kun mie löyän
8 sen sivun missä ne on ne teiän verbilistat (12.0) noh (10.0) onks sulla sellanen
9 mielikuva että ne on tässä työkirjassa vai onks ne tossa tekstikirjan takana
- 10 Oskari: kyl se musta työkirjassa (-)
- 11 Ope: noniin on joo täällä se on (.) kyllä löyty (1.0) elikkä (1.0) nyt kotitehtäväks (.)
12 noitten verbien missä on tuo äär (1.0), har gjort niin ton gjort-sanan etit
- 13 Oskari: mmm
- 14 Ope: blir
- 15 Oskari: mmm
- 16 Ope: ja haft (1.0) niitten ekat muodot laitot tohon viivalle? ja sitte se toinen läksy mikä
17 sulle tulee.(.) kymmenen ensimmäistä verbiä (.) **pitää seuraavaks kerraks**
18 **opetella. Kaarina kysyy ne siulta erikseen (1.0) elikkä laitappas nytte ylös (.)**
19 **työ ootte kuulemma käyny nää jo läpi yhen kerran mutta (.) sie oot jääny**
20 **kiinni (.) eli sivu sataseitkytkuus (1.0) laita nytte itelles sillai ylös että muistat**
21 **opetella ne**
- 22 Oskari: joo (2.0)
- 23 Ope: **onks sulla strategia tiedossa miten sie opettelet ne? (1.0) eli miten mitä teet.**
- 24 Oskari: no varmaan luen ne eka (--) koitan ilman kattomista opetella
- 25 Ope: joo sie voit ihan rytmittää niitä (.) sanoja sillai et jos sie aattelet et sulla on siel be
26 ber bat bett (.) elikkä teet jonkun rytmityksen siihen ja sanot sen suomeks perään
- 27 Oskari: mmm
- 28 Ope suoraan niin sillei opit (.) paremmin ja **kymmenen verbiä ei oo paha määrä (1.0)**
29 ((Oskari nyökyttelee))
- 30 Ope: **ja nyt ne täytyy opetella Kaarina kuulemma on soittanu kotiinkin (.) kotona**
31 **tietävät (1.0) että sulla läksyä on (1.0) okei (2.0) [kivaa (--)]**
- 32 Oskari: [(--)]
- 33 Ope: joo siis jos teillä on huomenna ruotsia niin seuraavalla tunnilla joo
- 34 Oskari: joo
- 35 Ope: okei (2.0) ha en bra dag

Esimerkin 3 alussa erityisopettaja toteaa, että Oskarilla on jäänyt epäsäännöllisiä verbejä opettelematta ja ikään kuin herättelee Oskaria kysymällä *muistatko* (rivi 4). Oskari ilmaisee, ettei muista, käyttäen kysymyssanaa *minkälaisia* (rivi 5). Tämän jälkeen erityisopettaja ilmaisee moitteen sanoen, että Oskarin oma aineenopettaja Kaarina on ollut huolissaan siitä, ettei Oskari ollut opetellut

aiemmin annettuja verbejä. Erityisopettaja jatkaa verbiluettelon etsimistä ja kysyy Oskarilta neuvoa. Oikea sivu löytyy ja erityisopettaja osoittaa kotitehtävän toteavaan sävyyn *elikkä nyt kotitehtäväks noitten verbien missä on tuo äär, har gjort niin ton gjort-sanan etit* (rivit 11-12) ja kertoo samalla, mitä tehtävissä tulee tehdä. Seuraavassa vuorossa rivillä 16 erityisopettaja antaa vielä toisen kotitehtävän samaan toteavaan sävyyn *toinen läksy mikä sulle tulee*. Erityisopettaja jatkaa vuoroaan patistellen Oskaria kotitehtävien merkitsemiseen ja niiden tekemiseen: *pitää seuraavaks kerraks opetella Kaarina kysyy ne siulta erikseen elikkä laitappas nytte ylös* (rivi 18). Lisäksi hän toteaa jälleen, miten Oskari on jäänyt kiinni jo kertaalleen läpikäydyistä verbeistä (rivi 19) ja lopuksi vielä patistaa Oskaria kotitehtävän tekemiseen: *laita nytte itelles sillai ylös että muistat opetella ne* (rivit 20-21). Oskari ottaa kotitehtävänannon vastaan myöntävillä minimipalautteilla *mmm* ja *joo* (rivit 13 ja 22). Opettaja jatkaa patistelua tiedustelemalla Oskarin strategiaa verbien opetteluun rivillä 23, johon Oskari vastaa kertomalla aikomuksestaan lukea ja opetella ilman katsomista. Väliin tulee opetusjakso, jossa erityisopettaja antaa vinkin harjoittelua varten. Lopuksi erityisopettaja motivoi Oskaria kotitehtävän määrään viitaten siihen, ettei kymmenen verbiä ole paha määrä (rivi 28). Oskari vastaa nyökyttelemällä ja erityisopettaja jatkaa vielä patistelua läksyjen vakavasti ottamisesta käskevään sävyyn: *nyt ne täytyy opetella* (rivi 30). Lisäksi hän vetoaa vielä siihen, että oma opettaja on soittanut kotiinkin kotitehtävästä: *ja nyt ne täytyy opetella Kaarina kuulemma on soittanu kotiinkin kotona tietävät että sulla läksyä on*. Kaikilla patistelevilla lausahduksilla, uhkauksilla, moitteilla ja vetoamisella opettaja vaikuttaa korostavan sitä, että Oskari ei voi tällä kertaa ohittaa kotitehtävän tekemistä.

4.1.3 Neuvotteleva kotitehtävänanto

Neuvottelevaa kotitehtävänantoa on mukana vain yläkoulun aineistossa. Neuvottelun lähtökohtana on tavallisesti opettajan kielteissävytteinen oletus oppilaan osaamattomuudesta tai jaksamisongelmista. Neuvotteleva kotitehtävänanto tarjoaa oppilaille kuitenkin mahdollisuuden vaikuttaa kotitehtäviin ja mahdollistaa näin yksilölliset kotitehtävät. Neuvottelussa oppilaat ovat poikkeuksellisesti enemmän mukana ja tekevät itse aloitteita kotitehtävänantoon. Opettajan neuvotteleva puhetapa sisältää osaamiseen liittyviä lausahduksia ja on luonteeltaan enemmän ehdottelevaa kuin määräävää, kuten seuraavassa esimerkissä.

Esimerkki 4

Stenvallin koulu, 9lk, englanti.

- 1 Jaana: tuleeks meille nää loput läksyks (4.0)
 2 Ope: heh (.) totaa (.) nyt näyttäkääs mulle mitä te ootte tehnyt tuolta (.) työkirjasta (1.0)
 3 siis
 4 [tää on kyllä sellasta vääntämistä että työ ette näitä]
 5 Nanna: [(-)]
 6 Ope: kotona saa tehtyä.
 7 Jaana: [mitä kello] on
 8 Ope: mitä työ teet (.) ootte tehny tästä (.) [kirjasta?]
 9 (oppilaat kertovat mitä kukin on tehnyt, poistettu 16 riviä)
 10 Ope: joo (.) okei (5.0)
 11 Raita: **tuleeks tää moniste loppuun** (1.0)
 12 Jaana: no en mää osaa ainakaan sitä tehdä. (2.0)
 13 Nanna: mie osaan (2.0)
 14 Ope: katotaas täältä takaa, (2.0)
 15 Raita: **mie [voisin ainakin tehdä]**
 16 Jaana: [(-)]

- 17 Raita: tätä monistetta
- 18 Ope: **[sie voisit tehdä monistetta.]**
- 19 Nanna: [(-)]
- 20 Ope: okei? (1.0) **mites Nanna teet sie monistetta? (3.0)**
- 21 Nanna: *joo* (3.0)
- 22 Ope: auttaiskos teitä jos mie ottaisin kopiot näistä tämmösistä lappusista. (.) no näissä ei
- 23 tosin oo sitä toista konditionaalia.
- 24 Raita: öö en mie tarvii
- 25 Nanna: (-) onks ne näitä tehtäviä (2.0)
- 26 Ope: näitä tehtäviä (.) näitä samoja
- 27 Nanna: eiku siis ei mitään unoha koko juttu (4.0)
- 28 Ope: **mites Jaana yrität sie sitä monistetta vai otat sie (1.0) kirjasta tehtäviä**
- 29 Jaana: mie voin yrittää sitä monistetta
- 30 Ope: sieki yrität sitä tehdä (1.0) okei (4.0) tota teillä on siinä (.) just niillä paikoilla mitä
- 31 tehtäviä ootte tehny niin siellä on (3.0) ohjeistusta näköjään siihen (.)
- 32 konditionaaliin .

Esimerkissä 4 oppilas tekee aloitteen kotitehtävänannossa (rivi 1). Tämän seurauksena opettaja lähtee kartoittamaan, missä oppilaat ovat menossa. Kommentit *ette työ näitä saa kotona tehtyä* (rivit 4 ja 6) viittaa opettajan pessimistiseen lähtöoletukseen oppilaiden osaamattomuudesta. Raita ehdottaa itselleen kotitehtävämonistetta, jota hän on tehnyt jo tunnilla (rivit 11, 15 ja 17). Erityisopettaja myöntyy Raitan ehdotukseen toteavalla sävyllä *sie voisit tehdä monistetta* (rivi 18). Erityisopettajan kotitehtävien tekemisen osaamattomuuteen viittaava puhe ohjaa myös oppilaiden puheenvuoroja. Oppilaiden vastaukset *no en mä osaa ainakaan sitä tehdä* (rivi 12) ja *mie osaan* (rivi 13) viittaavat myös osaamattomuuteen. Erityisopettaja kysyy Nannalta rivillä 20 *mites Nanna teet sie monistetta* ja Jaanalta rivillä 28 *mites Jaana yrität sie sitä monistetta vai otat sie kirjasta tehtäviä* ja antaa oppilaille näin valinnan mahdollisuuden ja neuvottelun varaa. Oppilaat eivät kuitenkaan lähde neuvottelemaan kotitehtävistä, vaan Nanna vastaa kotitehtävänantoon myöntävästi *joo* ja Jaana ilmaisee voivansa yrittää tehdä monistetta. Tämän jälkeen seuraa lyhyt opetuksellinen jakso (rivit 22 ja 30-

32), jossa erityisopettaja vielä tarkistaa, auttaisiko kopiot lapuista tehtävän tekemisessä ja neuvoo vielä, mitä ohjeistusta kotona voi käyttää. Tällä erityisopettaja vaikuttaa varmistelevan oppilaiden osaamista ja tehtävissä onnistumista.

Seuraavassa on yksi hiukan muista neuvottelevista kotitehtävänantojaksoista poikkeava esimerkki, joka ei tarkalleen täytä neuvottelun kriteerejä, mutta jossa oppilaalle tarjotaan kuitenkin näennäinen valinnan mahdollisuus. Opettajan puhetyyli kotitehtävänannossa on luonteeltaan pohdiskelevaa ja ehdottavaa. Kotitehtävää antaessa opettaja pohtii oppilaan jaksamista ja osaamista sekä sopivaa kotitehtävämäärää tilanteeseen nähden.

Esimerkki 5

Stenvallin koulu, 9lk, fysiikka.

- 1 Ope: joo. sivulta neljäkymmentä et oo tehny (1.0) aattelin et jos nyt rupee tuntumaan
 2 siltä jo että nyt et jaksa laskee. (.)
 3 Mika: mmm
 4 Ope: niin **voiaan tehdä sillä tavalla että (.) lasket nuo neljä(.) tehtävää kotona (.)** mitä
 5 jää (.) ykstoista kakstoista kolmetoista ja neljätoista? (.) ja tota (.) nyt sitte tehään
 6 noita kirjan tehtäviä (2.0) välillä että jää vähän mieleen se (1.0) laskeminen sitten
 7 (3.0) hhh kotiinkin (3.0) eli mikä on resistanssin tunnus
 8 (opetuskeskustelu, poistettu 68 riviä)
 9 Ope: ei kyl se on rinnankytkentä (.) silloin eli **totaa nytten on varmaan sellanen**
 10 **tilanne että (1.0) siun kannattaa kotona vielä lukasta tää (.) ööö kolkytkuus?**
 11 (1.0) viiva (1.0) kolkytyheksän tää teksti läpi tästä komponentin vastuk ööö
 12 resistans resistanssista
 13 Mika: joo
 14 Ope: ja totaa (9.0) oikeestaan se lukutehtävä ja sit ne neljä laskua niin **mie luulen et ne**
 15 **riittä siulle kotitehtäväksi**

- 16 Mika: joo (1.0)
 17 Ope: et katotaan ens kerralla sitten nää loput *tehtävät tästä*
 18 Mika: joo
 19 Ope: okei (.) hyvä (3.0) pääset välitunnille

Esimerkin alussa erityisopettaja ehdottaa, että tunnilla työn alla olevat tehtävät voidaan jättää kotona tehtäväksi, mihin viittaa lause *jos nyt rupee tuntumaan siltä jo että nyt et jaksa laskee -- niin voiaan tehdä sillä tavalla että lasket nuo neljä tehtävää kotona mitä jää --* (rivit 1-2 ja 4-5). Opettajan sanavalinnat *jos* ja *voiaan tehdä* viittaavat siihen, että opettaja ei ole ehdoton. Näin oppilas saa näennäisen valinnan mahdollisuuden. Tämän jälkeen seuraa pitkä opetuskeskustelu, sillä opetettava asia vaikuttaa tuottavan Mikalle vaikeuksia. Opetuskeskustelun jälkeen erityisopettaja viittaa asian osaamisen tärkeyteen toteamalla, että Mikan kannattaa kotona vielä lukea teksti läpi. Erityisopettaja jatkaa kotitehtävänantoa pohtivaan sävyyn, mihin viittaavat siirtymärepliikki *ja totaa* ja tauko (rivi 9). Erityisopettaja vaikuttaa pohtivan kotitehtäviä oppilaan oppimisen näkökulmasta sanoen: *luulen et ne riittää siulle kotitehtäväksi* (rivit 14-15). Opettajan käyttämä sana *luulen* viestittää, ettei tehtävänanto ole ehdoton. Mika kuitenkin vastaanottaa kotitehtävät myöntävällä minimipalautteella. Kotitehtävänannon jälkeen erityisopettaja vapauttaa oppilaan välitunnille.

4.1.4 Opetuksellinen kotitehtävänanto

Opettajan opetuksellinen tapa antaa kotitehtävät ilmaisee opettajan pitävän tärkeänä sitä, että oppilaat osaisivat myös tehdä kotitehtävät. Opetuksellinen

kotitehtävänanto sisältää opetuskeskustelua kotitehtävänannon yhteydessä, kuten seuraavassa esimerkissä 6.

Esimerkki 6

Kielon koulu, 2lk, äidinkieli.

- 1 Eo: Ensimmäistä hoota elä ota pois mutta otappas täältä h-kirjaimia pois niin mikäs
2 sana tästä tulee (2.0) tuo ja tuo ja tuo
- 3 Maarit: Hei
- 4 Ope: ?Mmm (.) **otappas tuosta h-kirjaimet pois.** (2.0)
- 5 Maarit: Etsin
- 6 Eo: **Oivalsit heti. (.) hyvä. (.) tämä läksyksi siis loppuun. ((näyttää kirjan sivua))**
7 **ja se pitää kirjoittaa ilman niitä h-kirjaimia se loppu**
- 8 Lasse: No joo mä meen
- 9 Eo: [No niin]
- 10 Maarit: [Teenks [mä nää (-)] ((Näyttää kynällä kirjan sivua))
- 11 Lasse: [Mä sain aika hyvin
- 12 Eo: Juu koko sivu(3.0) selevä
- 13 Maarit: Hei hei
- 14 Eo: Hei hei

Esimerkin alussa erityisopettaja ohjeistaa Maaritia tehtävän tekemisessä ja Maarit oivaltaa tehtävän. Erityisopettaja kehuu Maaritin oivallusta *Oivalsit heti (...)* hyvä (rivi 6) ja antaa kotitehtävän sen myötä. Erityisopettaja vielä täsmentää, että tehtävä tulee tehdä samalla tavalla niin kuin juuri tehtiin: *ja se pitää kirjoittaa ilman niitä h-kirjaimia se loppu*. Maarit varmistaa vielä tehtävien määrän kysyen ja erityisopettaja vahvistaa Maaritin oletuksen oikeaksi.

4.1.5 Motivoiva kotitehtävänanto

Motivointi kotitehtävänannossa liittyy tavanomaisimmin tehtävän määrään tai tehtävän myöhempään hyötyyn. Opettaja motivoi oppilaita kotitehtävien määrään liittyen kahdella tavalla. Ensinnäkin motivointi on luonteeltaan kannustavaa siitä näkökulmasta, ettei kotitehtäviä jäänyt liian suurta määrää (ks. esim. 2, rivi 21 ja esim. 3, rivi 28). Opettaja painottaa puheessaan, että oppilaat selviäisivät annetusta tehtävämäärästä hienosti. Toiseksi opettaja motivoi oppilasta yhdessä tapauksessa siten, ettei oppilaan tarvitse työskennellä niin paljon kuin aiemmin, vaan että vähempikin työmäärä riittäisi, kuten esimerkissä 7.

Esimerkki 7

Kielon koulu, 2lk, äidinkieli.

- 1 Petri: [tuleeks nää läksyks
 2 Eo: ei (.) [ei]
 3 Eero: [mulla on] jo ((lähtee luokasta))
 4 Eo: vaan (.) tämä on lukuläksy. (2.0) ((näyttää kirjasta)) ja tuo kirjoitustehtävä. (.)
 5 Petri: joo mä kirjoitin se
 6 Eo: hmm m Millaki [saa saman]
 7 Petri: [kaikkea mitä me toivoimme
 8 Eo: mm (.) [oot kirjottanu hienosti (2.0) älyttömän hienosti ?kolme lausetta ja sul on
 9 kaunis käsiala] ((antaa Millalle vihon))
 10 Eero: [(-)lintuja ja (--)((on tullut takaisin, puhuu Petrillem))
 11 Eo: ja Petri [**nyt ota vaan sitte kolme lausetta tähä näin**] ((antaa Petrillem vihon))
 12 Eero: [Petri (--)
 13 Eo: ((jatkaa lausettaan)) **jooko (.) nyt teet välillä liikaa hommia (.) saa tehdä**
 14 **vähemmänki (.) hienoa ku oot kirjottanu (.) ((näyttää peukkaa Petrillem)) tosi**
 15 **hienoa**

Esimerkin alussa Petri varmistelee kotitehtävää *tuleeks nää läksyks* johon erityisopettaja vastaa tarkentaen mistä luku- ja kirjoitustehtävistä oli kysymys (rivit 2 ja 4). Eero on jo saanut kotitehtävät ja lähtee ulos luokasta. Erityisopettaja näyttää kirjoitustehtävän Petrille, jonka Petri ilmoittaa jo merkinneensä ylös (rivi 5). Milla on jo saanut saman kotitehtävän kuin Petri (rivi 6) ja rivillä 8 erityisopettaja kehuu Millaa hienosta kirjoituksesta ja käsialasta. Tämän jälkeen erityisopettaja sanoo Petrille, että hänen tarvitsee ottaa nyt vain kolme lausetta kotiin. Rivillä 11 erityisopettaja jatkaa vuoroaan todeten, että Petri on tehnyt välillä liikaa hommia, ja että vähempi työ määrä riittäisi. Erityisopettaja pitää tauon ja jatkaa vielä kehumista *hienoa ku oot kirjottanu* (rivi 14) ja näyttää Petrille vielä peukkua. Petri ei vastaa tähän.

Välineelliseen hyötyyn vetoavaa motivointia ilmenee aineistossa yhden kerran. Opettaja korostaa kotitehtävän opettelemisen tärkeyttä ja perustelee kotitehtävään paneutumista sen myöhemmällä hyödyllä. Seuraavassa esimerkissä erityisopettaja käyttää samassa kotitehtävänannon yhteydessä myös tarkkaa neuvomista.

Esimerkki 9

Stenvallin koulu, ruotsi, 8lk.

- 1 Ope: okei? (.) asia selvä elikkä nytte seuraavalle tunnille? (.) sulle on läksynä sitte että
 2 sie osaat nää apuverbit ja apuverbien kaltaset verbit (1.0) tää on nyt ihan
 3 tämmönen (1.0) ööö (1.0) **sulle tulee kokeeseen tehtävä jossa sulla on viiv**
 4 **tyhjät viivat ja siellä (.) lukee että lisää paikalle att (2.0) jos sie osaat nää**
 5 **verbit ja tiedät että näiden kanssa ei koskaan tule att (1.0) niin sie saat siitä (.)**
 6 **kokeen kohdasta pisteitä (2.0) eli kirjota(1.0) tuohon noin vedä vaikka sillä**
 7 **sinisellä (.) kynällä ympäri kaikki ja kirjota että opettele ulkoa**

- 8 Oskari: ((merkkää tehtäviä)) (5.0) jos määhän taitan tän tästä
 9 Ope: noniin (.) taita vaan niin (.) säähän tiät sitten että se sivu on nyt se läksysivu
 10 (opetuskeskustelu, poistettu 91 riviä)
 11 ((Kello soi))
 12 Ope: okei läksy on selvillä?
 13 Oskari: joo
 14 Ope: joo (.) ja **nyt opettele ne verbit (.) koska sitten on (2.0) siulle itsellesi hyötyä**
 15 **jatkossa** (4.0) ha den bra dag
 16 Oskari: ha den ra dag
 17 Ope: bra
 18 Oskari: bra dag
 19 Ope: hyvä he he (2.0) hejssan
 20 Oskari: hejssan

Esimerkin 9 alussa erityisopettaja osoittaa kotitehtävän suoraan: *sulle on sitte läksynä että sie osaat näähän apuverbit ja apuverbien kaltaset verbit* (rivit 1-2) ja jatkaa vuoroaan kertoen millainen tehtävä kokeeseen tulee. Näin erityisopettaja motivoi Oskaria kokeessa menestymisellä. Sen jälkeen seuraa pitkä opetuskeskustelu. Tunnin lopussa kellon soiminen toimii virittävänä tekijänä oppitunnin lopetukseen. Rivillä 12 erityisopettaja toteaa kysyvään sävyyn, että läksyt ovat selvillä. Oskari vastaa tähän myönteisellä minimipalautteella (rivi 13). Tämän jälkeen erityisopettaja patistaa Oskaria käskevään sävyyn *nyt opettele ne verbit* (rivit 14) ja perustelee kotitehtävän tekemistä sen myöhemmällä hyödyllä: *joo ja nyt opettele ne verbit koska sitten on (...) siulle itsellesi hyötyä jatkossa*. Oskari ei reagoi tähän mitenkään ja opettaja jatkaa tauon jälkeen hyvän päivän toivotuksella.

4.2 Oppilaiden kotitehtävien vastaanottamisen tavat

4.2.1 Minimaaliset vastaukset

Oppilaiden minimaaliset vastaukset ovat tyypillisin kotitehtävän vastaanottamisen tapa sekä ylä- että alakoulun aineistossa. Useimmissa tapauksissa oppilas ottaa tehtävänannon vastaan hyväksyvällä tai neutraalilla ilmaisulla, joka on tavallisesti dialogipartikkeli ”jees”, ”joo” tai ”mmm”. Myös oppilaiden vastaamattomuus on yksi minimaalisen vastaanottamisen tavoista. Tällöin oppilaat vastaanottavat kotitehtävät esimerkiksi merkitsemällä ne ylös. Toisinaan opettaja jatkaa omaa vuoroaan kotitehtävänannon jälkeen niin, ettei oppilaille tule luonnollista tilannetta puheenvuorolle. Oppilaiden minimaaliset vastaukset ilmenevät tavallisesti opettajan antaessa kotitehtävät suoralla tavalla, kuten seuraavassa esimerkissä.

Esimerkki 10

Stenvallin koulu, 9lk, englanti.

((tunnin päättymisen merkkiäni kuuluu))

- | | | |
|---|---------|--|
| 1 | Jaana: | haa ha ha ha ((nauraa)) |
| 2 | Kaikki: | he he ((nauravat)) |
| 3 | Ope: | (--) no voi e:i. (1.0) tota (1.0) \öö (.) nyt mulla meni aika vähän |
| 4 | | liian nopeesti minä annan teille läksyn nyt tässä sillä tavalla että (.) teille tulee |
| 5 | | läksyksi? (2.0) nämä sanat tältä vasemmalta puolelta? |
| 6 | Mari: | jees |
| 7 | Ope: | (--) ja sitte tota täältä näitä ensimmäisiä tehtäviä (.) elikkä kakkonen kolmonen ja |
| 8 | | nelonen (.) merkitkää ne nyt että näkyy siinä et ne on |
| 9 | | teillä läksynä? (4.0) eli ne on ihan sanastotehtävät et pitäs osata tehdä. |

- 10 Mari: **jees**
11 Jaana: **kyllä**
12 Ope: ja (.) seuraavaks kerraks ois hyvä opetella kyllä nytte sanat vähän paremmin ettei
13 tuu kahta peräkkäistä semmosta (.)
14 Mari: **jees**
15 Ope: tyhjää lappua (1.0) hyvä (.) have a nice day
16 Kaikki: he he ((nauravat))
17 Jaana: you
18 Ope: juu

Esimerkissä 10 tunnin päättymisen merkkiäni virittää kotitehtävänantoon. Erityisopettaja antaa kotitehtävän kahdessa vuorossa, joista kumpikin sisältää uuden kotitehtävän riveillä 5 ja 7-8. Oppilaista Mari vastaa kotitehtävänantoihin neutraalilla minimipalautteella *jees* (rivit 6, 10 ja 14). Myös Jaana ilmaisee kerran hyväksyvänsä kotitehtävän minimipalautteella *kyllä* (rivi 11). Lopuksi erityisopettaja patistelee oppilaita opettelemaan sanat seuraavaksi kerraksi paremmin kuin edellisellä kerralla, johon oppilaat antavat responssin minimipalautteen lisäksi naurulla (rivit 14 ja 16).

4.2.2 Vastustelevat vastaukset

Oppilaiden vastustelevat vastaukset ovat kielteissävytteisiä lausahduksia kotitehtävänannon yhteydessä. Vastustelu on usein osoitettu suoraan opettajalle, mutta toisinaan sitä ilmenee vain oppilaiden kesken. Oppilaiden vastustelua ilmenee toisinaan jo ennen kotitehtävänantoa, jolloin se toimii oppilaan aloitteena kotitehtävänannossa, kuten esimerkissä 11.

Esimerkki 11

Kielon koulu, 2lk, äidinkieli.

- 1 Mikko: **Mä haluan et mulle ei tuu tätä kotii:n** ((Venyttää laulaen viimeistä tavua))
 2 Eo: ((neuvoo Maaritia)) Oota yks juttu (-- tän näyttelijän nimi o Milla onks se tytön
 3 vai pojan nimi se milla
 4 (poistettu 6 riviä)
 5 Eo: [No nii] ((Kääntyy Mikon puoleen))
 6 Mikko: [Eka lause]
 7 Eo: [Hei sä ratkasit sen.]
 8 Heikki: [Hei et [sin
 9 Eo: [Etsin]
 10 Heikki: [y ys tä vää]((lukee tavaten))
 11 Mikko: [Muutin [täh]
 12 Eo: [Sit kirjota eka rivi jo muistiin (.)
 13 Mikko: Ei pit ((vilkaisee kelloa)) No oltas alotettu tasan puolelta. (.)
 14 Eo: Nyt tän ekan lauseen ku saatte tehtyä ni sillon lopetetaan (1.0)
 15 Lasse: Mä oon jo tehny (.)
 16 Eo: No ni (1.0) sillon lopetetaan.
 17 Mikko: Emmiä oo vielä tehny (2.0) pitääks tästä sitte merkata loput kotiin
 18 Eo: mm ((nyökkää))
 19 Mikko ((tuskastuneesti)): **Nou** (2.0)
 20 Eo: Pikku pätkä läksyksi ((kääntyy neuvomaan Maaritia))
 21 (poistettu 10 riviä)
 22 Eo: Nyt merkkaa loput läksyksi lähemme sy:ömään (2.0) tästä ((Kääntyy neuvomaan
 23 Maaritia))katotaanpas vaan että [oivallat vähä salakirjoitusta]
 24 Heikki: [Minnes nää viiään
 25 Eo: Luokkaan
 26 Heikki: joo joo moi moi ((Nousee pulpetilta))
 27 Mikko: [**TYLSÄÄ ku pitää merkata kotiin]**

Esimerkki 11 alkaa yhden oppilaan, Mikon kotitehtävän saamista vastustelevalle aloituksella. Mikko on tekemässä tuntitehtävää ja ennakoi loppujen tehtävistä jäävän kotona tehtäviksi: *Mä haluan et mulle ei tuu tätä kotiin* (rivi 1). Erityisopettaja ei anna tähän suoraa responsia, vaan jatkaa keskustelua toisen

oppilaan kanssa. Hetken kuluttua erityisopettaja kääntyy aloitteen tehneen Mikon puoleen siirtymärepliikillä *no nii* (rivi 5). Erityisopettaja ja oppilaat jatkavat tuntitehtävän tekemistä ja erityisopettaja kehuu Mikkoa tämän onnistuessa. Ajan loppuminen vaikuttaa tuskastuttavan Mikkoa ja erityisopettaja päättää tuntityöskentelyn ilmoittamalla, että tämän ensimmäisen lauseen jälkeen lopetetaan. Mikko tekee jälleen aloitteen kotitehtävänannossa kysyen, tuleeko loput tekemättä jääneet tehtävät merkata kotitehtäviksi. Opettaja vastaa myöntävästi minimipalautteella ja nyökkäyksellä. Mikko vastustaa tuskastuneella äänellä *nou* (rivi 19). Erityisopettaja motivoi oppilaita kotitehtävien pieneen määrään liittyen *pikku pätkä läksyksi* (rivi 20). Maaritin ja Heikin ohjaamisen jälkeen erityisopettaja vielä kehottaa oppilaita käskevään sävyyn *merkkää loput läksyksi* (rivi 22), eikä jää odottamaan oppilaiden responsia, vaan jatkaa saman tien kehotuksella syömään lähtemisestä. Viimeisellä rivillä Mikko vielä vastustelee kotitehtävää: *TYLSÄÄ ku pitää merkata kotiin* (rivi 27). Lausahdus ei erityisesti ole suunnattu erityisopettajalle, vaan vaikuttaa enemmän omalta puheelta. Erityisopettaja ei reagoi tähän mitenkään, vaan jatkaa keskustelua toisen oppilaan kanssa.

4.2.3 Varmistelevat vastaukset

Oppilaiden varmistelua kotitehtävän vastaanottamisessa ilmenee vain alakoulun aineistossa. Alakouluikäisille vaikuttaa olevan tärkeää, että he merkitsevät oikeat kotitehtävät ja varmistelua ilmenee nimenomaan kotitehtävien merkitsemisen yhteydessä. Varmisteluun liittyy toisinaan oppilaiden omaa metapuhetta

kotitehtävien vastaanottamisen tapahtumasta. Tähän suuntaamattomaan metapuheeseen opettaja usein antaa responssin.

Esimerkki 13

Kielon koulu, 2lk, äidinkieli.

- 1 Eo: <kakkostehtävä oli toiveenakin että se jää kotitehtäväksi> (.) tuo kakkosvastaus
 2 kotitehtäväksi (.)
 3 Eero: mä tein jo [sen]
 4 Milla: [joo]
 5 Eo: [mistä Kipa ja Eemu] innostuivat tee vielä pikkusen matkaa [et saat valmiiks sen]
 6 Petri: [mä tein toho]
 7 viivan et mä osaan lukee sit siitä lähtie
 8 Eo: joo ((Petrille))
 9 Eero: [**mie tein**]
 10 Eo: [voi vielä merkata et kakkoskappaleessa olit (.) [kyllä (.) hyvä] ((tarkistaa
 11 Mikaelin kirjoitusta))
 12 Eero: [**mulle ei tuu tosta kirjasta [tehtävää]**]
 13 Eo: [ei tuukkaa. sulle tulee tästä se [kirjotustehtävä] ((taputtaa vihoa))
 14 (poistettu 39 riviä)
 15 Eo: [sul on kolme ja lukuläksy (.) hei (.) saatpa lähteä (.) välitunnille samantien ku mä
 16 oon kattonu onk sulla vihko [takasi]
 17 Petri: [**tuleeks nää läksyksi**]
 18 Eo: ei [ei]
 19 Eero: [mulla on] jo ((lähtee luokasta))
 20 Eo: vaan (.) tämä on lukuläksy (2.0) ((näyttää kirjasta)) ja tuo kirjotustehtävä. (.)
 21 Petri: joo mä kirjoitin se

Esimerkin 13 alussa erityisopettaja toteaa, että kakkostehtävä oli tarkoitus jäädä kotitehtäväksi. Eero ilmaisee opettajalle tehneensä tehtävän jo ja vaikuttaa jäävän odottamaan opettajan responssia. Erityisopettaja ei kuitenkaan reagoi Eeron lausahdukseen. Milla ottaa tehtävän vastaan minimipalautteella *joo* (rivi 4). Petri vuorostaan varmistaa erityisopettajalle merkinneensä tehtävän viivalla, johon

erityisopettaja myöntelee. Eero varmistaa uudestaan *mie tein* (rivi 9) -- *mulle ei tuu tosta kirjasta tehtävää* (rivi 12) ja erityisopettaja vahvistaa tämän: *ei tuukkaa sulle tulee tästä se kirjoitustehtävä* (rivi 13). Välissä on muuta keskustelua kunnes erityisopettaja palaa kotitehtävänantoon toistamalla annetut tehtävät. Lopussa Petri kysyy vielä varmistaen kotitehtävää uudestaan *tuleeks nää läksyksi* (rivi 17) ja erityisopettaja toistaa vastauksen toisin kuin Petri oletti.

4.2.4 Kilpailevat vastaukset

Kilpailua kotitehtävien vastaanottamisen yhteydessä ilmenee vain alakoulun aineistossa. Kilpailu vaikuttaa liittyvän yksinomaan kotitehtävien työmäärään. Kilpailua ja jonkinlaista retostelua syntyi siitä, kuka oli saanut eniten tehtyä tehtäviä tunnilla ja kenellä jäi näin vähiten läksyjä kotona tehtäväksi.

Esimerkki 14

Kielon koulu, 2lk, äidinkieli.

- 1 [yleistä hälinää, kun oppilaat kokoavat tavaroita pois lähtiessään]
- 2 Mikko: Saara me saadaan lähteä kotiin (2.0)
- 3 Mikko heiluttaen käsiään ylös: **Saara mulle ei tullu ku lukuläksy (.) huu hu hu hu hu huu**
- 4 Ope: Oohoo ((moittivalla äänellä))
- 5 Mikko jatkaa kaveriin päin katsoen: **mun ei tartte ku lukee keskellä iltaa.** (2.0)
- 6 Mikko: Saara onneks myö saadaan lähteä kotiin (1.0)
- 7 Mikko: **jes mulle ei tullu ku lukuläksy hee he he**
- 8 ((ope jää vielä juttelemaan Maaritin kanssa tehtävästä))

Esimerkissä 14 Mikko aloittaa kisailun kotitehtävien määrään liittyen.

Ensimmäisen rehvastelun ilmaisen Mikko osoittaa opettajalle: *Saara mulle ei*

tullu ku lukuläksy (.) huu hu hu hu hu huu (rivi 3). Erityisopettaja vastaa moittivalla äänellä *oohoo*. Mikko jatkaa edelleen kilpailevaan sävyyn toiselle oppilaalle: *mun ei tartte ku lukee keskellä iltaa* (rivi 5) ja ilakoi lopuksi vielä kenellekään ilmaisua erityisesti osoittamatta *jes mulle ei tullu ku lukuläksy heee he he* (rivi 7).

4.3 Yhteenveto kotitehtävänantotapojen ja vastaanottamisen tavoista

Esittelen opettajien kotitehtävänantotapojen ja oppilaiden kotitehtävän vastaanottamisen tapojen jakautumisen aineistossani taulukossa 1. Jotkut tavat esiintyvät kotitehtävänantotapojen päällekkäisinä, joten joitain esimerkkejä on luokiteltu useampaan luokkaan.

Taulukko 1

OPETTAJIEN	(KIELON)	(STENVALLIN)
KOTITEHTÄVÄNANTOTAVAT:	ALAKOULU	YLÄKOULU
Suora	9	4
Patisteleva	1	2
Neuvotteleva	-	3
Opetuksellinen	1	2
Motivoiva	1	1
OPPILAIDEN		
KOTITEHTÄVÄN VASTAANOTTAMISEN TAVAT:		
Vastustelevat	4	2
Minimaaliset	7	10
Varmistelevat	3	-
Kilpailevat	2	-

Alakoulun aineistossa erityisopettaja antaa kotitehtäviä lähes yksinomaan suoraan määräten. Yhdessä kotitehtävänannossa on mukana patistelua ja yhdessä opetusta. Yksi kotitehtävänanto on luonteeltaan motivoiva. Alakoulun aineistossa oppilaiden vastaanottamisen tavoissa on enemmän vaihtelua. Suurimmaksi osaksi oppilaat ottavat kotitehtävät vastaan minimipalauttein, mutta myös vastustelua, varmistelua ja kilpailua ilmenee.

Yläkoulun aineistossa erityisopettajan kotitehtävänantotavat vaihtelevat enemmän. Suoraa, patistelevaa, neuvottelevaa ja opetuksellista kotitehtävänantotapaa esiintyy melko tasaisesti. Motivointia esiintyy yhden kerran. Oppilaiden vastaanottamisen tavat ovat lähes yksinomaan minimipalautteita.

5 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli keskusteluanalyysia apuvälineenä käyttäen selvittää, miten kotitehtäviä osa-aikaisessa erityisopetuksessa annetaan ja vastaanotetaan ja kuinka motivointi ilmenee kotitehtävän antamisen yhteydessä. Tutkimuskysymysten kannalta olennaiset ilmiöt tulivat aineistosta hyvin esille.

Kotitehtävänanto tapahtui tavallisesti tunnin lopulla, juuri ennen luokasta poistumista. Kotitehtävänanto oli luonteeltaan lyhytkestoinen tapahtuma, eikä siihen käytetty paljoa aikaa. Alakoulun aineistossa erityisopettaja antoi kotitehtävät lähes yksinomaan suoraan määräten, mutta oppilaiden vastaamisen tavat vaihtelivat. Yläkoulun aineistossa erityisopettaja sen sijaan antoi kotitehtäviä usealla tavalla. Tavat poikkeavat toisistaan sekä kestoltaan, perusteluiltaan että sanavalinnoiltaan. Yläkoulun erityisopettaja käytti tapoja vaihtelevasti, minkä voi olettaa kertovan opettajan toimivan tapauskohtaisesti ja etenevän tilanteen

vaatimalla tavalla. Oppilaiden vastaanottamisen tavat olivat suppeammat ja tasaisen vähäisiä.

Erityisopettajien käyttämät motivoivat ilmaisut kotitehtävänantojaksossa olivat tapahtuman luonteen mukaisesti lyhykäisiä. Erityisopettajat motivoivat oppilaita tehtävien vähäiseen määrään liittyvillä kommentteilla sekä kerran kotitehtävän myöhemmällä hyödyllä, mikä on olennainen osa kotitehtävissä onnistumista (Bempechat ym. 2011; Cushman 2010; Marzano & Pickering 2007; Margolis & McCaben 2004; Polloway, Epstein & Foley 1992; Tokarski 2011; Trautwein 2007). Aineistossani useimmin esiinnoussut motivoinnin muoto oli kotitehtävien vähäiseen määrään liittyvät kommentit. Kommentit olivat hyvin lyhykäisiä ja tulkintani mukaan luonteeltaan jaksamiseen kannustavia. Opettajan pyrkimyksenä on siis antaa lyhyitä kotitehtäviä. Tätä perustelee muun muassa Trautwein (2007) tutkimus, joka osoitti matemaattisen kehityksen olevan suotuisampaa luokissa, joissa opettajat antoivat lyhyitä kotitehtäviä usein.

Erityisopettaja motivoi oppilasta kerran myös painottamalla kotitehtävien myöhempää hyötyä. Motivaation ja kotitehtävän onnistumisen kannalta on tärkeää, että oppilas kokee tehtävän merkitykselliseksi (Bempechat ym. 2011; Cushman 2010; Margolis & McCabe 2004; Marzano & Pickering 2007; Tokarski 2011). Tehtävän voi kokea merkitykselliseksi esimerkiksi sen myöhemmän hyödyllisyyden kannalta. Sen enempää perustelua erityisopettaja ei kuitenkaan antanut. Toisinaan erityisopettaja herätteli oppilasta vedoten oman opettajan vaatimukseen, minkä voisi tulkita motivoinniksi. Patistelun ja motivoinnin

ilmeneminen samassa yhteydessä vaikuttaisi kuitenkin ristiriitaiselta. Oman opettajan vaatimukseen vetoaminen näyttäytyy pikemminkin kontrollointina. Trautwein ym. (2009) mukaan opettajien kontrolloivalla tyylillä on kaiken kaikkiaan negatiivinen vaikutus oppilaan motivaatioon (kts. myös Katz ym. 2010).

Tehtävän merkitykselliseksi kokemisen kannalta jäin myös pohtimaan, pidetäänkö kotitehtävänantoa usein itsestään selvänä, riippumatta kotitehtävän tarpeellisuudesta. Osa orientoivassa puheessa ilmenneistä kommentteista viittasi kotitehtäviä annettavan lähinnä sillä perusteella, mitä on jäänyt tekemättä, varsinkin alakoulun puolella. Jos tehtävän tekemiseen ei liity muuta perustetta, se ei riitä tehtävän merkitykselliseksi kokemiseen (Cushman 2010; Margolis & McCabe 2004; Strong & Massfeller 2010). Sekä Cushmanin (2010) että Strongin ja Massfellerin (2010) mukaan on tärkeää, että kotitehtävän saaja voi kokea kotitehtävän vastaavan hänen yksilöllisiin tavoitteisiinsa ja kehittymisen tarpeisiinsa. Jos oppilas ei voi omaehtoisesti hyväksyä kotitehtävää omakseen, se vaikeuttaa tehtävään sitoutumista (Cushman 2010; Strong & Massfeller 2010). Buellin (2004) esittämä kritiikki kotitehtävien ylikuormittavasta luonteesta saa myös pohtimaan, annetaanko kotitehtäviä turhankin usein. Näin saattaa olla, jos kotitehtävänantoa pidetään itsestään selvänä. Kotitehtävien negatiivisia vaikutuksia saatettaisiin vähentää miettimällä tarkoin, milloin kotitehtävänanto on tarpeellista ja perusteltua.

Tutkimuksessani nousi esiin opettajan neuvotteleva kotitehtävänantotapa, jossa oppilaalle annettiin mahdollisuus vaikuttaa kotitehtäviin. Vaikka opettajan käyttämät lausahdukset eivät tarkalleen näyttäneet motivoivina, oppijaa voi kuitenkin motivoida hänen itse valitsemansa kotitehtävä (Margolis & McCabe 2004; Patall, Cooper & Wynn 2010; Strong & Massfeller 2010). Tämän kaltainen valinnan mahdollisuus esiintyi aineistossa kerran. Oppilaat valitsivat tehtävistä ne, jotka ajattelivat osaavansa tehdä. Aineistossa oli mukana myös muutama neuvottelun kaltainen tilanne oppilaiden jaksamiseen ja osaamiseen liittyen. Näissä oppilaat eivät kuitenkaan suoraan tehneet kotitehtävävalintaa itse.

Tässä aineistossa erityisopettajat eivät varsinaisesti motivoineet oppilaita kotitehtävien osaamiseen liittyvillä kannustavilla lausahduksilla. Bempechatin (2004) mukaan oppilaan omat uskomukset ja luottamus omiin taitoihinsa vaikuttavat hänen suorituksiinsa, ja opettajat ovat vaikutusvaltaisia oppilaiden uskomuksien kehityksessä. Osaaminen lisää onnistumisen kokemuksia ja ruokkii motivaatiota, kun taas vaikeudet kotitehtävien tekemisessä vähentävät motivaatiota (Margolis & McCabe 2004; Patall, Cooper & Wynn 2010).

Erityisopettajat käyttivät kotitehtävänannoissa kuitenkin oppilaiden osaamiseen liittyviä kommentteja jonkin verran. Kommentit viittasivat siihen, että erityisopettajat vaikuttivat pitävän tärkeänä, että oppilaat saisivat kotiin tehtäviä, jotka osaavat tehdä. Tämä tulos on yhdenmukainen muun muassa Trautweinin ym. (2009) sekä Epsteinin ja Van Voorhisin (2001) tutkimusten kanssa, joiden mukaan opettajat antavat oppilaille pääosin kertaavia tehtäviä aiheista, jotka on jo

opeteltu. Vaikka tutkimuksessani voidaan opettajien vuorojen perusteella tulkita heidän antaneen pääosin sellaisia tehtäviä, jotka oppilaat osasivat, oppilaat kuitenkin kommentoivat tehtävänosoitukseen hyvin minimaalisesti, joten tutkimukseni perusteella ei voida tehdä päätelmiä oppilaiden varmasta osaamisen tasosta. Huomionarvoinen seikka oli myös se, että ohjeistusta tehtävän tekemiseen tapahtui opettajan taholta vain muutaman kerran. Tämä saattoi johtua siitä, että opettaja oletti oppilaiden osaavan antamansa tehtävät. Toisaalta tunnin loppumisen yhteydessä tapahtuva kotitehtävänanto lienee niin kiireinen tapahtuma, että se vaikeutti asiaan paneutumista. Usein aika vaikutti yksinkertaisesti loppuvan kesken.

Tästä aineistosta saamieni tulosten perusteella motivointi ei vaikuta ilmenevän yhdenmukaisesti opettajan käyttämien sanamuotojen kanssa. Tehtävänanto voi olla napakka, mutta voi toimia samalla myös motivoivana. Toisin sanoen opettaja yhdisteli puheessaan käskymuotoja, kehoitusmuotoja sekä motivointia. Pohdittavaksi jää, millä tavoin oppilas kokee käskyn ja motivoinnin yhtäaikaisen käytön. Ulkoa tuleva paine saattaa vaikeuttaa sisäisen motivaation heräämistä. Oppimisen ja suoriutumisen kannalta ihanteellista on, jos opettaja saisi oppilaassa itsessään heräämään sisäisen motivaation kotitehtävän tekemiseen (Katz ym. 2010; Strong & Massfeller 2010).

On otettava huomioon, että motivointia tutkittaessa pelkästään kotitehtävänantajakson tutkailu on rajallista. Varsinainen kotitehtävänantajakso on lyhyt tapahtuma, eikä siihen käytetä paljoa aikaa. Motivointia saattaa ilmetä

oppimiseen liittyen yleisesti tunnin muissa vaiheissa tai yleisopetuksen tunneilla, jotka eivät olleet tässä tutkimuksessa mukana. Esimerkiksi Margolin ja McCaben (2004) esiin nostamaa tehtävän merkityksellisyyttä on todennäköisesti käyty läpi jo aiemmin tunnilla opiskeluun ryhtyessä tai tehtäviä tehdessä. Kuten sanottu, kotitehtävät annetaan usein jo opetelluista asioista kertaamista varten.

Aineistosta poimimani oppilaiden vastaamisen tavat kotitehtävänantoon olivat pääpiirteittäin hyvin lyhyitä kommentteja, ja muodostamani jako näissä oli minimaaliset, vastustelevat, varmistelevat, ja kilpailevat vastaamisen tavat. Syy lyhyisiin vastauksiin viittaa mitä ilmeisimmin osapuolten rooleihin luokkahuoneessa. Luokkahuonekeskusteluissa on omat arkikeskustelusta eroavat piirteensä sen institutionaalisuuden vuoksi. Osallistujat ovat orientoituneet epäsymmetriseen tilanteeseen, joka vallitsee opettajan ja oppilaiden välillä (Hakulinen 1997, 33). Luokkahuoneen vuorottelusääntöjen noudattaminen on oppitunnin piilo-opetussuunnitelman kirjoittamattomia sääntöjä (Joutseno 2007, 207). Tämänkaltaisen sisäistetty normisto näkyy aineistossa esimerkiksi vuorottelujärjestyksessä, jossa opettajalla on oikeus antaa kotitehtävä keskeytyksettä ja oppilaalla velvollisuus kuunnella ja ottaa tehtävä vastaan. Vastausten muotoutuminen tapahtuu myös suhteessa edelliseen lausumaan, eli oppilaiden vastaukset muotoutuivat opettajien käyttämien vuorojen perusteella. Tämänkaltaisesta teoreettisesta näkökulmasta tulkiten opettajat vaikuttavat oppilaiden vastauksiin, vaikkakin ehkä tiedostamattaan.

Oppilaiden lyhyiden vastausten lisäksi huomionarvoista on, ettei oppilaiden taholta esiinny juurikaan kysymyksiä tai muita välisekvenssejä. Kysymys saattaa olla osittain tehtävien selkeydestä; tehtävät eivät vaatineet esimerkiksi osaamiseen liittyviä kysymyksiä. Tämän lisäksi voi pohtia, onko kysymys siitä, että keskustelussa pyritään yleensäkin konfliktien välttämiseen ja sujuvaan yhteistyöhön, mikä näkyy muun muassa erimielisten, preferoimattomien vuorojen välttämisenä (Tainio 2007, 102). Joutsenon (2007, 201) mukaan tehtävän mielekkyyden kyseenalaistaminen on luokkatilanteissa arkaluontoista toimintaa, sillä tehtävän kritisointi on epäsuorasti opettajankin kritisointia. Tehtävän kritisointi on toisin sanoen samalla opettajan auktoriteettiaseman horjuttamista (Joutseno 2007, 201). Kyse saattaa olla siis ”kasvojen suojelusta” (Tainio 2007, 102). Tutkimuksessani oppilaat ovat sisällä roolissaan eivätkä aiheuta opettajalle kasvojen menettämisen tilanteita.

Ainoastaan aineiston neuvottelevissa jaksoissa oppilaat olivat enemmän keskustelussa mukana, vaikka niissäkin lyhyen vähäsanaisesti. Havaintoon pohjaten voisi olettaa, että opettajien vaaliessa enemmän neuvottelevaa kulttuuria, lisääntyisi myös oppilaiden mukaantulo ja vaikutusmahdollisuus. Neuvottelevampi käytäntö voisi ainakin osaltaan tukea motivaation heräämistä oppilaissa.

Käyttämäni aineisto tässä tutkimuksessa oli pieni. Mukana oli useita oppiaineita, ja oppilaat vaihtuivat, mutta erityisopettajia oli vain kaksi (alakoulun ja yläkoulun). Aineiston perusteella ei siis ole mahdollista eikä tarkoitustakaan tehdä

missään määrin yleistyksiä opettajien käyttämistä tavoista tai sanavalinnoista. Voidaan kuitenkin olettaa, että tulokset ovat siirrettävissä toiseen osa-aikaisen erityisopetuksen ympäristöön. Vuorovaikutuksen tarkastelu herättää pohtimaan käyttämiämme yleisiä tapoja opetustyössä.

Useat aiemmat tutkimukset tukevat kotitehtävien käyttöarvoa opetusvälineenä (Cooper, Lindsay, Nye & Greathouse 1998; Cooper, Robinson & Patall 2006; Ramdass & Zimmerman 2011; Tokarski 2011). Kuitenkaan kotitehtävien antamisen tavoista ei aiempaa tutkimusta ole juuri tehty. Laajempaan aineistoon kohdistuva tarkempi keskusteluanalyttinen vuorovaikutuksen tutkimus voisi kotitehtäviin motivoinnin sekä kotitehtävien hyödyllisyyden kannalta olla tarpeellista. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäi myös kokonaan kotitehtävien tekemisen osuus; tekivätkö ja osasivatko oppilaat tehdä heille osoitetut kotitehtävät. Ulkopuolelle jäivät myös oppilaiden kokemukset. Mielenkiintoinen laajempi tutkimusilmiö olisikin kotitehtävänannon vuorovaikutustapojen vaikutus motivaatioon ja kotitehtävissä onnistumiseen. Olisi mielenkiintoista saada tutkittua tietoa siitä, voiko opettaja vuorovaikutukseen huomiota kiinnittämällä parantaa oppilaiden motivaatiota ja tehtävissä suoriutumista.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Bang, H. J. 2011. Promising homework practices: Teachers' perspectives on making homework work for newcomer immigrant students. *High School Journal* 95(2), 3-31.
- Bembenutty, H. 2011. Meaningful and maladaptive homework practices: The role of self-efficacy and self-regulation. *Journal of Advanced Academics* 22(3), 448-473.
- Bembenutty, H. 2011. The first word: Homework's theory, research, and practice. *Journal of Advanced Academics* 22(2), 185-192.
- Bempechat, J. 2004. The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *College of Education* 43(3), 189-196.
- Bempechat, J., Li, J., Neier, S. M., Gillis, C. A., & Holloway, S. D. 2011. The homework experience: Perceptions of low-income youth. *Journal of Advanced Academics* 22(2), 250-278.
- Buell, J. 2004. Closing the book on homework: Enchancing public education and freeing family time. Philadelphia: Temple University Press.
- Cooper, H. Lindsay, J. Nye, B. & Greathouse, S. 1998. Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology* 90(1), 70-83.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. 2006. Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research* 76, 1–62.
- Cooper, H. 2007. The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Cooper, H. Valentine, J. Corno, L. 2001. Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist* 36(3), 143-153.
- Cushman, K. (2010). Show us what homework's for. *Educational Leadership*, 68(1), 74-78. Retrieved from <http://web.ebscohost.com>.
- Danielson, M. L., Strom, B., & Kramer, K. 2011. Real homework tasks: A pilot study of types, values, and resource requirements. *Educational Research Quarterly* 35(1), 17-32.
- Epstein, J. & Van Voorhis, F. 2001. More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist* 36(3), 181–193.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Hakulinen, A. 1997. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 13-17.
- Hakulinen, A. 1997. Vuorottelujäsennys, teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 32-55.
- Hallam, S. 2004. *Homework: The evidence*. Alden Group: Oxford.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hong, E., Milgram, R. M., & Rowell, L. L. 2004. Homework motivation and preference: A learner-centered homework approach. *Theory into Practice* 43(3), 197-204.
- Hong, E., Wan, M., & Peng, Y. 2011. Discrepancies between students' and teachers' perceptions of homework. *Journal of Advanced Academics* 22(2), 280-308.
- Hughes, C.A. Ruhl, K.L. Schumaker, J.B. & Deshler, D.D. 2002. Effects of instruction in an assignment completion strategy on the homework performance of students with learning disabilities in general

- education classes. *Learning Disabilities Research & Practice* 17(1), 1–18.
- Joutseno, J. 2007. Tehtävajaksojen ongelmien käsittely, teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi. Helsinki: Yliopistopaino, 181-209.
- Karhunen, J. & Vanhanen, T. 2004. Oppilaan tunteet opettajaa kohtaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Katz, I. Kaplan, A. & Gueta, G. 2010. Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education* 78, 246–267.
- Keith, T. Z. 1982. Time spent on homework and high school grades: A large-sample path analysis. *Journal of Educational Psychology* 74, 248–253.
- Kohn, A. 2007. Changing the homework default. *Independent School* 66, 58–65.
- Kralovec, E., & Buell, J. 2005. High-stakes testing, homework, and gaming the system. *Humanist* 65(3), 17–18.
- Margolis, H. & McCabe, P. 2004. Resolving struggling readers' homework difficulties: A Social Cognitive Perspective. *Reading Psychology* 25, 225–260.
- Marzano, R., & Pickering, D. 2007. Special topic: The case for and against homework. *Educational Leadership* 64 (6), 74-79.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. 2010. The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology* 102, 896–915.
- Peräkylä, A. 1997. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskustelunalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 177-203.

- Polloway, E.A. Epstein, M.H. & Foley, R. 1992. A comparison of the homework problems of students with learning disabilities and non-handicapped students. *Learning Disabilities: Research and Practice* 7, 203-209.
- Raevaara, L. 1997. Vierusparit - esimerkkeinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 75-92.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. 2011. Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics* 22(2), 194-218.
- Seppänen, E-L. 1997. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 18-31.
- Strong, T. & Massfeller, H.F. 2010. Negotiating post-consultation 'homework' tasks between counselors and clients. *International Journal for the Advancement of Counselling* 32, 14-30.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunalyysi*. Helsinki: Yliopistopaino, 15-58.
- Tokarski, J. E. 2011. Thoughtful homework or busy work: Impact on student academic success. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/870286308?accountid=11774>
- Trautwein, U. 2007. The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction* 17, 372-388.
- Trautwein, U. Niggli, A. Schnyder, I. & Lüdtke, O. 2009. Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions and achievement. *Journal of Educational Psychology* 101(1), 176-189.

- Voorhees, S. 2011. Why the dog eats Nikkis homework: Making informed assignment decisions. *Reading Teacher* 64(5), 363-367.
- Walberg, H. J. Paschal, R. A. & Weinstein, T. 1985. Homework's powerful effects on learning. *Educational Leadership* 42, 76-79.
- Xu, M., Benson, S. N. K., Mudrey-Camino, R., & Steiner, R. P. 2010. The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychological Education* 13, 237-269.