

Läksyjä vai läksyttömyyttä? – Luokanopettajien peruste-
luja kotitehtäville
Emma Piipponen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Piipponen, Emma. 2017. Läksyjä vai läksyttömyyttä? – Luokanopettajien perusteluja kotitehtäville. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 83 sivua.

Tutkimuksessa selvitetään opettajien perusteluja sille, miksi opettajat antavat kotitehtäviä tai miksi he puoltavat läksyttömyyttä. Kotitehtävien antamista koskevia perusteluita tarkastellaan oppimiskäsitysten sekä opettajan käyttöteorian ja pedagogisen ajattelun käsitteiden pohjalta. Teoriaosan toisessa osiossa tutustutaan puolestaan kotitehtäviin, miten kotitehtävät määritellään sekä miten kotitehtäviä perustellaan aiemmissä tutkimuksissa.

Tutkimuksen aineisto on kerätty Facebookin opettajayhteisöiden verkkokeskusteluista, joissa opettajat ovat keskustelleet kotitehtävistä. Näistä keskusteluista on etsitty opettajien perusteluja kotitehtävien puolesta ja vastaan. Aineisto on analysoitu laadullista sisällönanalyysiä käyttäen. Keskustelujen kommentit teemoiteltiin ja teemojen kautta tuloksia tiivistettiin vielä tyyppien muotoon.

Tutkimuksen tuloksena löytyi neljä teemaa, joihin kotitehtävät vaikuttavat. Nämä teemat ovat "vaikutus oppimiseen", "merkitys kodin kannalta", "merkitys oppilaan elämän kannalta" ja "argumentoinnin tapa". Tutkimuksen tuloksena löytyi myös kolme opettajatyyppeä. Läksyjien puolestapuhujat perustelivat kotitehtävien antoa oppimisen edistämisellä, elämän taitojen kehittämällä ja vuorovaikutuksella kodin kanssa. Läksyttömyyden kannattajat puolestaan perustelivat läksyttömyyttä sillä, ettei kotitehtävistä ole hyötyä oppimisen kannalta, ne ovat turha kuormittava tekijä sekä sillä, että oppimisen tulisi tapahtua koulussa. Kolmas tyyppi eli pohtijat puolestaan pohtivat sekä läksyjien antamista että läksyttömyyttä, niiden määrää ja laatua sekä yksilöllisyyttä kotitehtävissä.

Asiasanat: oppimiskäsitys, käyttöteoria, pedagoginen ajattelu, kotitehtävät

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	PERUSTELUT OPETTAJAN AJATTELUSSA	8
2.1	Oppimisen monet käsitykset	8
2.1.1	Behaviorismi – oppija tyhjänä tauluna	10
2.1.2	Kognitivismi – ajatteleva ja toimiva oppija	12
2.1.3	Konstruktivismi – yksilöllinen ja yhteisöllinen oppija	12
2.1.4	Nykypäivän oppimiskäsitys ja OPS 2014	14
2.2	Opettajan käyttöteoria	15
2.3	Opettajan pedagoginen ajattelu	17
3	KOTITEHTÄVÄT OSANA OPETTAJAN PEDAGOGISIA KÄYTÄNTEITÄ	19
3.1	Kotitehtävät meillä ja maailmalla	19
3.2	Miksi kotitehtäviä annetaan?	20
3.3	Kotitehtävien merkitys oppimisessa	22
3.4	Yksilöllisyys kotitehtävissä	24
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
5.1	Tutkimuskohde ja lähestymistapa	28
5.2	Tutkimukseen osallistujat	28
5.3	Sosiaalinen media aineistonkeruun lähteenä	29
5.4	Aineiston analyysi	31
5.5	Eettiset ratkaisut	35
6	TULOKSET	37
6.1	Perusteluja kotitehtävien puolesta ja vastaan	37
6.1.1	Vaikutus oppimiseen	37
6.1.2	Merkitys kodin kannalta	41
6.1.3	Merkitys oppilaan elämän kannalta	42
6.1.4	Argumentoinnin tapa	43
6.2	Opettajatyyppeiden perustelut kotitehtäville	49
6.2.1	”Tottakai annetaan läksyjä” – Perusteluja läksyjen puolesta ..	49

6.2.2	“Oikeasti, et anna läksyjä? Kerro enemmän!” – Perusteluja läksyttömyyden puolesta.....	58
6.2.3	“Läksyjien laatu on ikävä kyllä niin ja näin” – Enemmän ajatusta läksyjien annolle	63
6.3	Aineiston tulkinta oppimiskäsitysten valossa.....	66
6.3.1	Läksyjien puolestapuhuja	67
6.3.2	Läksyttömyyden kannattaja.....	68
6.3.3	Pohtija	69
7	POHDINTA	71
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	71
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	74
	LÄHTEET	78
	LIITTEET.....	83

1 JOHDANTO

Kotitehtävät ovat osa meidän jokaisen koulutietä, ne puhuttavat, mietityttävät ja edelleen pysyvät. Kotitehtävät eli läksyt ovat ikään kuin traditio ja pysyvä osa koulukulttuuria. Asenteet kotitehtäviä kohtaan vain ovat muuttuneet vuosikymmenten aikana (Marzaro & Pickering 2007, 74). 1900-luvun ensimmäisillä vuosikymmenillä opettajat yleisesti uskoivat kotitehtävien luovan kuria ja järjestystä oppilaisiin. 1940-luvulla alkoi nousta huoli siitä, että kotitehtävät häiritsevät vapaa-aikaa ja näin ollen kotitehtäviä alettiin antaa vähemmän. 1950-luvun lopulla trendi kääntyi taas päinvastaiseksi, kun Neuvostoliitto arvosteli Yhdysvaltoja siitä, että heidän koulutuksesta puuttuu ankaruus ja perusteellisuus. Yhdysvallat näkivät ainoana ratkaisuna ankaran kotitehtävien antamisen. 1980-luvulla trendi vaihtoi taas suuntaansa, kun eräät oppimisteoreetikot väittivät, että kotitehtävät voivat olla haitallisia oppilaiden mielenterveydelle. Siitä lähtien kiihkeät argumentit kotitehtävien puolesta ja vastaan ovat lisääntyneet ja nousseet julkiseen keskusteluun. (Marzano & Pickering 2007, 74.)

Kotitehtävät ovat siis jatkuvasti ajankohtainen aihe niin koulussa kuin kotonakin, mutta erityisesti viime vuosikymmenillä maailmalla julkaistut tutkimukset (mm. Hattie 2009) kotitehtävien merkityksellisyydestä oppimisen kannalta ovat herättäneet keskustelua myös suomalaisessa mediassa. Niin Opettaja-lehden (Kangasniemi 2013, 26–28) kuin Ylen artikkeleissa (Kaaro 2015; Ziemann 2014) sekä opettajien kirjoittamissa blogeissa on otettu kantaa kotitehtäviin, ja Facebookin opettajayhteisöissä on käyty keskusteluketjuja kotitehtävistä ja läksytömyydestä. Kotitehtävien tuttuudesta johtuen vaikuttaa siltä, että jokaisella on jonkinlainen mielipide aiheesta ja mielipiteitä ilmaistaan monella tavalla.

Uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä entistä enemmän puhuttavat uudet monipuoliset työtavat, kuten kokemuksellisuus ja toiminnallisuus, yhteisöllisyys ja oppilaslähtöisyys sekä yksilöllisyys ja eriyttäminen (Opetushallitus 2014, 30). Opettajat ovat kehittäneet omia toimintatapojaan ja reflektoineet omaa opetustaan uuden opetussuunnitelman myötä. Vaikuttaisi kuitenkin siltä,

etteivät kotitehtävät ole pysyneet uuden opetussuunnitelman muutoksen mukana. Kotitehtäviä annetaan edelleen pääasiassa perinteiseen tapaan, opettajan määräämänä ja usein sama tehtävä jokaiselle. Pitäisikö nyt pysähtyä ja miettiä, onko kotitehtävillä oikeasti merkitystä asetetun oppimistavoitteen kanssa ja toteutuuko uusi opetussuunnitelma myös kotitehtävissä?

Olen seurannut aktiivisesti viimeisen parin vuoden aikana Facebookissa käytyä keskustelua kotitehtävistä ja olen huomannut, että aihe herättää paljon keskustelua sekä myös kuohuttaa. Monissa keskusteluissa opettajat tuskailevat läksyjen tekemättömyyden kanssa ja pyytävät muilta opettajilta vinkkejä siihen, kuinka saada oppilaat tekemään läksyjä. Keskustelua käydään myös läksyjen määrästä sekä siitä kuuluuko läksyjä antaa myös viikonlopuille ja lomille. Erilaiset kotitehtävät, kuten liikuntaläksyt ja urakkaläksyt myös puhuttavat, uudenlaisia ideoita ja toimintatapoja sekä ehdotuksia jaetaan. Erityisesti huomioni on kiinnittynyt keskusteluihin, joissa opettajat kysyvät muiden mielipidettä läksyistä ja läksyjen tarpeellisuudesta, miksi läksyjä annetaan tai ei anneta ja millaiset läksyt ovat tarpeellisia.

Tämä tutkimus on jatkoa omalle kandidaatin tutkielmalleni, jota ennen en ollut miettinyt läksyjen asemaa tai kyseenalaistanut läksyjä lainkaan. Läksyt olivat muodostuneet myös itselleni itsestään selväksi asiaksi, jota kaikki opettajani vuosien varrella ovat antaneet. Toiset enemmän, toiset vähemmän. Ensimmäisillä luokilla jopa pidin läksyistä juuri sen takia, että kotona sain tehdä tehtäviä yksin, rauhassa, omaan tahtiin. Olin hyvin hidas ja koulussa tuli paine siitä, etten ennätä tehdä saman verran kuin muut. Olin ajatellut läksyjen vain kuuluvan kouluun, enkä usko olleeni ainoa näin ajatteleva. Kuten Jantunen ja Haapaniemi (2013, 237) sanovat, voidaan läksyt luokitella lähestulkoon instituutioksi, joiden tarpeellisuutta ei aina tarkastella ammatillisesti. Kandidaatin tutkielmani myötä aloin pohtia ja kyseenalaistaa läksyjen tarpeellisuutta, miettimään millaiset läksyt oikeasti ovat tarpeellisia oppilaan oppimisen kannalta. Maailmalla tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, ettei kotitehtävistä välttämättä ole hyötyä oppimisen kannalta (Hattie 2009). Kiinnostuin siitä, miksi opettajat kuitenkin pitävät läksyjä niin tarpeellisena, vaikka tutkimukset osoittavat toisin.

Kansainvälisesti kotitehtävät ovat kaikkialla tuttuja ja ne määritellään samalla tavalla. Kansainvälistä tutkimusta kotitehtävistä löytyy (mm. Cooper 2007; Brock, Lapp, Flood, Fisher & Keonghee 2007; Hattie 2009), mutta suomalaista melko vähän (Lapinsuo 2015; Merimaa 2016). Kotitehtäviä ei ole määritelty millään lailla opetussuunnitelmassamme (2014), minkä vuoksi opettajat voivat perustella kotitehtävien antamisen miten tahansa sekä antaa millaisia kotitehtäviä vain. Kiinnostus aiheeseen heräsi kandidaatin tutkielmaa tehdessäni, kun tutkimuksen tuloksista minulle selvisi, etteivät opettajat välttämättä kyseenalaista vallitsevaa läksykulttuuria, mutta kuitenkin perustelut kotitehtävien antamiselle jäivät pintapuolisiksi. Opettajat sanoivat kotitehtävien tukevan oppimista, mutta miten kotitehtävät tukevat juuri oppimista, jäi epäselväksi. Selvää on, että opettajien mielestä kotitehtävien antaminen opettaa monenlaisia tarpeellisia taitoja, joka ehkä kotitehtävien tärkein tavoite onkin. Kuitenkaan ei voida sanoa täysin, että ne tukisivat oppilaiden oppimista, sillä suurin oppiminen kuitenkin tapahtuu koulussa oppituntien aikana. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut juuri näistä perusteluista, kuinka opettajat perustelevat kotitehtävien antoa sekä kuinka opettajat perustelevat läksyttömyyttä. Nämä muodostavat myös tutkimuskysymykseni.

Teoriataustani ensimmäisessä osassa käsittelen oppimiskäsityksiä ja opettajan pedagogista ajattelua. Oppimiskäsityksiä on syytä tarkastella, sillä eri vuosikymmenillä pinnalla olleet oppimiskäsitykset ovat vaikuttaneet siihen, miten kotitehtäviin on suhtauduttu. Pedagoginen ajattelu puolestaan ohjaa opettajan toimintaa eli myös kotitehtävien antoa, niiden suunnittelua ja toteutusta. Teoriataustan toisessa osiossa, luvussa kolme, tutustutaan itse kotitehtäviin ja aiempiin tutkimuksiin kotitehtävistä. Tutkimukseni empiirinen osa alkaa luvusta neljä, kun esittelen ensimmäisenä tutkimuskysymykseni. Tutkimuksen etenemistä ja menetelmiä kuvaan luvussa viisi ja luvussa kuusi esittelen tutkimuksen keskeiset tulokset. Viimeisenä pohdin tulosten pohjalta johtopäätöksiä, tutkimuksen luotettavuutta sekä jatkotutkimushaasteita.

2 PERUSTELUT OPETTAJAN AJATTELUSSA

Koska kaiken opettamisen ja koulutuksen perustana on aina jonkinlainen käsitys oppimisesta, myös kotitehtävien antamisen käytänteet ja niiden perustelut kiinnittyvät oppimiskäsityksiin (Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Poskiparta 1989, 7–9; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 139). Kotitehtävien päätavoitteena on usein oppimisen edistäminen, minkä vuoksi näitä opettamiseen liittyviä käsityksiä siitä, miten ihminen oppii ja kuinka oppimista voidaan parhaiten edistää, tarkastellaan tässä luvussa.

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat opettajat ja heidän perustelunsa kotitehtävien antamiselle, joita pedagoginen ajattelu ohjaa, tarkastellaan luvun loppupuolella pedagogiseen ajatteluun liittyviä käsitteitä. Opettajan käytöteoriaan sekä pedagogiseen ajatteluun liittyvien käsitteiden avulla pyrin kuvaamaan tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien ajattelua ja näkemyksiä.

2.1 Oppimisen monet käsitykset

Oppiminen on kaikille jollain tasolla tuttu aihe ja jokainen osaa siitä käsityksensä ja mielipiteensä muodostaa, jonka vuoksi kenties oppimis- ja opetuskäsitykset ovat niin paljon tutkittuja sekä Suomessa että ulkomailla (mm. Säljö 1979; Samuelowicz & Bain, 1992; Marton, Dall'Alba & Beaty 1993; Olson & Bruner 1996; Trigwell & Prosser 1996; Silkelä & Väisänen 1997; Kember & Kwan 2000; Postareff 2007). Niitä on tutkittu myös useista eri näkökulmista, kuten ihmisten arkikäsitysten näkökulmasta oppimiseen sekä kasvatus- ja opetusalan ammattilaisten näkökulmista eri koulutusasteilla. Laajan tutkimustyön ansiosta onkin syntynyt paljon erilaisia käsitteitä oppimiselle ja opetukselle, jotka usein ovat päällekkäisiä ja kuvaavat usein samantapaisia asioita eri termeillä tai hieman eri

näkökulmista. (Kember 1997, 259–260.) Erilaiset käsitykset ja tutkimussuuntaukset kertovat myös oppimisen monimuotoisuudesta (Lehtinen ym. 1989, 17).

Tynjälän (1999, 28) määritelmän mukaan oppimiskäsitykset ovat pedagogisia näkemyksiä siitä, miten oppiminen tapahtuu ja miten oppimista voidaan parhaiten edistää. Kivi (1994, 2) lisää oppimisteorioiden päämääränä olevan ihmisen käyttäytymisen ja persoonallisuuden kehittymisen selittäminen oppimisprosessin avulla. Kiven (1994, 2) mukaan oppiminen ymmärretään käyttäytymisen muuttumisena, joka tapahtuu yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen seurauksena.

Oppimiskäsitykset muodostuvat tieteellisten oppimistutkimusten pohjalta, mutta myös tutkimuksen ulkopuolella luodaan erilaisia käsityksiä oppimisen olemuksesta. Oppimiskäsitykset voivat juontaa juurensa kaukaakin historiasta ja perinteistä, mutta voivat myös kehittyä uuden tutkimuksen tai käytännön kokemusten ja henkilökohtaisten näkemysten kautta. (Lehtinen ym. 1989, 7–9.) Rauste-von Wright ym. (2003, 139–140) sanovat oppimiskäsitysten muovautuvan muun muassa opetustyössä, kun käytännön tottumukset, asenteet ja arvot yhdistyvät oletuksiin siitä, mitä oppilaan pään sisällä tapahtuu oppimisprosessin aikana. He myös lisäävät, että oppimiskäsityksiin vaikuttavat myös käsitykset tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta, oppimista koskevat teoriat ja tulkinnat sekä yhteiskunnalliset perinteet, normit ja odotukset. (Rauste-von Wright ym. 2003, 139–140.)

Oppimiskäsitykset siis muodostuvat hyvinkin monenlaisista palasista ja ne vaihtelevat myös eri opettajien välillä. Näin ollen oppimiskäsitys ei ole vain yleinen, kaikkien yhteinen vaan myös henkilökohtainen ja muovautuva. Vaikka usein jokin oppimiskäsitys on aina aikakaudellaan vallitseva, se ei tarkoita, että jokainen opettaja tämän takana seisoi sataprosenttisesti tai ollenkaan. (Lehtinen ym. 1989, 7–9.)

Lehtisen ym. (1989, 17) mukaan juuri oppimisen monimuotoisuuden, toisistaan poikkeavien tutkimussuuntausten ja käsitysten vuoksi on ollut vaikeaa

muodostaa yhtenäistä teoriaa oppimisesta. Historiallisesti oppimista tarkastellessa voidaan kuitenkin erottaa kaksi pääperinnettä oppimiskäsitysten tutkimuksessa: behavioristinen ja kognitiivinen oppimisentutkimus. (Lehtinen ym. 1989, 17.) Nämä eri vuosikymmenillä pinnalla olleet oppimiskäsitykset ovat vaikuttaneet siihen, miten kotitehtäviin on suhtauduttu, siksi seuraavana tarkastellaan näitä erilaisia käsityksiä.

2.1.1 Behaviorismi – oppija tyhjänä tauluna

Behaviorismissa tutkimuskohteena on erilaisten käyttäytymismuotojen oppimisen lainalaisuuksien selvittäminen ja tutkimus on kohdistettu ulkoisesti havaittavan käyttäytymiseen (Lehtinen ym. 1989, 18), sillä behaviorismin mukaan ihmisen mielen sisällöstä ja tietoisuudesta ei ole mahdollista saada objektiivista tietoa (Tynjälä 1999, 29). Behaviorismin taustalla on John Locken 1600-luvulla muodostama käsitys oppijasta tyhjänä tauluna (tabula rasa), johon tieto ja kokemukset maalaavat jälkiä (Tynjälä 1999, 29).

Behaviorismi nousi oppimisen tutkimuksen valtasuuntaukseksi ensimmäisen maailman sodan jälkeen (Rauste-von Wright ym. 2003, 148). Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan opetus on onnistunut silloin, kun oppilas tuottaa ennalta määräytyt reaktiot (Johansson & Takkinen 1999). Tehokas oppiminen behaviorismissa on valmiin tiedon vastaanottamista. Lehtisen ym. (1989, 18–19) mukaan behavioristisia pedagogisia pääperiaatteita ovat vahvistamisen periaate, välittömän palautteen periaate, opetettavan aineksen pilkkominen pieniin osiin ja virheellisten vastausten nopea sivuuttaminen. Nykyäänkin käytössä olevat monet itsestään selvät didaktiset periaatteet ovat peräisin behavioristisesta oppimisteoriasta. Esimerkiksi välittömän palautteen antaminen, opetettavan aineksen jakaminen pieniin palasiin ja tarkasti kontrolloitaviin osiin sekä virheellisten vastausten tai suoritusten nopea sivuuttaminen, etteivät virheelliset toimintamallit pääse vakiintumaan (Lehtinen ym. 1989, 18–19).

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostumista (Tynjälä 1999, 29). Opetukselle on aina asetettu tavoite, oppimistehtävä, joka on ärsyke. Tavoitteeseen pyritään suorituksella,

jota vahvistetaan tai heikennetään suoralla palautteella (Leino & Leino 1997, 27). Toivottua reaktiota vahvistetaan palkitseamalla (leimat, tarrat, leikit) ja ei-toivottua heikennetään rankaisemalla (jälki-istunto, kasvatust keskustelut, mielekkään tekemisen peruminen) (Tynjälä 1999, 29). Vahvistamisen periaatteella tarkoitetaan myös sitä, että toisto ja kertaus ovat keskeisenä selittäjänä oppimiselle, jota sovellettiin myös käyttäytymisen muuttamiseen ja opetukseen eri keinoin (Lehtinen ym. 1989, 18).

Behavioristisella oppimiskäsityksellä on monia ongelmia, jonka vuoksi se alkoi menettää suosiotaan toisen maailman sodan jälkeen (Rauste von Wright ym. 2003, 149). Kun behavioristinen oppimisteoria kuvaa nimenomaan ulkoisesti havaittavan käyttäytymisen muuntelua ja vakiintumista, ei oppiminen välttämättä ole kovinkaan syvällistä ja ymmärtävää (Lehtinen ym. 1989, 20–23). Behaviorismissa huomio kiinnittyy ainoastaan suoritukseen tai käyttäytymiseen eikä juuri ymmärtämiseen, josta asianmukainen suoritus tai käyttäytyminen oikeasti kumpuaa (Leino & Leino 1997, 27). Oppiminen on opetuksen ja valmiin tiedon siirtämistä suoraan oppilaiden päähän ja tällöin arviointi on määrällistä, kun ajatellaan, että oppija on oppinut sitä paremmin, mitä enemmän hän pystyy toistamaan opittua tietoa esimerkiksi kokeessa (Tynjälä 1999, 31). Oppimisprosessien laadullinen tarkastelu on tällöin sivuutettu kokonaan (Lehtinen ym. 1989, 24), kun ajatellaan, että oppilaan saama oikea vastaus ei riitä syvällisen ymmärtämisen merkiksi (Leino & Leino 1997, 27).

Kotitehtäviä tarkastellaan behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan määrällisesti eli kuinka oppilas on suoriutunut kotitehtävistä, kuinka paljon hän on niitä tehnyt ja kuinka paljon hän on tehnyt oikein tai väärin. Laadullisesti kotitehtäviä ei behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan tarkasteltaisi lainkaan. Ajatus siitä, kuinka antaa kotitehtäviä, jotka palvelevat parhaiten oppimista, jää täysin taka-alalle. Myöskään se, onko oppilas oikeasti oppinut laadullisesti jotain kotitehtävien avulla, kuten ymmärtänyt tai oivaltanut kotitehtävän avulla jotain oleellista opittavasta, ei ole tärkeässä roolissa.

2.1.2 Kognitivismi – ajatteleva ja toimiva oppija

Behaviorismia vastaan nousi 1950-luvulta alkaen suuntaus, joka korosti oppijan kognitiivisten prosessien tutkimisen merkitystä, toisin kuin behaviorismi, joka keskittyi vain ulkoisesti havaittavaan käyttäytymiseen (Tynjälä 1999, 31). Behaviorismin ulkoisten suoritusten määrällinen tarkastelu sai vastaansa oppimis- ja ajatteluprosessien laadullisen ominaisuuksien tarkastelun (Lehtinen ym. 1989, 24). Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä oppiminen liitetään nimenomaan yksilön tiedollisiin prosesseihin ja tutkimus kohdistuu "yksilön sisäisten tajunnallisten tapahtumien alueeseen" (Lehtinen ym. 1989, 24).

Keskeisiä tutkimuskohteita kognitiivisessa oppimiskäsityksessä ovat ongelmanratkaisuprosessit, muisti, kieli, oppimisen laadullisesti erilaiset strategiat, valikoiva tarkkaavaisuus ja toiminnan rakenne sekä myöhemmin mukaan tuli myös tavoitteellinen oppiminen ja sen intentionaalinen säätely (Lehtinen ym. 1989, 24; Rauste-von Wright ym. 2003, 160–161). Erittäin tärkeää kognitiivisessa oppimiskäsityksessä on oppijan toiminnan aktiivisen roolin korostaminen oppimisprosessissa (Rauste-von Wright ym. 2003, 161).

Kuitenkin kognitiivisessa suuntauksessa oli hieman kyseenalaisia piirteitä. Muun muassa kognitiivisen oppimiskäsityksen alle kuuluvaa informaationprosessointiteoriaa kyseenalaistettiin, sillä se rinnasti ihmisen kognitiiviset toiminnot tietokoneen toimintaan (Tynjälä 1999, 31–32).

Kognitivismiin mukaan jokainen voi oppia kaikkea, kunhan oikea oppimisen keino löytyy. Siksi onkin tärkeää antaa oppilaille monipuolisia, vaihtelevia ja eriytettyjä kotitehtäviä, jotta jokainen voi löytää oman tyylinsä oppia ja suoriutua kotitehtävistä. Tärkeässä roolissa kognitivismissa on myös oppimaan oppimisen taidot, joita myös kotitehtävien kautta voisi harjoitella.

2.1.3 Konstruktivismi – yksilöllinen ja yhteisöllinen oppija

Konstruktivismi ei ole yksi ja ainoa yhtenäinen teoria, vaan se muodostuu useista eri näkemyksistä ja sillä on monia eri suuntauksia. Näitä eri suuntauksia yhdistää kuitenkin useat yhteiset näkemykset. (Tynjälä 1999, 37.) Yksi yhteinen näkemys

jokaiselle konstruktivismiin suuntaukselle on, että tieto ei voi koskaan olla tietäjästä riippumatonta, vaan se on aina yksilön tai yhteisön itsensä muodostamaa eli oppijan oman toiminnan seurausta (Tynjälä 1999, 37; Rauste-von Wright ym. 2003, 164).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ei ole olemassa myöskään tiedon passiivista vastaanottamista, vaan oppija on aina aktiivisessa roolissa, kun hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa perusteella (Tynjälä 1999, 37–38). Oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjen käsitteiden tulisi olla opetuksen lähtökohtana. Juuri näiden omien tapojen mukaan oppija konstruoi eli hahmottaa, tulkitsee ja muodostaa opetuksen sisällöt itselleen sopiviksi ja ymmärrettäviksi. Kommunikointi on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tärkeässä roolissa, sillä sen avulla opettaja luo käsitystään oppijan aiemmasta tiedosta ja tulkinnoista. Kommunikoinnin avulla opettaja voi myös oppia tuntemaan oppijan oppimisen ja ongelmanratkaisun keinot, joilla oppija omaksuu uutta tietoa eli oppii parhaiten. (Rauste-von Wright ym. 2003, 162.)

Toisin kuin behaviorismissa, konstruktivismissa ei koskaan ajatella oppijan olevan tyhjä taulu, jonka oppiminen alkaa aina alusta, vaan oppiminen jatkuu aina aiemman tiedon pohjalle täyttäen jo piirrettyä taulua, yhdistyen aiempaan, laajentaen tai muokaten aiempaa tietoa. Tämä käy myös toisin päin eli aiempi tieto ohjaa myös uuden tiedon muodostumista. (Rauste-von Wright ym. 2003, 163.) Sosiaalinen vuorovaikutus on myös keskeisessä roolissa oppimisprosessissa, kun esimerkiksi keskusteluissa ja ryhmätyöskentelyssä yksilön ajatteluprosessit tulevat kaikkien kuultavaksi (Rauste-von Wright ym. 2003, 170–171).

Tärkeää oppimisen kannalta on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ymmärtäminen. Tärkeintä ei ole määrällinen tieto, faktat ja yksittäiset taidot, vaan näiden ymmärtäminen ja se konteksti, sisältökokonaisuus tai prosessi, johon ne liittyvät. (Rauste-von Wright ym. 2003, 165–166.) Tärkeää on myös muistaa, että jokainen oppija on erilainen, oppii eri tavoin, tulkitsee tai käsittää opittavan eri tavalla. Kotitehtävien kannalta tärkeää olisikin tämän käsityksen mukaan antaa oppilaille mahdollisuus yksilöllisiin kotitehtäviin ja tehtäviin,

jotka edistävät oppimista eli tiedon ymmärtämistä eikä vain vahvistamista eli toistoa ja kertausta.

2.1.4 Nykypäivän oppimiskäsitys ja OPS 2014

Nykypäivänä behaviorismia näkyy vähemmän ja vallitseva oppimiskäsitys perustuukin kognitiiviseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Uusi, syksyllä 2016 käyttöön otettu opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) onkin laadittu nykypäivänä vallitsevaan oppimiskäsitykseen perustuen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Ajatuksena on, että oppilas asettaa itselleen tavoitteita sekä ratkaisee ongelmia yksin ja yhdessä toisten kanssa monipuolisia keinoja käyttäen. Vallitsevan oppimiskäsityksen mukaan yksilön ihmisenä kasvun ja yhteisön hyvän elämän rakentamisen kannalta oppiminen on välttämätöntä ja toisaalta kieli, kehollisuus ja eri aistikanavien käyttö ovat oppimisen sekä ajattelun kannalta olennaisia. Tässä myös korostetaan positiivisia tunnekokemuksia, oppimisen iloa sekä luovaa toimintaa, jotka edistävät käsityksen mukaan oppimista ja innostavat kehittymään. (Opetushallitus 2014, 17.)

Vuorovaikutus on hallitsevassa oppimiskäsityksessä myös suuressa roolissa. Vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden, opettajien sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa tapahtuva oppiminen edistää oppilaiden luovaa ja kriittistä ajattelukykyä, ongelmanratkaisutaitoja sekä kykyä ymmärtää toisten ihmisten erilaisia näkökulmia. Yhteistyössä toisten kanssa oppilas myös laajentaa osaamistaan ja kiinnostuksen kohteitaan sekä oppii toimimaan yhteistyössä. (Opetushallitus 2014, 17.)

Oppimaan oppimisen taidot luovat pohjan tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle, joita vallitseva oppimiskäsityskin korostaa. Oppimaan oppimisen taidoilla tarkoitetaan niitä taitoja, joilla oppilas tiedostaa omia tapojaan toimia ja oppia sekä hyödyntää näitä tietojaan oppimisensa edistämiseen. Oppimaan oppimisen taitojen edistyessä oppilas oppii suunnittelemaan oppimistaan, arvioimaan itseään ja kehittymään arvioinnin kautta sekä oppii toimimaan itseohjautuvammin. (Opetushallitus 2014, 17.)

Oppimiskäsityksessä korostetaan oppimisprosessien tärkeyttä, joiden aikana kehitystä tapahtuu. ”Oppilaan omat kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota”. Myös oppilaan minäkuva, pystyvyyden tunne sekä itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita hän asettaa itselleen ja toiminnalleen. Näitä opettajan tulee tukea erityisesti alkuopetuksessa, mutta myös koko koulu-uran aikana ja jokaisessa oppimisprosessissa. Opettajan tuki ilmenee erityisesti arvioinnin kautta ja kehittää parhaiten silloin, kun palaute ja arviointi on monipuolista, myönteistä ja realistista, oppimista tukevaa ja vuorovaikutuksellista. (Opetushallitus 2014, 17.)

2.2 Opettajan käyttöteoria

Aaltosen ja Pitkäniemen (2002, 182) mukaan opettajan käyttöteoria tarkoittaa opettajan henkilökohtaista tietämystä ja uskomuksia koskevaa järjestelmää siitä, millaista on hyvä opetus. Opettajan henkilökohtaisen tietämyksen ja uskomusten on havaittu vaikuttavan siihen, millaiseksi opettajan opetus todellisuudessa muotoutuu ja millaisia mahdollisuuksia se tarjoaa oppijoiden oppimiselle. Käyttöteoria selittää siis sitä, miksi opettaja toimii niin kuin toimii. Opettajan käyttöteoriaan sisältyy sekä kokemuksellista että käsitteellistä tietoa. (Aaltonen & Pitkäniemi 2002, 182.) Käyttöteoria rakentuu käytännön toiminnassa opettajan kohdatessa opetuksen haasteita ja samalla kehittäessä omaa toimintaansa (Husu 2002, 58). Opettaja oppii aina opetuskokemuksistaan ja siksi käyttöteoriaa voidaan pitää testattuna, toteutettavana ja toimivana, sillä opettaja uskoo itse koettuihin ja käytännössä toimiviin opetusta ohjaaviin periaatteisiin (Aaltonen & Pitkäniemi 2002, 182).

Jo opettajaopiskelijalla on omien kouluvuosien aikana muodostunut käsitys siitä, millaista hyvä opetus on. Nämä käsitykset ovat muodostuneet omien ihanneopettajien, hyvän tai huonon opetuksen ja oman luokan ilmapiirin kautta. (Calderhead 1988, 54–55.) Käyttöteoria rakentuu siis omien koulukokemusten,

opetuskokemusten ja niiden reflektoinnin kautta, mutta sisältää myös paljon teoreettista tietoa (Aaltonen 2003, 74). Kaikilla opettajilla on näkemyksiä hyvästä opetuksesta, joita ihanteet ja tavoitteet ohjailevat. Näin ollen käyttöteoriaa voidaan sanoa sekä realistiseksi että toisaalta toimintaa ohjaavaksi ideaalikehikoksi. (Aaltonen & Pitkäniemi 2002, 182.) Aaltosen (2003, 83) mukaan opettajan oman toiminnan reflektointi auttaa löytämään toimivia toimintatapoja ja kehittämään tehokkaita opettamisen käyttöteorioita. Reflektointi auttaa myös tunnistamaan ne teoriat, joita ei kannata käyttää kyseisessä tilanteessa. Opettaja kehittää henkilökohtaisesti uskottavia ja merkittäviä käyttöteorioitaan vertailemalla omaa toimintaansa ajatukseen ihannetoiminnasta sekä kokeilemalla käytännössä eri vaihtoehtoja sekä pohtimalla niiden seurauksia. (Aaltonen 2003, 83.)

Oman tietämyksen ja toiminnan reflektoinnin merkitys oman käyttöteorian muodostumisessa ja muokkautumisessa sekä sen sanoittaminen on tärkeää oman opettajuuden kehittämisessä (Aaltonen & Pitkäniemi 2002, 181). Opettajan omaan käyttöteoriaan liittyvät arvot sekä se mitä ajattelen oppilaasta, oppimisesta ja tiedosta (Aaltonen & Pitkäniemi 2002, 181). Tästä syystä kotiläksyjenkään asema koulussa ja luokissa ei koskaan tule olemaan sama. Jokaisella opettajalla on omat henkilökohtaiset arvot ja ajattelumallit, jotka käyttöteoriaa ja toimintaa eli myös kotitehtävien antamista ohjaavat.

Käyttöteoriaa voidaan pitää opettajan "työkaluna", jonka avulla opettaja hahmottaa toimintaansa ja suunnittelee opetustaan tietoisesti tai tiedostamatta (Aaltonen 2003, 75). Opettajalla voi olla päässään tietynlainen, ihanteellinen käyttöteoria, mutta välttämättä opettaja ei toimi opettaessaan niiden mukaan. Käyttöteorian pohjalta opettaja perustelee omaa toimintaansa (Palomäki 2009, 21). Opettajan ajattelua ja toimintaa ei voidakaan erotella toisistaan (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 403), vaan ajattelun ja toiminnan välistä suhdetta tulisi ajatella jatkumona. Opettaja rakentaa ajatteluaan ja toimintaansa käyttöteoriansa pohjalta, toisaalta toimintaa tulisi jatkuvasti reflektoida, jotta käyttöteoriaa voi ajatella ja rakentaa uudelleen kehittämällä samalla omaa toimintaa taas parempaan suuntaan (Aaltonen & Pitkäniemi 2002, 184).

Käyttöteoriaa ja toimintaa yhdistävät opettajan skriptit ja agendat (Aaltonen & Pitkäniemi 2002, 184). Skripti on kokonaisuus, joka sisältää näkemyksen tai mielikuvan tietyn oppimistavoitteen saavuttamiseen liittyvistä opetusjärjestelyistä, opetusmenetelmistä ja materiaaleista. Se on tietynlainen käsikirjoitus tunnin kulusta, tuntisuunnitelma, johon kuuluu erilaisia menetelmiä ja aktiviteetteja, joiden avulla opettaja uskoo saavuttavansa tavoitteet. Skripti on juuri se, joka on ajattelun ja toiminnan välissä. Skriptiä ei pysty useinkaan täysin noudattamaan ja kokenut opettaja päivittääkin sitä joustavasti. Agendat puolestaan ovat toiminnallisia ja konkreettisia opettajan päässä olevia toimintamalleja, jotka muokkautuvat jatkuvasti vuorovaikutuksessa oppilaiden ja aiemman tiedon kanssa. (Aaltonen & Pitkäniemi 2002, 184.)

Opetuksen aikaisesta ajattelusta Aaltonen ja Pitkäniemi (2002, 183) käyttävät käsitettä interaktiivinen ajattelu. Opetuksen aikana opettajan täytyy myös jatkuvasti reflektoida itseään ja arvioida, kuinka työskentely sujuu, millainen ilmapiiri luokassa vallitsee. Välttämättä se mikä toimi eilen, ei toimikaan tänään. Opettaja tulkitsee ja arvioi jatkuvasti ympärillä tapahtuvaa, oppilaiden käytöstä ja vihjeitä asetettujen opetustavoitteiden, aikaisemman tiedon ja kokemusten pohjalta, arvioi omaa suoriutumistaan ja harkitsee mikä toimii tänään ja tekee päätöksiä tunnilla tapahtuvasta ja sen etenemisestä. Tämä interaktiivinen ajattelu voi olla tiedostettua käyttöteorian toteuttamista tai rutiininomaista automaattista toimintaa. (Aaltonen & Pitkäniemi 2002, 183–184.)

2.3 Opettajan pedagoginen ajattelu

Pedagoginen ajattelu on opettamista koskevaa ajattelua (Aaltonen 2003, 9), jonka voi liittää myös opetussuunnitelman piiriin (Kansanen 2004, 88). Perustana opettajan pedagogiselle ajattelulle ovat opettajan henkilökohtaiset käyttöteoriat, käsitykset ja uskomukset opettamisesta ja oppimisesta (Palomäki 2009, 30). Pedagoginen ajattelu muodostaa perustan opettajan toiminnalle opetustilanteessa ja vaikuttaa näin ollen olennaisesti myös oppilaan toimintaan sekä luokassa tapah-

tuvaan vuorovaikutukseen, ilmapiiriin ja oppimiseen. Opettajan ajatteluun ja toimintaan vaikuttavat monet tekijät, kuten oppilaan toiminta ja opetuksen kehystekijät, kuten opetussuunnitelma ja oppimisympäristö, jotka voivat luoda joko mahdollisuuksia tai rajoittaa opetustoimintaa. (Palomäki 2009, 31.)

Opettajan pedagoginen ajattelu näkyy opettajan toiminnassa ja sen välityksellä, kun opettaja kertoo työstään ja perustelee toimintaansa käyttöteoriansa pohjalta (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004). Pedagoginen ajattelu siis ilmenee opettajan henkilökohtaisessa käyttöteoriassa ja toisaalta käyttöteoria ohjaa pedagogista ajattelua eli päätöksentekoa (Palomäki 2009, 21; Kansanen 1996, 46).

Kansanen (2004, 87–93) mukaan opetuksen kontekstiin liittyvä ajattelu on aina opettajan pedagogista ajattelua. Kun tutkitaan opettajan ajattelua, perimmäinen kysymys on, kuinka opettaja perustelee päätöksiään. Opettajan työssä olennaista on, että tilanteet elävät, vaihtoehtoja tulevasta punnitaan ja päätöksiä seuraavasta käänteestä tehdään jatkuvasti, on se sitten oppilaan kysymys tai vastaus, opettajan kysymys, tapahtuma tai tilanne. Päätöksien teko onkin oleellisin osa pedagogista ajattelua, sillä opetuksessa tilanteet muuttuvat jatkuvasti, koko ajan tapahtuu, jota opettaja ohjaa ajattelullaan ja päätöksillään. (Kansanen 2004, 87–93.) Päätökset syntyvät perustuen vaihtoehtoihin ja opettajan persoonalliseen uskomusjärjestelmään, ratkaisullaan hän ottaa kantaa ja tähän kannanottoon voidaan aina etsiä perusteita (Kansanen 1996, 46).

Opettajan pedagoginen ajattelu vaikuttaa erityisesti kotitehtävien suunnitteluun ja antamisen toteuttamiseen. Kun opettaja suunnittelee kotitehtäviä, on otettava huomioon oppilaiden ikä, luokka-aste ja oppiaine, josta tehtäviä annetaan. Kotitehtävät voivat parhaimmillaan edistää sekä oppimista että myönteistä asennetta koulua ja opiskelua kohtaan, mutta tämä vaatii juuri ajatuksen antoa kotitehtäville sekä niiden suunnittelua.

3 KOTITEHTÄVÄT OSANA OPETTAJAN PEDAGOGISIA KÄYTÄNTEITÄ

3.1 Kotitehtävät meillä ja maailmalla

Cooper (2007, 4) määrittelee kotitehtävät tehtäviksi, jotka opettajat määräävät oppilailleen tehtäväksi kouluajan ulkopuolella. Kotitehtävät tehdään kotona koulun jälkeen useimmiten yksin, ilman häiriötekijöitä (Katz, Kaplan & Gueta 2010, 251). Victoria Kidwellin (2004, 6) mukaan Iso-Britannian hallitus määrittelee kotitehtävät millaiseksi tahansa työksi tai toiminnaksi, joka oppilaita on pyydetty tekemään kouluajan ulkopuolella joko itsenäisesti tai huoltajien kanssa. Patall, Cooper ja Wynn (2010, 897) täydentävät kotitehtävien olevan tärkeä osa useimpien oppilaiden päivittäisiä rutiineja.

Aiemmin kotitehtävät ovat olleet usein ulkoa opettelua, kuten nimien, päivämäärien, tärkeiden tapahtumien, tekstikatkelmien ja kaavojen muistamista (LaConte 1981, 6). Nykyään kotitehtävien luonne on hieman muuttunut ja on koko ajan muuttumassa. Ulkoa opettelua on alettu korvaamaan muun muassa opiskelutaitoja harjoittavilla tehtävillä. Brock ym. (2007, 357–358) selvittivät, millaisia kotitehtäviä opettajat Yhdysvalloissa antavat. Eniten kotitehtäviä annettiin matematiikasta, toiseksi eniten lukemiseen liittyviä kotitehtäviä ja kolmanneksi eniten oikeinkirjoitukseen liittyviä kotitehtäviä. (Brock ym. 2007, 357–358.) Brockin ym. (2007, 353) tutkimuksen mukaan alkuopetuksessa kotitehtävät keskittyvät useimmin perustaitojen kehittämiseen lukemisessa ja matematiikassa sekä kokonaisvaltaiseen opiskelutaitojen kehittämiseen. Tällöin vähemmällä huomiolla kotitehtävissä on akateeminen sisältö, johon aletaan enemmän kiinnittää huomiota vasta ylemmillä luokilla. (Brock ym. 2007, 353.)

Suomalaista tutkimusta kotitehtävistä ei ole paljoakaan, mutta tutkimusta koulumenestyksestä kansainvälisesti on runsaasti. Näiden tutkimusten mukaan (ks. Välijärvi 2015) suomalaiset menestyvät kansainvälisissä koulumenestystut-

kimuksissa hienosti verrattuna muihin PISA-tutkimukseen osallistuneihin maihin. Näiden tutkimusten mukaan kotitehtäviä tehdään Suomessa erittäin vähän. Suomessa koulun ulkopuolella tapahtuvaan opiskeluun käytetään PISA-tutkimusten 2012 mukaan vähiten aikaa kaikista tutkimukseen osallistuneista maista. Koulun ulkopuolisella opiskelulla tarkoitettiin PISA-tutkimuksessa koulutuntien ulkopuolista opiskelua, joka kattoi kotitehtävien teon kotona tai koulussa, yksin tai ohjauksessa tehtynä. Suomessa aikaa käytettiin keskimäärin 3,8 tuntia viikossa, kun taas useissa Aasian maissa, Etelä-Euroopan maissa sekä entisissä sosialistimaissa, kuten Venäjällä ja Albaniassa koulun ulkopuolella tapahtuvaa opiskelua tehdään määrällisesti erittäin paljon. Eniten tunteja koulun ulkopuoliseen opiskeluun käytettiin Kazakstanissa, jopa 21,2 tuntia viikossa. Aasian maista Japani ja osittain myös Korea tekevät mielenkiintoisen poikkeuksen koulun ulkopuolisen opiskelun määrässä, sillä näissä maissa kotitehtäviä annetaan vain hieman Suomea enemmän. (Väljærvi 2015, 199–200.)

3.2 Miksi kotitehtäviä annetaan?

Opettajat valittavat siitä, etteivät oppilaat tee kotitehtäviä. Oppilaat puolestaan valittavat, kun kotitehtäviin menee aikaa niin paljon, ja vanhemmat taistelevat usein lasten kanssa kotona kotitehtävien teosta, auttaen ja istuen vieressä, jotta lapsi tekee ne. (Trautwein 2007, 372–373.) Miksi kotitehtäviä sitten annetaan? Kotitehtävien tarkoitus on tutkimusten mukaan kerrata opittua, edistää oppilaiden taitoa ajankäytössä, vastuullisuudessa, pitkäjänteisyydessä ja itseluottamuksessa sekä edistää kommunikointia oppilaiden ja heidän vanhempiensa välillä. (Epstein & Van Voorhis 2001, 181–183.) Erityisesti juuri näistä syistä nuoremmille oppilaille annetaan kotitehtäviä (Cooper 2007, 31). Joskus kotitehtäviä on annettu Van Voorhisin (2004, 297) mukaan jopa rangaistuksena. LaConte (1981, 12) on sanonut kotitehtävien antavan myös lisää aikaa oppia ja syventyä, harjoittelun ja valmistautumisen lisäksi.

Kotitehtävien pääasiallinen tarkoitus on tutkimusten mukaan kerrata luokassa opetettuja perustaitoja, valmistella oppilaita tuleviin tunteihin ja kehittää

oppilaiden osallistumista oppimiseen (Epstein & Van Voorhis 2001, 181–183). Trautwein, Lüdtke, Schnyder ja Niggli (2009, 177) lisäävät yhdeksi päätavoitteeksi myös oppilaiden saavutusten ja suoritusten parantamisen. Myös Brockin ym. (2007, 359) tekemän tutkimuksen mukaan suurin osa opettajista koki kotitehtävien olevan mahdollisuus harjoitella opetettuja taitoja lisää. Erityisesti matematiikassa, lukemisessa ja oikeinkirjoituksessa lisäharjoitus koettiin tärkeäksi. (Brock ym. 2007, 359.)

Tutkijat ovat myös kiinnittäneet huomiota siihen, että vaikka kotitehtävät ovat paitsi tärkeä osa oppimista, ne luovat myös sillan koulun ja kodin välille (Murray ym. 2006, 126). Kotitehtävien avulla vanhemmat näkevät, mitä koulussa on tehty ja kuinka oma lapsi koulussa suoriutuu. Kotitehtävien yksi tarkoitus onkin luoda positiivista suhdetta koulun ja kodin välille. (Trautwein ym. 2009, 177). Myös Brockin ym. (2007, 359) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat yhtenä tärkeänä syynä kotitehtävien antamiselle sen, että vanhemmat haluavat ja odottavat lastensa saavan kotitehtäviä.

Kotitehtäviä ei anneta Suomessa siksi, että opetussuunnitelma niin sanoo. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ei puhuta kotitehtävistä juurikaan. Ruotsin kielen kohdalla mainitaan hyvän/arvosanan kahdeksan vaatimuksissa ”huolehtii kotitehtävistään” muiden kriteerien ohella (Opetushallitus 2014, 207) ja kotitalouden kohdalla oppiaineen tehtävissä mainitaan opitun soveltaminen ja syventäminen omassa kodissa ja lähipiirissä kotitehtävien avulla (Opetushallitus 2014, 438). Vaikka kotitehtävistä ei varsinaisesti sanota muualla opetussuunnitelmassa mitään, arvioinnin kohteena ovat aina myös oppilaan itsenäinen työskentely ja vastuullisuus, joihin kotitehtävät kuuluvat. Opetussuunnitelmassa sanotaan, että opetuksen tulee tukea oppilaiden itsenäisen ja yhdessä työskentelyn taitoja, joihin kuuluvat myös taito suunnitella, säädellä ja arvioida omaa työskentelyään vastuullisesti (Opetushallitus 2014, 49). Näitä kaikkia opetussuunnitelmassa lueteltuja taitoja kotitehtävien määritelmien ja tutkimusten mukaan kotitehtävät harjoittavat.

Kotitehtävien antoa pidetäänkin tärkeinä tutkimuksissa siksi, että niiden avulla on mahdollista opettaa vastuullisuutta ja kuria (Brock ym. 2007, 359). Tutkimukset osoittavat, että kotitehtävien tekeminen on yhdistetty myös itsesäätelykykyyn ja positiiviseen asenteeseen oppimista kohtaan (Katz ym. 2010, 247). Itsesäätelyksi kutsutaan oppimiseen ja opiskeluun liittyviä tekijöitä, kuten ajankäyttöä, suunnittelua, oikean työskentely-ympäristön löytämistä ja itsensä motiivointia (Ramdass & Zimmerman 2011, 197). Toiset tutkijat toteavat tutkimuksissaan kotitehtävien edistävän myös oppimista ja akateemisia saavutuksia (Hong, Wan & Peng 2011, 280). Kuitenkaan kaikki tutkimukset eivät ole löytäneet yhtenäisiä tuloksia kotitehtävien vaikutuksesta oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen (Katz ym. 2010, 247).

Kotitehtävien positiivisista ja negatiivisista vaikutuksista on käyty paljon keskustelua ja jopa väittelyä. Kotitehtäviä kritisoivat tutkijat väittävät, että kotitehtävät vaikuttavat negatiivisesti perheiden elämään, ylikuormittavat oppilaita ja vaikuttavat oppilaiden sekä heidän vanhempiansa väleihin negatiivisesti. Kotitehtäviä kritisoijat eivät koe opettajien mieltävän tarpeeksi kotitehtävien etuja ja haittoja. Kritiikistä huolimatta suurin osa opettajista, vanhemmista ja oppilaista on edelleen vakuuttuneita siitä, että kotitehtävät ovat hyödyllinen työtapaa kouluun. (Trautwein ym. 2009, 176.)

3.3 Kotitehtävien merkitys oppimisessa

Viime vuosina on puhuttu paljon kotitehtävien merkityksestä oppimiselle. Annetaaneko kotitehtäviä vain niiden antamisen vuoksi? Pohtivatko opettajat, millaiset kotitehtävät oikeasti edistävät oppimista? Parantavatko kotitehtävät ylipäätään oppilaiden akateemista suoriutumista ja oppimista? Epstein ja Van Voorhis (2001, 183) ovat todenneet, että kotitehtävien laatu on tärkeämpää kuin se, kuinka paljon niihin käytetään aikaa. Kotitehtävien laatu ja merkitykselliseksi kokeminen vaikuttavat asenteeseen kotitehtävien tekoa kohtaan, mutta myös oppimiseen ja tehtävistä suoriutumiseen. (Epstein & Van Voorhis 2001, 183.)

Markowin, Kimin ja Liebmännin (2007, 19) tutkimus osoitti, että suuri osa opettajista (83 %), vanhemmista (81 %) ja oppilaista (77 %) koki kotitehtävät tärkeiksi. Kotitehtävien koettiin myös tukevan oppilaiden oppimista koulussa. (Markow ym. 2007, 19, 26.) Myös muissa tutkimuksissa on havaittu yhteys kotitehtävien ja akateemisten saavutusten välillä (Patall, Cooper & Wynn 2010, 897).

Muun muassa Cooper (2007, 19–20) on osoittanut, että kotitehtävät ovat merkittäviä oppimisen kannalta erityisesti yläkoulussa ja lukiossa. Walberg, Paschal ja Weinstein (1985, 76) ovat sen sijaan tutkineet muiden tutkimuksia, joista monet todistavat kotitehtävät myös merkityksellisiksi. Cooperin (2007, 19–20) tutkimuksissa tutkittavat tekivät eri osa-alueiden kokeita, joiden avulla tutkittiin sitä, suoriutuivatko ne oppilaat, jotka tekivät kotitehtäviä, paremmin kokeista kuin ne, jotka eivät kotitehtäviä tehneet. Tämän tutkimuksen mukaan 73 % oppilaista, jotka kotitehtäviä eivät tehneet, saivat huonomman tuloksen verrattuna niihin, jotka tekivät kotitehtävät. Tähän toki vaikuttaa myös se, kuinka paljon kotitehtäviin on käytetty aikaa ja panosta. Joku saattaa tehdä kotitehtävät, mutta ei välttämättä keskity niihin lainkaan, eikä tämän vuoksi opikaan yhtä paljon, kuin toinen, joka kotitehtäviin panostaa ja haluaa oppia. (Cooper 2007, 19–20.)

Hattie (2009) puolestaan on todennut, että perinteisillä kotitehtävillä ei ole merkitystä oppimisen kannalta. Tässä tutkimuksessa kotitehtäviä on alettu pitää hyödyllisenä lukiossa, mutta tällöinkin hyöty on hyvin vähäinen. Tätä tutkimusta tukee myös aiemmin mainittu Cooperin (2007) tutkimus, jonka mukaan kotitehtävät ovat huomattavasti tärkeämmässä roolissa yläkoulussa kuin alakoulussa. Yläkouluikäiset ovat jo paljon alakoululaisia itsenäisempiä tehtävien tekijöitä ja osaavat keskittyä tehokkaammin tehtäviinsä, huolimatta ympäristöstä. Nuoremmat oppilaat eivät välttämättä vielä ymmärrä kotitehtävien tarkoitusta samoin kuin monet vanhemmat oppilaat. Nuoremmat ajattelevat, että kotitehtävät ovat vain opettajan antamia lisätehtäviä, kun taas vanhemmat oppilaat ymmärtävät kotona opiskelun hyödyt. Kotitehtävät ovatkin usein erityyppisiä alakuin yläluokilla ja vaativat oppilailta eri asioita. (Cooper 2007, 29–31.)

Alaluokilla kodin ja koulun välinen yhteistyö on suuremmassa roolissa kuin yläkoulussa (Farrell & Danby 2015, 252). Kotona tiedetään läksyjen kautta,

mitä koulussa on opiskeltu, kuinka oma lapsi oppii ja suoriutuu annetuista tehtävistä (Epstein & Van Voorhis 2001, 184). Alakoulussa kotitehtäviä kontrolloivat sekä opettaja että vanhemmat, aktiivisemmin kuin ylemmille luokille siirryttäessä (Epstein & Van Voorhis 2001, 184). Alakoulussa paljon tukea tarvitsevilla oppilailla menee usein enemmän aikaa ja voimia kotitehtävien tekoon, mutta tilanne muuttuu yläkoulussa, kun kotitehtäviä ei enää kontrolloida usein samalla tavalla kuin alakoulussa. Vastuu kotitehtävistä siirtyy tällöin itse oppilaalle ja usein paljon tukea tarvitsevat oppilaat luovuttavat niiden suhteen. Puolestaan hyvät ja tunnolliset oppilaat usein käyttävät muita enemmän aikaa ja panostavat kotitehtäviin, koska halu ja kiinnostus oppimiseen ovat korkealla (Epstein & Van Voorhis 2001, 184). Yläkoulussa kotitehtävät ovat myös suuremmassa roolissa kuin alaluokilla, sillä ne, jotka kotitehtäviin panostavat yläkoulussa, suoriutuvat paremmin kokeissa ja saavat parempia arvosanoja (Cooper 2007, 31).

Koulun alkuvaiheella on suuri merkitys siinä, millaisen asenteen oppilas luo kotitehtäviä ja ylipäättään koko koulunkäyntiä kohtaan (Farrell & Danby 2015, 252–253). Koulun alkutaipaleella kotitehtävien kuuluu ruokkia positiivista asennetta, opettaa läksyjen tekoa ja vahvistaa luokassa läpikäytyjä asioita (Cooper 1989). Tässäkin on opettajalla suuri merkitys. Jos opettaja antaa jatkuvasti liian helppoja, liian vaikeita ja samanlaisia kotitehtäviä, oppilaan motivaatio niiden tekemistä kohtaan voi laskea rajusti. Jos taas oppilaat voivat itse vaikuttaa kotitehtäviinsä, ne ovat oppilaan oman kehityksen ja tason mukaisia, niissä on vaihtelevuutta ja ne ovat mielenkiintoisia, oppilaan motivaatio nousee ja asenne kotitehtäviä kohtaan muodostuu positiivisemmaksi. Ylemmillä luokilla kotitehtävien rooli puolestaan on edistää koulusta suoriutumista, saada helpotusta kokeisiin ja hyviä arvosanoja (Cooper 1989). Se, millaisen asenteen oppilas muodostaa kotitehtäviä kohtaan, voi kantaa pitkälle yläkouluun ja lukioon.

3.4 Yksilöllisyys kotitehtävissä

Kotitehtävät eivät useinkaan ole oppilaiden lempipuuhaa. Erityisesti muita heikomille tai hitaammille oppijoille läksyt ovat usein rasite, koska kotitehtäviin

ei välttämättä saa apua kotona samalla tavalla kuin koulussa tai niihin menee paljon enemmän aikaa (Epstein & Van Voorhis 2001, 183) kuin monilla muilla ja näin ollen into oppimiseen voi heikentyä (Jantunen & Haapaniemi 2013, 237). Toisen tarvitsee oppia matematiikkaa enemmän kuin toisen äidinkieltä tai opiskelun ja itsesätelyn taitoja (Cooper 2007, 36). Myös kotitehtävissä voidaan eriyttää ja antaa kotitehtäviä oppilaan oman, sen hetkisen tarpeen mukaan. Opettajien tulisi siis käyttää aikaa kotitehtävien suunnitteluun, jotta ne kohtaisivat jokaisen oppilaan yksilölliset tavoitteet ja tarpeet (Epstein & Van Voorhis 2001, 191).

Kun opettajat suunnittelevat kotitehtävien tehtävänantoja, heidän ymmärryksensä oppilaiden haasteista auttaa kehittämään tehtäviä, jotka kohtaavat jokaisen oppilaan yksilölliset valmiudet ja tarpeet. Kehittääkseen kotitehtäviä merkitykselliseksi oppimisen kannalta opettajien täytyy ymmärtää niitä haasteita, joita oppilas kohtaa, ja syitä, miksi oppilas ei välttämättä suoriudu kotitehtävistään. (Hong ym. 2011, 282–283.) Opetussuunnitelman (2014, 30) yksi tavoitteista on oppilaan itsetunnon ja motivaation tukeminen, jota myös kotitehtävien avulla olisi mahdollista tukea yksilöllisillä ja kunkin oppilaan omia tarpeita palvelevilla kotitehtävillä. Opetussuunnitelmassa (2014) puhutaan eriyttämisestä sekä yleisesti että jokaisen oppiaineen kohdalla. Eriyttämisen tulisikin olla opetuksen pedagoginen lähtökohta, joka perustuu oppilaantuntemukseen. Tällöin myös työtapojen valinnassa tulisi ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset ja kehitykselliset erot. (Opetushallitus 2014, 30.) Jokaisen oppiaineen kohdalla mainitaan eriyttäminen opetuksen osana, joten miksi kotitehtäviä ei voisi antaa yksilöllisesti, kunkin oppilaan tarpeiden ja voimavarojen mukaisesti?

Yksi opettajien mainitsemista kotitehtävienannon tavoitteista onkin kaventaa kuilua parempien ja heikompien oppilaiden välillä (Trautwein ym. 2009, 177). Tutkimusten mukaan paljon tukea tarvitsevat oppilaat hyötyvät kotitehtävistä erityisesti voidessaan käyttää rauhassa aikaa kertaamiseen ja oppimiseen kotona. Kotitehtävät antavat mahdollisuuden yksilölliseen opiskelu-aikaan ja oppilas voi näin ollen ymmärtää opitun sisällön syvällisemmin. (Trautwein ym. 2009, 177.)

Brockin ym. (2007, 360–361) tutkimuksessa haastatteluiden ja kyselylomakkeiden vastausten välillä löytyi tutkijoita yllättäviä ristiriitoja. Haastatteluissa 21

opettajaa 27 opettajasta kertoi eriyttävänsä kotitehtäviä esimerkiksi antamalla vähemmän kotitehtäviä niille, joilla on haasteita oppimisessa tai antamalla erilaisia luku- tai matematiikan tehtäviä eritasoisille oppijoille heidän omien vahvuuksiensa ja tarpeidensa perusteella. Haastatteluista kyselylomakkeiden vastaukset erosivat siten, että kyselylomakkeiden perusteella taas kaksi kolmasosaa opettajista antaa samat kotitehtävät kaikille oppilaille eli eriyttämistä tapahtuu kyselylomakkeiden mukaan melko vähän ja haastattelujen mukaan melko runsaasti. Opettajat perustelivat kyselyssä kaikille samoja kotitehtäviä sillä, että se on heille paljon helpompaa ja vähemmän työllistävää. Kyselyyn vastanneet opettajat myös ajattelevat, että kaikille samat kotitehtävät antavat vanhemmille tiedon siitä, millä tasolla oppilaan täytyisi olla. (Brock ym. 2007, 360–361.)

Kotitehtävien luonne usein on se, että opettaja valitsee kotitehtävien sisällöt. Oppilaat voivat myös itse eriyttää tehtäviä itselleen, kun vain opettaja tarjoaa tehtävävaihtoehtoja, joista valita. Valinnan tärkeyttä ja vaikutusta oppimiseen sekä erityisesti motivaatioon on tutkittu monissa tutkimuksissa (Patall ym. 2010, 896). Valinnan mahdollisuus ei ainoastaan lisää motivaatiota, vaan samalla antaa oppilaille vastuuta, mikä taas parantaa oppilaan muita tärkeitä taitoja, kuten itsesäätelykykyä (Patall ym. 2010, 896). Yksilöllisillä kotitehtävillä saadaan asenne minäkuvan kasvaessa positiiviseksi, kun kotitehtävät ovat kullekin oppilaalle sopivia.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS

Kansainvälisesti kotitehtävät ovat kaikkialla tuttuja ja ne määritellään samalla tavalla. Kansainvälistä tutkimusta kotitehtävistä löytyy (mm. Cooper 2007; Brock ym. 2007), mutta suomalaista tutkimusta hyvin vähän (Lapinsuo 2015; Merimaa 2016). Viime vuosina myös Suomessa on alettu tehdä kotitehtäviä koskevaa tutkimusta, mutta pääasiassa vanhempien näkökulmasta, kuinka vanhemmat suhtautuvat kotitehtäviin ja auttavat lapsiaan näissä (mm. Silinskas ym. 2013; Isoviita & Toivanen 2016). Tässä tutkimuksessa keskitytään vähän tutkittuun näkökulmaan eli opettajien näkökulmaan.

Viime vuosina on tullut vastaan useassa artikkelissa (mm. Ziemann 2014; Kaaro 2015) sekä sosiaalisen median keskusteluissa termi läksyttömyys ja kotitehtävien hyödyllisyyttä on alettu kyseenalaistamaan. Miksi kotitehtäviä sitten annetaan ja miten niitä perustellaan, kun tässä tapauksessa opettajan tärkeimpään työkaluun eli opetussuunnitelmaan ei voi nojata, sillä uudessa opetussuunnitelmassa (2014) kotitehtäviä ei juurikaan mainita? Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään näitä opettajien perusteluja koskien kotitehtävien antoa ja läksyttömyyttä sekä oppimiskäsityksiä ja pedagogista ajattelua näiden perusteluiden takana. Facebookin opettajayhteisöissä käytyjen verkkokeskustelujen kautta pyritään selvittämään seuraavaa tutkimustehtäväksi muodostunutta kysymystä:

1. Millaisia kantoja kotitehtävistä esitetään ja miten niitä perustellaan?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Opettajan ajattelun tutkimisessa keskeistä on se, miten opettaja perustelee päätöksiään (Kansanen 2004, 93). Tässä tutkimuksessa tutkin opettajan antamia kotitehtäviä alakoulussa: millaisin perustein läksyjä puolletaan ja vastustetaan. Tutkimukseni aineisto koostuu verkkokeskusteluista, joita Facebookin opettaja-yhteisöissä on käyty liittyen kotitehtäviin ja läksyttömyyteen.

Kun tutkimuksen kohteena ovat opettajien näkemykset, kokemukset ja käsitkset, tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on tietyssä ympäristössä eli tässä tapauksessa koulussa tapahtuva käytännön toiminta eli kotitehtävien antaminen (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 10). Laadulliselle tutkimukselle ominaista on, että sen avulla pyritään tutkimaan, kuvaamaan ja selittämään tapauksia, usein miksi ja miten kysymysten avulla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkittavana on yksittäinen tapahtuma tai rajattu kokonaisuus eli tapaus, tilanne tai kuten tässä tutkimuksessa joukko tapauksia ja kiinnostuksen kohteena prosessi eli kotitehtävien antaminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Laadullinen tutkimus ei pyri selittämään ilmiötä tai tapahtumaa vaan pyrkii tarkkaan ja totuudenmukaiseen käytännön ongelman kokonaisvaltaiseen tarkasteluun ja kuvailuun (Syrjälä ym. 1995, 11).

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen kohteena oleviin yhdeksään Facebook-keskusteluun osallistui yhteensä 260 opettajaa. Nämä keskustelut sisälsivät yhteensä 468 kommenttia, jotka liittyivät jollain tapaa kotitehtäviin. Aineiston karsimisen ja järjestelyn jälkeen 132 opettajalle lähetettiin tutkimuslupapyyntö (liite 1) ja tutkimuslupa saa-

tiin 103 opettajalta. Heistä 91 oli naisia ja 12 miehiä. Tutkimusaineistoksi jäi lopulta 275 kommenttia eli 40 tekstisivua.

5.3 Sosiaalinen media aineistonkeruun lähteenä

Digitaalisuus on läsnä kaikkialla. Internet ja sosiaalinen media ovat merkittäviä nykypäivän yhteisöjen ja yksittäisten ihmisten viestinnän ja jakamisen välineitä (Helasvuo, Johansson & Tanskanen 2014, 10–12; Valli & Perkkilä 2015, 116). Lähes jokaisella on käytössään jonkinlainen teknologinen laite, kuten älypuhelin, tabletti tai tietokone. Nämä mahdollistavat sosiaalisen median käytön ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen paikkaan tai aikaan katsomatta. Facebook on verkostoitumis- ja yhteisöpalvelu, jossa vuorovaikutusta voidaan käydä oman profiilin ”seinällä”, erilaisissa julkisissa ja suljetuissa ryhmissä sekä yksityis- ja ryhmäviestien välityksellä. Sosiaalisessa mediassa sisältöä tuottavat ja kontrolloivat vaikiintuneiden tahojen lisäksi aivan tavalliset ihmiset, jolloin käyttäjät ovat aktiivisia tuottajia ja viestintä on vuorovaikutuksellista toimintaa. (Helasvuo ym. 2014, 10–12; Valli & Perkkilä 2015, 116.) Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty Facebookin suljetuista ryhmistä, joissa on yhteensä yli 30 000 jäsentä, jotka ovat pääasiassa opettajia tai muita kasvatusalalla työskenteleviä.

Tässä tutkimuksessa verkko on tutkimuksen lähde, kun tarkastellaan verkon kautta välittyvää ilmiötä, tapahtumaa tai vuorovaikutusta (Laaksonen, Matikainen & Tikka 2013, 19). Verkkokeskusteluissa toimivat pääasiassa samat menetelmät, joita on aiemminkin käytetty keskustelujen tai erilaisten tekstiaineistojen tutkimuksessa, sillä tekstimuoto on yhä verkkoaineistojen tyypillisin muoto (Laaksonen & Matikainen 2013, 210).

Verkkoaineistonkeruulla on useita tutkimuksen teon kannalta hyviä puolia. Kun aineiston kerää verkosta, se nopeuttaa tutkimusprosessia ja se on taloudellista, kun kuluja matkustamisesta toiselle puolelle Suomea tai maailmaa ei aiheudu. Verkkoaineistonkeruulla ei ole myöskään maantieteellistä estettä suuren-

kaan aineiston hankkimisessa laajalta alueelta. Teknologia on lähes kaikkien käytettävissä ja sosiaalista mediaa käyttää hyvin moni. Tässä aineistonkeruutavassa vähenevät myös tutkijan omat työvaiheet, kun aineistoa ei tarvitse erikseen syöttää tai litteroida sähköiseen muotoon. Verkosta aineiston saa kerättyä täsmälleen siinä muodossa, kun vastaaja on itse vastannut, jolloin syöttö- tai litterointivaiheessa tehdyt lyöntivirheet jäävät pois. Tämän vuoksi aineistoa voidaan pitää entistäkin luotettavampana. (Valli & Perkkilä 2015, 109–110.)

Kansanen (2004, 93) mukaan opettajan ajattelun tutkimisessa olennaista on, kuinka opettaja perustelee päätöksiään. Usein opettajilta perusteluja kysyttäessä he tulevat tietoisiksi siitä, mitä heidän odotetaan vastaavan. Opettajat harvoin kertovat syvällisiä perusteluja toiminnalleen, vaan kerronta on toiminnan tarkkaa kuvailua. Harvoin kuvailun rinnalle saa opettajilta perusteluja, josta tulisi ilmi ratkaisujen taustalla vallitseva arvosysteemi. Opettajan ajattelua lähestytäänkin usein kysymällä opettajan käsityksiä opetuksesta ja opetustapahtumasta. (Kansanen 2004, 93.) Myös tämän vuoksi autenttisten verkkokeskustelujen käyttö opettajan perusteluja tutkittaessa on hyvä vaihtoehto.

Tutkimukseni kohteena olevat verkkokeskustelut ovat siis osa autenttista keskustelua. Keskusteluja ei ole kirjoitettu tutkimuskäyttöön, eikä niitä ole ohjattu tiettyyn suuntaan, mikä voisi vaikuttaa kirjoitusten sisältöön. Osallistujat ovat itse aloittaneet keskustelun omasta kiinnostuksestaan ja myös kommentoineet näihin keskustelun avauksiin, kun kiinnostus on herännyt. Keskusteluihin osallistuneet ovat osallistuneet näihin vapaaehtoisesti omalla ajallaan. Tutkimuksessani käytetyt keskustelut ovat siis todellisia keskusteluja, joita ei ole muokattu tutkimustani varten. Facebook-sivustolla keskustellaan suljetuissa ryhmissä, mutta kuitenkin omalla nimellä, jolloin ei välttämättä viitsi julkaista kaikkia mielipiteitään tai ajatuksiaan, mikä on erona useisiin muihin keskustelupalstoihin, joissa keskustellaan nimimerkin takaa.

Tässä tutkimuksessa aineisto etsittiin manuaalisesti (Laaksonen & Matikainen 2013, 203) Facebookin opettajayhteisöistä, joissa myös minä tutkija olen jäsenenä. Keskusteluja on etsitty näiden yhteisöjen hakukenttää hyödyntämällä sekä

aktiivisesti keskusteluita seuraamalla. Keskusteluita etsittiin käyttämällä hakusanoja "läksyt", "läksy", "läksyjä", "kotitehtävät", "kotitehtävä", "kotitehtäviä", "kotiläksyt", "kotiläksy", "kotiläksyjä", "läksyttömyys" ja "läksyttömyyttä". Löydetyt keskustelut kopioitiin Word-tiedostoon.

5.4 Aineiston analyysi

Eskolan ja Suorannan (2000, 137) mukaan laadullisessa tutkimusprosessissa aineiston kerääminen, käsittely ja analyysi liittyvät monin tavoin toisiinsa. Aineiston analyysi ja tulkinta etenevät vähitellen jo tiedon karttuessa ja aineistonkeruun aikana. Analyysin tarkoitus on selkeyttää ja tiivistää aineistoa hävittämättä sen sisältämää tietoa. (Eskola & Suoranta 2000, 137.) Kuten laadullisessa tutkimuksessa on usein tapana, alkoi myös tässä tutkimuksessa aineiston analyysi jo aineistonkeruuvaiheessa, kun etsin aineistoa Facebook-keskusteluista ja keräsin keskusteluita Word-tiedostoon.

Tässä tutkimuksessa analyysin kohteena olivat suljettujen Facebook-ryhmien julkaisut ja kommentit, jotka yhdessä muodostivat viestiketjuja. Julkaisuilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa uutta keskustelun aloitusta. Näihin julkaisuihin reagoitiin joko kommentoimalla tai tykkäämällä. Kommenteilla tarkoitetaan julkaisun alle jätettyjä kommentteja sekä kommenttien alle jätettyjä vastauksia tai kommentteja. Tykkäyksillä puolestaan tarkoitetaan reagointia painamalla Facebookin "Tykkää"-painiketta joko julkaisun tai kommentin alla. Tässä tutkimuksessa tykkäykset jätettiin kuitenkin analysoimatta, koska niillä ei ole tutkimuskysymysten kannalta merkitystä. Näissä analysoitavissa viestiketjuissa opettajat ovat keskustelleet kotitehtävistä ja näistä keskusteluista olen etsinyt tutkimuskysymyksiini vastaavia kommentteja eli opettajien perusteluita kotitehtävien antolle. Tässä luvussa esittelen tämän tutkimuksen aineiston laadullista sisällönanalyysia Braunin ja Clarken (2006) temaattista analyysia mukaillen sekä analyysia jäsentääkseni olen yhdistänyt tähän myös Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2014) esittämiä haastattelun analyysin vaiheita.

Kun analysoitavana on erilaisia tekstejä, joko verbaalisia tai visuaalisia, yleisin laadullisen aineiston analyysin väline, laadullinen sisällönanalyysi, on hyvä tapa lähteä liikkeelle. Laadullinen sisällönanalyysi kohdistuu nimenomaan tekstiaineistoihin, joihin luetaan myös nämä verkkokeskustelut. (Alanen 2017.) Sisällönanalyysi on keskeinen menetelmä myös joukkoviestinnän analysoinnissa. Joukkoviestinnällä tarkoitetaan tässä merkittäviä sisältöjä tuottavia alustoja, kuten verkkokeskusteluja, blogeja ja muita sosiaalisen median foorumeita, kuten tässä tutkimuksessa käytettyä Facebookia. (Hakala & Vesa 2013, 216–217.)

Tuomen ja Sarajärven (2002, 94–95) mukaan laadullisen sisällönanalyysin tavoitteena on nostaa esiin tutkimusongelman tai tutkimustehtävän kannalta oleelliset asiat. Sen tarkoituksena on luoda selkeä ja sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Braun ja Clarke (2006, 87) jakavat temaattisen analyysin kuuteen vaiheeseen: (1) aineistoon tutustuminen, (2) ensimmäisten koodien/merkityksiköiden luominen, (3) teemojen etsiminen, (4) teemojen tarkastelu, (5) teemojen nimeäminen ja määrittely sekä (6) raportointi.

Ensimmäisenä, jo Facebookista aineistoa etsiessäni, tutustuin aineistoon ja keräsin sitä tekstitiedostoon. Aineistoa kerätessä ja sitä lukiessa aloin miettiä, mitä tekstistä tarkastellaan ja mitä lähdetään koodaamaan, luokittelemaan tai teemoittelemaan. Aineistoa luin useaan kertaan samalla tehden muistiinpanoja. Mietin, mikä aineistossa erityisesti kiinnostaa. (Braun & Clarke 2006, 87–88.)

Aineistoon tutustumisen jälkeen jatkoin aineiston järjestämiseen ja koodaukseen. Kommentteja yhteensä yhdeksässä keskustelussa oli 468, joista 275 kommenttia lopulta jäi aineistoksi, kun tutkimuskysymysten kannalta tarpeettomat kommentit poistettiin. Aineistosta poistettiin kommentit, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymyksiin, turhat huudahdukset, aiheen vierestä olleet kommentit sekä sellaisten henkilöiden kommentit poistettiin, joista selvästi näkyi, ettei kommentoija ollut opettaja. Toki en voi vielääkään olla täysin varma siitä, ovatko kaikki keskustelijat opettajia, mutta keskustelujen kontekstista ja kommenteista näin voin olettaa. Osasta kommenteista voi päätellä keskustelijan työ-

kokemuksen määrän, opetettavan luokka-asteen tai oppiaineen. Kuitenkaan suurimmasta osasta kommentteja tällaisia tulkintoja ei voi tehdä, joten nämä seikat eivät ole merkittävässä osassa tässä tutkimuksessa.

Useimmiten aineiston analyysissä edetään pienistä yksityiskohdista kohti suurempia ja kattavampia tiivistyksiä, mikä tapahtuu useimmiten edeten teemoittelusta tyypittelyyn. Tässä aineistossa jo aineistoon tutustuesssa ja huolellisesti aineistoa lukiessa aineistosta kumpusi kaksi selkeää puolta: läksyjen kannattajat ja vastustajat. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysia tehtiin useaan otteeseen ja ensimmäisenä lähdin luokittelemaan aineistoa näiden läksyjen puolesta- ja läksyttömyyden kannattajien mukaan, koska se tuntui helpoilmalta tavalta lähteä liikkeelle. Koodasin aineistoa värjäämällä kutakin puolta vastaavat kommentit tai kommenttien osat eri väreillä. Ne kommentit, joita ei suoraan voinut sijoittaa jommankumman puolen alle, koodasin taas erivärillä.

Näiden löytyneiden läksyjen kannattajien ja vastustajien alle luokittelin aineistosta löytyneitä erilaisia perusteluja. Perusteluja etsiessäni laskin tukkimiehen kirjanpidolla, kuinka monta kertaa kukin perustelu aineistossa ilmeni. Ruusuvooren ym. (2014, 20) mukaan laskeminen on usein määrällisen tutkimuksen analyysitapa, mutta myös laadullisessa tutkimuksessa havaintoyksikköjen laskeminen on sallittua. Tällöin laskemisen tehtävänä on pääasiassa luokittelun systemaattisuuden ylläpitäminen, kun koko aineisto on käytävä läpi ja sijoitettava muodostettuihin tyyppeihin tai teemoihin samalla logiikalla. Laskemisen avulla hahmottuvat teemojen väliset suhteet sekä niiden mahdolliset yhtenevyydet ja eroavuudet. (Ruusuvuori ym. 2014, 20.) Laskeminen ja taulukoiden tekeminen on hyvä apu myös tyypittelyä tehtäessä, kun niiden avulla voidaan hyvin varmistaa kaikkien tyyppillisten osien olevan mukana suunnitellussa tyyppikertomuksessa. Löytyneet perustelut taulukoin näiden läksyjen puolesta- ja läksyttömyyden puolesta -kategorioiden alle alaluokkiin. Perusteluiden viereen taulukoin määrän, kuinka monta kertaa perustelu ilmeni aineistossa sekä esimerkkioitteita tästä perustelusta.

Kunkin kategorian alle löytyneiden perusteluiden etsimisen jälkeen ryhdyin perehtymään yksittäisiin perusteluihin tarkemmin ja aloin löytää yhteyksiä

eri perusteluiden välillä. Näistä yksittäisistä perusteluista muodostuneista alaluokista alkoi muodostua yläluokkia. Kotitehtävien puolesta -kategorian alle löytyi kolme yläluokkaa: "oppimisen edistäminen", "elämän taitojen kehittäminen" ja "vuorovaikutus kodin kanssa". Läksyttömyyden puolesta -kategorian alle perusteluja löytyi myös kolmesta yläluokasta: "negatiivinen vaikutus koulunkäyntiin", "kuormittava tekijä" ja "koulu opiskelun paikkana". Ne kommentit, joita ei voinut sijoittaa suoraan kummankaan kategorian alle, sisälsivät pohdintaa läksyjen määrästä, laadusta ja yksilöllisyydestä.

Tässä vaiheessa aloin huomata aineistosta kumpuavat kolme opettajatyyppeä. Nämä kolme löytynyttä opettajatyyppeä nimesin läksyjen puolestapuhujiksi, läksyttömyyden kannattajiksi sekä läksyjä pohtiviksi. Näistä opettajatyypeistä oli vaikea päästää irti ja opettajatyyppeiden välillä oli vaikea löytää yhteyksiä, jotta olisin voinut lähteä tekemään teemoittelua, joka lävistäisi koko aineiston. Täytyi palata siis lähes alkuun ja tutkia aineistoa uudelleen jättäen opettajatyypit odottamaan.

Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston pilkkomista ja ryhmittelyä eri aihepiirien mukaan (Braun & Clarke 2006, 79). Teemoja eli keskeisiä aihepiirejä lähdetään muodostamaan usein aineistolähtöisesti etsimällä tekstiaineistosta erilaisia vastauksia yhdistäviä seikkoja (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä tutkimuksessa lähdin myös etsimään koko aineiston lävistäviä yhteisiä tekijöitä, jotka lopulta ohjauksen avulla löytyivät. Aineistosta löytyi neljä teemaa: "vaikutus oppimiseen", "merkitys kodin kannalta", "merkitys oppilaan elämän kannalta" ja "argumentoinnin tapa". Näiden teemojen alle kokosin aineistosta löytyneitä perusteluja eli teemojen variaatioita.

Teemojen variaatioiden kautta myös opettajatyypit vahvistuivat. Eskolan ja Suorannan (2008, 181) mukaan tyypittely on teemoittelun lisäksi yksi perinteinen aineiston ryhmittelykeino, jonka avulla aineistosta etsitään samankaltaisuuksia, jotka yhdistellään tyypeiksi. Tyypittely kuitenkin edellyttää aina jonkinlaista aineiston jäsentämistä eli tässäkin tapauksessa luokittelua ja teemoittelua. (Eskola & Suoranta 2008, 181.) Aineiston analyysin etenemistapa ei ollut koko ajan selvä

tai johdonmukainen, mutta lopulta ja yksinkertaistettuna analyysi eteni luokittelusta teemoitteluun ja lopulta tyypittelyyn. Tyypittelyn tiivistin vielä lopuksi tyypikuvauksen muotoon teoriaan peilaten.

5.5 Eettiset ratkaisut

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 26–28) mukaan jo tutkimusaiheen valinta vaatii eettistä ratkaisukykyä, kun mietitään, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimus käynnistetään. Useimmiten tutkimuksen kohteena tai tiedon välittäjinä ovat ihmiset, jotka vaativat aina eettistä käsittelyä ja ymmärrystä. Tärkeää on miettiä, kuinka henkilöiden suostumus hankitaan, millaista tietoa tutkimuksesta heille annetaan ja mitä riskejä osallistumiseen sisältyy. Eettisesti tärkeää on myös välttää epärehellisyyttä kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa. (Hirsjärvi ym. 2009, 26–28.)

Aineiston keruussa sosiaalisessa mediassa on paljon hyviä puolia, kuten luvussa 6.3 kerrottiin, mutta siihen liittyy myös haasteita. Sosiaalisen median sisältöjen ajatellaan usein olevan julkisia ja avoimia (Valli & Perkkilä 2015, 118). Näin luulin minäkin, kunnes tuli ilmi, ettei näin olekaan. Facebookin käyttöehdoissa sanotaan: ”Jos keräät sisältöä ja tietoa suoraan käyttäjiltä, sinun on tehtävä selväksi, että tietoja keräät juuri sinä (eikä Facebook), sekä ilmoitettava keräämäsi sisällön ja tietojen käyttämisestä käyttäjälle ja pyydettyä käyttäjältä käyttöön lupa. Riippumatta tavasta, jolla keräät sisältöä ja tietoja käyttäjiltä, olet vastuussa kaikkien tarvittavien lupien hankkimisesta sisällön ja tietojen uudelleenkäyttämistä varten.” (Facebook-sivujen käyttöehdot 2016). Sosiaaliseen mediaan liittyy keskeisesti yksityisyys ja julkisuus, sillä sosiaalisen median palveluissa on sekä yksityistä että julkista viestintää saman sovelluksen sisällä. Facebookin julkinen viestintä on mahdollista tavoittaa jopa hakukoneen avulla. (Valli & Perkkilä 2015, 118.) Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty suljetuista ryhmistä, mutta tutkimuksessa käytetyt kommentit voivat olla ryhmien sisällä haettavissa ja näin ollen tutkimukseen osallistuneiden anonyymisyys särkyisi. Tästä syystä kaikilta joi-

den kommentteja tutkimuksessani käyttäisin, tuli kysyä lupa (liite 1) kommenttien käyttöön sekä kommenttien käyttöön suoralainauksena ja kertoa mahdollisista osallistujien tunnistamista koskevista riskeistä.

Juuri sosiaalisen median julkisuus ja avoimuus aiheuttavat tutkimusetiikkaan liittyviä ongelmia (Valli & Perkkilä 2015, 118). Näissä suljetuissa ryhmissä ei voi olettaa, että kommenttien kirjoittajat tai keskustelujen aloittajat ovat tarkoittaneet päivitykset tai kommentit kaikkien nähtäville. Keskustellaanhan tällöin suljetussa ryhmässä, jossa oletetaan, että vain ryhmän jäsenet eli tässä tutkimuksessa opettajakollegat vain lukevat ja osallistuvat keskusteluun. Tutkijan on varmistettava, ettei päivitysten tai kommenttien julkistamisesta aiheudu vahinkoa kirjoittajille (Valli & Perkkilä 2015, 118).

Tässä tutkimuksessa tutkittavat saivat tietää ja antaa luvan tutkimuksen kohteena olemiseen siinä vaiheessa, kun olin jo kerännyt mahdollisen aineiston, jolloin näin kenelle tutkimuslupakysely täytyy lähettää. Vaikka jossain tapauksessa tutkittavia kohtaan on eettisesti väärin pyytää tutkimuslupa tutkimuksen jälkeen (Finni & Mero 2010), tässä tapauksessa minun tutkijana täytyi ensin kerätä aineisto, ennen kuin pystyin tietämään, kenen kommentteja tutkin ja näin ollen tutkimuslupa lähetettiin vasta aineiston keruun jälkeen. Kokonaista tutkimusta ei siis vielä ollut tehty.

6 TULOKSET

Luvun ensimmäisessä osassa esittelen Facebookista saatua aineistoa ja näistä opettajien perusteluista löytyneitä teemoja. Tulosluvun toisessa osassa esittelen perusteluja luokittelemalla opettajatyypit, jotka aineistosta löytyivät. Näitä opettajatyyppejä tulkitseen myös tyyppikuvauksissa teoriaan peilaten.

6.1 Perusteluja kotitehtävien puolesta ja vastaan

Aineistosta löytyi neljä pääteemaa, jotka lävistävät koko aineiston. Perusteluja löytyi teemoista "vaikutus oppimiseen", "merkitys kodin kannalta", "merkitys oppilaan elämän kannalta" sekä "argumentoinnin tapa".

6.1.1 Vaikutus oppimiseen

Opettajat näkivät kotitehtävien joko vaikuttavan oppimiseen positiivisesti tai negatiivisesti. Opettajat perustelivat läksyjen antoa sillä, että läksyjen tavoitteena on useimmiten oppimisen edistäminen.

Ehdottomasti annan, olen huomannut tukevan oppimista huomattavasti. – Ope N 248

Kuitenkaan aina näin ei ole. Opettajat nojasivat myös tutkimuksiin tai omaan kokemukseen ja perustelivat läksyttömyyttä toteamalla, ettei läksyillä ole vaikutusta oppimiseen.

Tutkimustiedon perusteella läksyjen tekemisen ja oppimistulosten yhteys on joko heikko tai sitä ei ole lainkaan. Läksyjen teettämistä ei siis voi uskottavasti puolustaa paremmilla oppimistuloksilla. – Ope M 44

Jätin viime lukuvuonna läksyt antamatta eikä siitä ollut mitään haittaa oppimisen näkökulmasta. – Ope N 22

Läksyjen antoa perusteltiin sillä, että niiden todettiin tukevan oppilaiden oppimista kertaamisen ja lisäharjoittelun kautta. Opettajien mukaan toisto on hyvin

tärkeää oppimisessa, eikä monia koulussa opittavia asioita voi oppia ilman kertausta ja toistoa, sillä jotkut asiat on vain opittava ulkoa.

Oppilaani eivät varmastikaan olisi oppineet esim. kertotauluja ja englannin sanoja pelkän kouluharjoittelun avulla, vaan siihen on tarvittu myös harjoittelua kotona. – Ope N 9

Toiset nostivat esille puolestaan sen, ettei nykypäivänä tarkoitus ole enää oppia asioita ulkoa vaan painotus on ennemminkin asioiden oivaltamisessa ja ymmärtämisessä.

Oppimisen tulisi pohjautua ennen kaikkea ymmärtämiseen. Jos ei alun alkaenkaan ole ymmärtänyt, mikä hyöty on kerrata asiaa läksyjen muodossa kotona? – Ope N 145

Läksyt eli asian kertaus kotona toimivat aikoinaan kun piti osata ulkoa asioita, kun ei ollut sitä nettiä josta asian olisi voinut tarkistaa. Nyt kun olemme jo saaneet tutkittua tietoa siitä että ulkoaoppiminen ei ole se ainoa oikea tapa oppia vaan ehkäpä asioiden ymmärtäminen ja oivaltaminen voisi olla parempi tapa, niin läksytkin voisivat muuttaa muotoaan. – Ope N 147

Kommenteissa pohdittiin myös sitä, millaiset läksyt olisivat niitä parhaita oppimisen kannalta, jos läksyjä annetaan. Kannatusta saivat yksilölliset, eriyttävät sekä oppilaiden omavalintaiset läksyt. Aineistossa pohdittiin voisiko perinteisten kotiläksyjen, kuten oppikirjojen kotiläksyjen tilalle tulla toiminnallisia tehtäviä. Lukuläksyä pidettiin kuitenkin hyvin tärkeänä myös perinteisessä muodossaan.

Olisiko toiminnallinen läksy parempi esim. tee ruokaa, siivoa, käy kaupassa, leiki, liiku, nauti ja pidä hauskaa? Miksi kaiken pitää olla niin vakavaa ja otsa rypyssä puurtamista? – Ope N 147

Oon alkanut siis hieman kyseenalaistamaan perinteistä läksykulttuuria. Tarviiko esim kaikkien tehdä matematiikan kotitehtävälaatikko, kun se suurimmalle osalle on puuduttavaa toistoa... – Ope N 216

Lukuläksyä luettavasta ja muut sitten kouluaikana. – Ope M 135

Osa opettajista perusteli läksyttömyyttä sillä, että läksyt vaikuttavat heikentävästi motivaatioon, joka on yksi tärkeimmistä edellytyksistä oppimiselle. Läksyjen ajateltiin heikentävän motivaatiota erityisesti heikompien oppilaiden kohdalla.

Läksyt vaikuttavat negatiivisesti motivaatioon, joka on oppimisen ykkösedellytys. – Ope M 98

Läksyt kuitenkin lamaannuttavat niitä, joille oppiminen on hankalaa. Usein vievät viimeisenkin motivaation koulutyöstä ja koulusta kotiin lähtee mukana painava taakka, joka saattaa stressata pienen lapsen kovinkin pahasti. – Ope N 128

Toisaalta osa opettajista pohti myös sitä, että läksyjen avulla voidaan nostattaa motivaatiota esimerkiksi yksilöllisillä ja omavalintaisilla läksyillä.

Kyllä motivaatio kasvaa, kun saa itselle sopivasti haastavia tehtäviä ja tämä myös osoittaa lapsen taidon eli hyvä arviointiväline 🍷 – Ope N 19

Matikassa mun kolmos-neloset saa myös valita läksyt itse. Motivaatiota kohottanut hui-masti! Ja lähes joka muksun itsearvioinneissa yleensä maininta siitä, että on hyvä että läk-syn saa päättää itse. – Ope N 20

Motivaatio voi lisääntyä myös siitä, että vanhemmat ovat kiinnostuneita.

Vanhemmat ovat paremmin perillä kouluasioista ja vanhempien kiinnostus läksyjä koh-taan voi lisätä koulumotivaatiota – Ope N 229

Jotkut taas perustelivat motivointia vastaan, ettei läksyjen tehtävänä olekaan las-ten motivointi, sillä kaikki ei voi olla aina kivaa. Jos läksyjä ei anna voi päästä oppilaiden suosioon, mutta se ei ole koulun tarkoitus.

Vähällä läksyjenannolla pääsee juu oppilaiden - ja vanhempienkin - suosioon, kun "ei kiusaa" läksyillä. Mää annan läksyjä - ja paljon annankin. Koulumotivaation ei tarvitse nousta siitä, että on mahdollisimman helppoa ja aina kivaa. Onkos työelämässä sitten sel-lainen vastassa?!? – Ope M 95

Opettajien mielestä koulussa ei ole tarpeeksi aikaa, jotta kaikki ne asiat, joita kou-lussa tulisi oppia, opittaisiin.

Kaikkia niitä asioita, jotka pitäisi oppia Suomen kouluissa, ei mitenkään onnistu omaksua ilman läksyjä. – Ope N 78

Toisaalta joidenkin opettajien mielestä koulu on se paikka, jossa oppimisen tulisi tapahtua. Koulussa ollaan paljon, joten ajan pitäisi riittää kaiken tarpeellisen op-pimiseen.

Koulussa ollaan pitkät päivät, siksi olen varma että ops:n sisällöt ehditään treenata kou-lussa, jos siis tekee töitä. – Ope M 98

Ne, jotka perustelivat läksyjä sillä, ettei aika koulussa riitä kaikkeen, ovat sitä mieltä, ettei koulutunteja tulisi käyttää itsenäiseen työskentelyyn, jonka voi tehdä myös kotona. Koulussa aika tulisi käyttää toimintaan ja yhteistyöhön, joita myös uusi opetussuunnitelma korostaa.

Oppitunteja kannattaa käyttää yhteistoiminnallisuuteen, opettamiseen, tutkimiseen eikä niiden "läksyjen tekemiseen tunnilla". Hiljainen työ kannattaa jokaisen tehdä kotona. Oppitunteja ei siihen kannata antaa. – Ope M 95

Osa opettajista kuitenkin perusteli läksyttömyyttä sillä, että myös läksyjen antaminen ja tarkastaminen vievät aikaa toiminnalta ja yhteistyöltä sekä ylipäättään uuden oppimiselta. Ne opettajat, jotka olivat jättäneet läksyt pois, kertoivat aikaa jäävän nyt enemmän olennaiseen.

itse taas koen ne läksyt vähän työläiksi. Ne kun pitäisi sitten tarkastaakin, ja se vie joskus kohtuuttomasti aikaa. – Ope M 99

Jätin viime lukuvuonna läksyt antamatta eikä siitä ollut mitään haittaa oppimisen näkökulmasta. -- Kaikki aika saatiin keskitettyä oppimiseen ja kasvamiseen. – Ope N 22

Läksyt ovat opettajien mielestä hyvä keino myös eriyttää. Monet pohtivat tätä eriyttämisen näkökulmaa sekä korostivat yksilöllisyyttä ja oppilaiden omaa valintaa kotitehtävissä.

läksyt on oiva tapa eriyttää, sopivan haastavia jokaiselle. Toiset voi tarvita samana asian kertausta ja toiset voivat haastaa itseään. – Ope N 241

Itse saa määritellä jos jotain kotiin haluaa ottaa. Paljon tekevätkin kotona, ihan vapaaehtoisesti. Pakko ja rankut harvan aikuisen kohdalla(kaan) on hyvä motivaatio. – Ope N 50

Silloin kun oppilas saa itse valita läksynsä näkee selvästi, mitä lapsi osaa ja miten lapsi osaa arvioida omia taitojaan eli yksilölliset läksyt ovat hyvä keino myös itsearviointiin.

On joskus valinneet matikassa ihan takaosastakin läksyn 🧐 Olen antanut ottaa, jos on sellainen tehtävä, jonka lapsi osaa. Esim. matikassa toiset ovat todella taitavia. Kyllä motivaatio kasvaa, kun saa itselle sopivasti haastavia tehtäviä ja tämä myös osoittaa lapsen taidon eli hyvä arviointiväline 👍 – Ope N 19

Toisaalta kommentteissa oltiin myös sitä mieltä, ettei kotitehtäviä saisi antaa siksi, että näkee mitä lapsi osaa, sillä koulussa täytyisi olla runsaasti aikaa oppimisen ja osaamisen arvioinnille.

Mielestäni läksyjä ei ainakaan saisi antaa siitä syystä, että opettaja näkisi, mitä oppilas osaa.. Osaamista voi arvioida koulupäivän aikana lukemattomia kertoja, parhaiten jopa ilman kokeitakin. – Ope N 145

6.1.2 Merkitys kodin kannalta

Opettajat toivoivat kotitehtävien olevan yksi keino kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Kotitehtävien avulla vanhemmat voivat seurata lapsensa koulun käyntiä sekä sitä, mitä koulussa tapahtuu ja kuinka oma lapsi suoriutuu.

Yksi näkökulma, joka minusta puoltaa läksyjen antamista on se, että vanhemmat näkevät mitä koulussa on ollut ohjelmassa ja sen, miten oma lapsi tekee tehtäviä, huolehtii niistä.
– Ope N 141

Toisaalta opettajat myös pohtivat sitä, kuinka moni vanhempi oikeasti haluaa ja jaksaa käyttää aikaansa lapsen kotitehtäviin.

Mutta kuinka moni koti jaksaa? Ja kuinka monessa kodissa oikeasti aikuisetkin on sitä mieltä, että nuo läksyt nyt on vaan välttämätön paha. – Ope M 99

He perustelivat läksyttömyyttä sillä, että kotitehtävät ovat taakka koko perheelle. Erityisesti heikot oppilaat joutuvat kärsimään kotitehtävistä.

Heidän kuitenkin ilmoille ajatuksen siitä, miten paljosta "murheesta" saatettaisiinkaan päästä eroon, jos läksyt unohdettaisiin.-- Läksyt kuitenkin lamaannuttavat niitä, joille oppiminen on hankalaa. – Ope N 128

Meillä läksyttömyys toimi hyvin.--Yksi vanhempi kiitti, kun oli kotona yksi riitelyn aihe vähemmän. Muillekin oli aivan ok. – Ope N 22

Läksyjä puoltavat opettajat kuitenkin toivoivat, että kotitehtävien avulla lapsi ja vanhempi voisivat keskustella lapsen asioista ja kuluneesta koulupäivästä. Tämä tehostaa oppilaan oppimista sekä harjoittaa myös rauhoittumisentaitoa ja keskittymistä.

Lasten oppimista tehostaa todella paljon läheisten koulutyötä kohtaan osoittama mielenkiinto ja yhteiset hetket läksyjen ääressä. Nykyään aikuisten ja lasten on vain vaikea sie-tää paikallaan oloa - menoa, harrastusta, kylpylää, huvipuistoa, ostosreissua pukkaa yhteisen rauhallisen puuhailun sijaan. Mielestäni on vain hyvä, jos läksyjen kautta edes hi-tunen ajasta käytetään ponnisteluun oppimisen edistämiseksi! – Ope N 76

Osa perusteli läksyttömyyttä sillä, että läksyt voivat asettaa lapsia jopa epätasa-arvoiseen asemaan, kun toisia tuetaan kotona ja toisia ei lainkaan.

Toista tuetaan, kannustetaan ja vahditaan läksyjen tai vaikka kertotaulujen kanssa ja toi-silta ei edes kysytä miten koulussa meni :/ – Ope M 5

6.1.3 Merkitys oppilaan elämän kannalta

Läksyjä annettiin myös siitä syystä, että ne kehittävät oppilaan elämähallinnan taitoja, kuten vastuunottamista sekä läksyjen ja työn tekoa.

Oppilas opettelee vastuun ottamista läksyistä huolehtimalla. Mun mielestä se on yksi tärkeimpiä asioita, joita pitää oppia. – Ope N 136

Mennään pahasti ojasta allikkoon, jos läksyjenteko alkaa vasta yläkoulun puolella. Sitten siinä onkin uuteen asennoitumisen ja rutiinien kehittämiseen satsattava kauheasti aikaa. – Ope N 13

Kommenteissa pohdittiin tätä vastuunottamisen näkökulmaa ja mietittiin, millaiset läksyt ovat parhaita vastuunoton harjoittajia. Moni opettajista oli sitä mieltä, että näitä elämähallinnan taitoja harjoittavat paremmin kenties muut kuin oppikirjojen läksyt.

suurin osa "oppikirjojen läksyistä" on aika yhtä tyhjän kanssa. – Ope N 110

Vaihtoehdoksi perinteisille läksyille esitettiin toiminnallisia ja urakkaluontoisia läksyjä.

Olisiko toiminnallinen läksy parempi esim. tee ruokaa, siivoa, käy kaupassa – Ope N 147

Projektit ja urakat ovat juuri mainio keino vastuuttaa perinteisten läksyjen sijaan. Yleensä tekevät niitä innokkaasti vapaaehtoisesti kotonakin ja kysyvät siihen erikseen vielä luvan, että saahan tehdä kotona ;) Kaikki se energia, mikä läksyihin liittyviin juttuihin perinteisesti kuluu on tosi oiva kohdentaa oppimisen ilon etsimiseen muuta kautta :) – Ope N 128

Koulussa ollaan toisten mielestä puolestaan niin pitkät päivät, että kyllä aikaa täytyisi löytyä koulupäivän aikanakin tämän harjoitteluun.

Vastuullisuudesta. Mielestäni sen opettamiseen voisi hyvin käyttää aikaa koulupäivän aikana, ei sen jälkeen. – Ope N 240

Läksyjä perusteltiin myös sillä, että täytyy oppia tekemään läksyjä ja töitä, mutta toisaalta kuinka moni aikuinen tarvitsee taitoa tehdä töitä kotona. Eräs opettaja perusteli läksyjä sillä, että koulu on lapsen työpaikka, kun toiset puolestaan perustelivat läksyttömyyttä sillä, että harvoin aikuisetkaan tuovat töitä kotiinsa.

koulunkäynti ja oppiminen on lasten työtä, jonka onnistumisesta he kantavat vastuun. On hyvä oppia pienin askelin ekaluokalta alkaen tekemään kotiläksyjä. – Ope N 78

Toisaalta, kuinka moni aikuinenkaan tuota taitoa tarvitsee - siis työnsä tekemistä kotona. Terveellisempää olisi varmasti kaikilla mittapuilla mitattuna se, että työt työpaikalla, muu elämä kotona. – Ope M 99

Aikuisetkin haluavat töitten jälkeen rentoutua ja kerätä voimia seuraavaan päivään. Opettajat pohtivat, onko työskentely ja oppiminen väsyneenä koulun jälkeen oikeasti tehokasta. Eräs opettaja sanoo, että tuskin väsyneenä osaa kotitehtävien tekemistä yhdistää vastuuntunnon kasvamiseen.

Kuinka moni täyden työpäivän tehnyt aikuinen kokee hyötyvänsä siitä, että raskaan työpäivän jälkeen nostaa vielä läppärin pöytään? Kuinka tehokasta työskentely on, kun aivoissa ei liiku mikään... Olen joskus kokeillut pakon edessä. En silloin ainakaan osannut yhdistää toimintoa vastuuntunnon kasvamiseen.. – Ope N 111

6.1.4 Argumentoinnin tapa

Aineistoa kerätessä huomasin aiheen herättävän paljon keskustelua. Keskusteluista myös huomasi, että aihe kuohuttaa monia opettajia. Läksyjä puolletaan ja vastustetaan hyvinkin jyrkästi. Osa ilmaisi mielipiteensä jyrkästi, mutta ei välttämättä perustellut kantaansa lainkaan. Toiset puolestaan ilmaisivat mielipiteensä jyrkästi, mutta myös perustelivat sen. Aineistossa oli myös paljon neutraalisti argumentoijia sekä kotitehtävien antoa pohtivia kommentteja. Tässä luvussa esittelen näitä eri argumentoinnin tapoja ja niiden alta löytyviä kommentteja. Pääpaino on eniten huomiota herättävissä ja toisistaan poikkeavissa argumentoinnin tavoissa eli jyrkissä argumenteissa sekä pohtivissa argumenteissa.

Jyrkkiä kommentteja jättivät sekä läksyjä puoltavat että vastustavat. Kommenteista olen korostanut kursivoiden niitä kohtia, jotka luovat erityisesti kuvan erilaisista argumentoinnin tavoista. Koska kommentteista ei voi päätellä kommentoijan äänensävyä tai ilmeitä, olen analysoinut sanojen lisäksi välimerkkejä, jotka luovat usein tietynlaista argumentoinnin tapaa. Esimerkiksi huutomerkki korostavat tiettyä kommentin osaa ja luovat kommenttiin tietyn sävyn.

Päällimmäisenä läksyjä vastustavien kommentteista paistoi ihmetys siitä, että joku voi edes miettiä läksyttömyyttä. Ihmetystä ja jyrkkyyttä luovat voimakkaat sanavalinnat ja huuto- ja kysymysmerkit.

Haloo! Ei lapset läksyihin *kuole* kun ne on oikein mitoitettuja ja oikeaan tarkoitukseen tähdättyjä! – Ope N 6

Ei voi kun taas ihmetellä mihin tää nyky maailma on menossa ☺ – Ope N 203

Miksi 1-9 luokkakaisella ei saisi olla läksyä?? *En ymmärtä lainkaan. Ei paapomisella opita, vastuun otto, työn teko jne ne opettavat elämään - tavallisen ihmisen elämään. Ei ekat mene rikki, nehän juuri niitä läksyjä haluaa, ovat niin intoa täynnä.* – Ope N 6

En tajua yhtään, miksi läksyistä kannattaisi luopua? – Ope N 70

Kommenteista paistoi ihmetystä siitä, miten läksytkin täytyy kyseenalaistaa. Tässä kyseinen opettaja kyseenalaisti jopa opettajan ammattitaitoa, jos läksyjä ei anna.

Tarvitseeko kaikki kyseenalaistaa? Läksytkin? Itsestään selvää pitäisi olla, ainakin ammattitaitoiselle opettajalle, että läksyille on paikkansa ja tarpeensa. – Ope M 95

Opettajan pitää tietää, mitä tekee ja miksi. *Luulisi jokaisen opettajan tietävän, mihin läksyjä tarvitaan. Ihmetyttää suuresti, miks näistäkin asioista voi olla niin kovin radikaaleja ja vaapaamielisiä mielipiteitä... Ei tehä enää tunnilla töitä, vaan videoita ja animaatioita luodaan, ei tehä kynähommia vaan pelataan, ei enää läksyjä, kun ne on tylsiä... Huhhuh!!!* – Ope M 95

Jos läksyjä ei anneta, mennään *pahasti ojasta allikkoon* ja läksyttömyys on *löysäilyä*. Läksyttömyyttä sanottiin myös *huuhaa-opiksi*. Kommenteissa käytettiin myös voimakkaita ilmaisuja, kuten ettei oppiminen *mitenkään voi onnistua* ilman läksyjä.

Kyllä läksyillä on *selvä* oppimista edistävä vaikutus, varsinkin niille, jotka tarvitsevat lisäharjoitusta. Nnan viikonlopuksi läksyä myös, mutta kohtuudella pienille ykkös-kakkoisille. Mennään *pahasti ojasta allikkoon*, jos läksyjenteko alkaa vasta yläkoulun puolella. – Ope N 13

Samaa mieltä. Olen myöskin saanut vuosien varrella vanhemmilta kiitosta siitä, että lapset on opetettu rutiineihin ja vastuuseen jo pienestä alkaen! On *todella vaikea* oppia läksyrutiineihin vasta yläluokilla, jolloin vaatimustasokin on korkea, jos alussa on *vain löysäilyä*. – Ope N 14

Jos itse käyttää *jotain huuhaa-oppeja*, niin ne pitää olla todella hyvin perusteltuja, että niillä saavuttaisi samantasoista oppimista, mitä *perinteisillä menetelmillä on vuosikymmeniä saavutettu*. – Ope M 95

Läksyjä moni puolusti tai vastusti jyrkästi, mutta välttämättä puolustusta tai vastustusta ei perustella kovin laajasti. Sanottiin esimerkiksi, että *läksyt kuuluvat koululaisen elämään* ja läksyillä on *monta tärkeää tehtävää*, mutta ei eritelty tai perusteltu tarkemmin näitä tärkeitä tehtäviä.

Ehdottomati läksyjä. – Ope N 78

Jyrkillä sanavalinnoilla argumentoivat myös läksyjä vastustavat. Tässäkään perusteluja ei ole kovin laajasti. Kommentoija on vain jättänyt jyrkän kommentin, mutta ei perustele, miksi läksyt ovat *kidutusta* tai *turhia*, joista oppilaat *kärsivät*.

Läksyt ovat lasten *kidutusta*. – Ope N 50

Tavanomaiset läksyt ovat enimmäkseen *turhia*. Kuten oppikirjatkin. – Ope M 96

Plääh. Jos koko oppitunti menee johonkin muuhun (olisko sitten havainnoillistamiseen tms) niin tarviiko siitä sitten lapsen *kärsiä* kotona? – Ope M 99

Yksi keskusteluista alkoi ulkomailla asuvan opettajan kysymyksellä siitä, anne- taanko Suomessa vielä läksyjä. Vastauksia keskusteluun tuli useita jyrkkiä vas- tauksia, joista paistoi läksyjen pitäminen itsestään selvänä asiana, eikä sävyä ky- seenalaistuksesta näkynyt.

Tottakai annetaan läksyjä. – Ope N 163

Tottakai, sehän kertoo ja opettaa lasta ottamaan vastuuta enemmän ja enemmän vuosien myötä. – Ope N 164

EHdottomasti annetaan. – Ope N 171

Myös läksyttömyyden kannattajat käyttivät voimakkaita ja jyrkkiä ilmaisuja kommentissaan. Kielteisyyttä luovat täytesanat, kuten *KOSKAAN*, *todellakaan* ja *pelkästään*. Myös isoilla kirjaimilla korostetaan tietyn sanan voimakkuutta.

Uudessa opsissa kerran mainittu sana läksyt, vai liekö ollenkaan. En ole *KOSKAAN* anta- nut läksyä viikonlopuksi ja lomille. *En todellakaan* ole *läksyfani*. – Ope N 43

Tuollaisella *läksyttämisellä* aiheutetaan *pelkästään* päänäyttöä ja koulukielteisyyttä. -- läk- syistä *Ei* ole hyötyä. *Oikeasti*. – Ope M 98

Seuraavissa kommentteissa on myös jyrkkiä läksyjä vastustavia sanavalintoja ja lauseita.

Viimeksi tänään törmäsin koulussa siihen ilmiöön, että oppilas on tehnyt kotona tehtäviä vain siksi, kun niitä pitää tehdä, ja *oppimistulos oli nolla*. Hän oli tehnyt tehtävät, jotka jo osasi, ja skipannut kaikki sellaiset, joita ei osannut ja olisi joutunut oikeasti ottamaan sel- vää. *Hukkaan heitettyä aikaa siis!* – Ope M 99

Kuinka moni täyden työpäivän tehnyt aikuinen kokee hyötyvänsä siitä, että raskaan työ- päivän jälkeen nostaa vielä läppärin pöytään? Kuinka tehokasta työskentely on, kun *ai- voissa ei liiku mikään...* Olen joskus kokeillut pakon edessä. En silloin ainakaan osannut yh- distää toimintoa vastuuntunnon kasvamiseen.. – Ope N 111

Eräs opettaja kaipasi läksyjen kannattajilta viittausta tutkimuksiin, miksi he antavat läksyjä. Hän itse argumentoi viittaamalla tutkimuksiin.

Mutu -pohjalta on helppo huudella. Kouluvastaisuudesta, tuskasta ja ahdistuksesta on kokemusta läheltä. – Ope M 98

-- Läksyt aiheuttavat *tutkitusti* tuskaa ja ahdistusta niille joilla ei oikein muutenkaan kulje, ja osaavat pärjäävät ilmankin. Kenelle niitä läksyjä siis ensisijaisesti annetaan? – Ope M 98

Kommenteissa argumentoitiin myös vedoten omaan kokemukseen.

-- *Jätin viime lukuvuonna läksyt antamatta* eikä siitä ollut mitään haittaa oppimisen näkökulmasta. Päinvastoin ei tarvinnut enää käyttää aikaa läksyjen kanssa tappelemiseen. Enää ei mennyt aikaa jokaiselle sopivan läksyn antamiseen ja niiden tarkistamiseen. Kaikki aika saatiin keskitettyä oppimiseen ja kasvamiseen. – Ope N 22

25 vuoen kokemuksen jälkehen sanosin ilman tutkimuksia, että lukuläksy on tosi tarpeellinen läksy, sillä sujuvan lukutaion saapii vain lukemalla. Ja siihen määrään koulutunnit ei riitä. – Ope N 105

Keskustelua käytiin myös sarkasmia käyttäen.

Syksyllä tästä läksyttömyydestä tuli varsin tiukkaa keskustelua. Itse kun lakkasin antamasta läksyjä oppilailleni. *Eikös olekin hämmästyttävää, että oppimista on silti tapahtunut! ;)* – Ope N 22

Kuitenkin kommenteista löytyi myös paljon pohtivaa keskustelua, jossa opettajat reflektoivat omaa toimintaansa, kyseenalaistivat perinteistä läksykulttuuria ja läksyttömyyttä, ehdottivat uusia toimintamalleja sekä pyrkivät herättämään keskustelua ja ajatuksia myös muissa keskustelijoissa kysymysten ja ideoiden avulla.

Minä perustelen läksyjen antamista sillä, että ihmisen on opittava kantamaan vastuu saamistaan tehtävistä. On ne sitten veroilmoituksen täyttöä tai maitokaupassa käymistä. Ei aina mieluisia eikä edes ymmärrettäviä, mutta velvoitteita kuitenkin. Kyllä peruskoulun asiat oppii ilman läksyjäkin. – Ope N 106

Vastuun oppiminen, sehän on kyllä yksi elämän tärkeimmistä asioista. Jos läksyt siinä auttaa, niin sitten ovat paikallaan. Monissa tapauksissa vaan ei tunnu auttavan, ongelma on ehkä sitten jossain muualla. Voi olla asenteessa, voi olla elämäntilanteessa, tai sitten ihan perustemperamentissa. Läksyt ok, mutta kohtuus kaikessa! J – Ope M 99

-- Nyt kun olemme jo saaneet tutkittua tietoa siitä että ulkooppiminen ei ole se ainoa oikea tapa oppia vaan ehkäpä asioiden ymmärtäminen ja oivaltaminen voisi olla parempi tapa, niin läksytkin voisivat muuttaa muotoaan. *Olisiko toiminnallinen läksy parempi esim. tee ruokaa, siivoa, käy kaupassa, leiki, liiku, nauti ja pidä hauskaa? Miksi kaiken pitää olla niin vakavaa ja otsa rypyssä puurtamista?* – Ope N 147

Pohtivaa sävyä kommentteihin toivat vertailu ja sanavalinnat, kuten *ymmärrän, toisaalta ja puolestaan*. Kommenteista löytyi myös voimakkaita sanavalintoja kuten *yhtä tyhjän kanssa, on tappanut ja tuhoava seikka*.

Ymmärrän kertausnäkökulman varsinkin pienillä lukemaan oppimisessa. *Toisaalta* neljäs-luokkalaisten vanhempana koen, että suurin osa "oppikirjojen läksyistä" on *aika yhtä tyhjän kanssa*. Erityisesti suuri läksymäärä *on tappanut* kouluintoa tehokkaasti. – Ope N 110

Pienen määrän läksyjä kannatan minäkin annettavaksi, sillä koen, että nimenomaisesti siinä opitaan muodostamaan niitä rutiineja (rutiinit pitävät raiteilla ;)) ja kantamaan vastuuta.-- Suuri kuorma läksyjä *puolestaan* on mielestäni täysin oppimista *tuhoava seikka*. Ensimmäisenä se *lienee syövä* koulumotivaatiota, joka sitten heijastuuikin jo lähes kaikkeen koulussa? – Ope N 128

Haaveilua läksyttömyydestä, mutta perustelu sille, miksi ei pysty täysin läksyttömyyteen toimintamalliin ryhtymään.

Haaveilen läksyttömyydestä, mutta niin kauan, kun oppilailla on esimerkiksi alkuopetuksessa niin lyhyet koulupäivät, niin ei toimi. En sitten tiedä ylempillä luokilla. – Ope N 38

Haaveilen ihan samasta. Niiden, joiden todella pitäisi tehdä läksyjä, tekevät ne päin honkia. Muut oppivat ilman läksyjäkin. Vaikka tunti lisää päivään. Se on tietty rahakysymys. – Ope N 37

Eräs opettaja kertoi alkaneensa kyseenalaistaa perinteistä läksykulttuuria, muttei kuitenkaan täysin jättäisi läksyjä pois. Hän pohti kommentissaan kotitehtävien laatua ja yksilöllisyyttä.

En ehkä kokonaan läksyttömään toimintamalliin menisi, mutta miettin niiden laatua ihan eri tavoin. Oon alkanut siis hieman *kyseenalaistamaan* perinteistä läksykulttuuria. Tarviiko esim kaikkien tehdä matematiikan kotitehtävälaatikko, kun se suurimmalle osalle on puuduttavaa toistoa... – Ope N 216

Opettajien kommentteista paistoi myös innostus uusista ja innovatiivisista ideoista. He kertoivat omista toimintatavoistaan ja ehdottivat uusia toimintamalleja korvaamaan perinteistä läksykulttuuria. Innostusta kommentteista huokuivat värikkäät sanavalinnat, kuten *ahmii, matkustaa vedenalaiseen maailmaan ja matkaa ympärimaailmaa* sekä huudahdukset, kuten *no sehän se just!* ja *juuri näin!*.

Ja entistä rohkeammin väitän taas, että Suomessa voisi toteuttaa laajan tutkimushankkeen. Kaikille alakoululaisille annettaisiin vuoden ajan samat läksyt:

1. Leiki ja ulkoile vähintään yksi tunti.
2. Lue tieto- ja/tai kaunokirjallisuutta 20 minuuttia.

+ Ne muutammat ulkoa opeteltavat asiat - koska ne nyt vaan yksinkertaisesti helpottavat arkea niin paljon...

Vuoden jälkeen seurantatutkimus, jossa kartoitetaan monesta näkökulmasta, mitä saavutettiin ja mitä menetettiin. *Minä olisin tähän valmis* niin opettajana kuin lasteni vanhempana. Mites te muut? – Ope N 114

Pointtini on, että oppilaan senhetkiset mielenkiinnonkohteet ohjaisivat vapaa-ajalla tapahtuvaa oppimista. *Kun ahmii vuoroin historiaa, vuoroin avaruutta, matkustaa vedenalaisen maailmaan, makustelee runoutta, tutustuu mielipidekirjoituksiin, matkaa ympäri maailmaa tiedon ja fantasian keinoin, ahmii sarjisblogeja, tutkiskelee sanomalehteä...* milloin mitäkin, karttuu kuudessa vuodessa kiva tarjotin monenlaista tietoutta ja valtava kokemukseen perustuva tekstilajituntemus. – Ope N 114

No sehän se just! Tämä olisi itsessään erityttävä ja ilmiölähtöinenkin läksyehdotus; Luettavan saisi valita omien taitojen ja mielenkiinnonkohteiden mukaan, kirjoja voitaisiin sitten koulussa vinkata kavereille, pitää lukupiirejä, dramatisoida kohtauksia - *vaikka mitä!*... – Ope N 114

Juuri näin! Ja vielä lisänä vanha sanonta: "Leikki on lapsen työtä". Monet lapset eivät enää nykyään osaa tätä heidän tärkeintä "työtään", joten voisiko sitä tosiaan antaa joskus läksyksi? – Ope N 145

Myös seuraavassa kommentissa kerrottiin ja ehdotettiin uusia ideoita.

Itse muutin kontrolloivan opettajuuteni näkökulman muutama vuosi sitten innostajan ja haastajan rooliksi. Kakkoset huhkii kotitehtäviä määräten aina itselleen tilanteen mukaan enemmän jos ehtii ja vähemmän jos on muita menoja. Tunne itsemääräämisoikeudesta ja siitä, että wau, osaan ja pystyn on kantanut sisäisenä motivaationa, myös heikoimpia. Ja aina tietysti se iso wau opelta, kun teki enemmän kuin aikoi. Sitten uudet ideat, jos ei jatkossa suju. – Ope N 79

Pohdintaa löytyi aineistosta hyvinkin monelta kantilta, kuten seuraavan opettajan kommentista käy ilmi. Keskustelua ja lukijoiden ajattelua herätellään useilla kysymyksillä, jotka ovat opettajan mielessä.

Oppimisen tulisi pohjautua ennen kaikkea ymmärtämiseen. Jos ei alun alkaenkaan ole ymmärtänyt, mikä hyöty on kerrata asiaa läksyjen muodossa kotona? Entä ne oppilaat, jotka eivät läksyjen tekoon saa kotoaan mitään apua, auttavatko läksyt silloin? Motivovatko läksyt tällöin oppimaan enemmän? -- Olisiko niin, että läksyillä kertaaminen hyödyttää vain ns. ulkoa opeteltavia / automatisoituvia asioita silloin kun ymmärrys on jo tapahtunut (lukemisen sujuvuus, kertotaulujen nopeus jne)? Voisiko läksy olla jotakin muuta kuin "kotimökki"? Vaikkapa sosiaalisten taitojen tai hyvien tapojen harjoittelua? -- Läksyissä on hyvää, mutta myös paljon huonoa (ainakin näin erityisopettajan näkökulmasta). -- Yksi iso ongelma on läksyjen määrä, josta kaikki ovat omaa mieltään. Siinä jos missä yksilöllisyyden tulisi näkyä. Mielestäni tärkeintä olisi, että opettaja lähes joka kerta läksyä antaessaan nopeasti miettisi, miksi läksyä antaa: edistääkö se kunkin oppilaan kohdalla juuri sen oppilaan tavoitteisiin pääsyä, vai tuleeko läksyä annettua tavan vuoksi tai esim. vanhempien toiveesta? Läksyt eivät sinällään saa olla vain oppilaan kiusa tai jäänne jostain vanhasta totutusta tavasta! – Ope N 145

Opettajan ajattelu ja toimintatavat voivat olla usein tiedostamattomia tai niin syvälle juurtuneita, ettei omia tapojaan osaa edes kyseenalaistaa tai ajatella ennen

kuin joku herättelee reflektoidaan. Opettajat myös myönsivät kommenteissa itselleen, että täytyy alkaa reflektoida omia tapojaan. Kommenteista myös huomasin, että läksyistä käyty keskustelu sai joitakin opettajia pohtimaan omia tapojaan.

Oli miten oli, ainakin mun täytyisi jatkossa uhrata enemmän ajatuksia läksyjen laadulle ja tarkoitukselle. – Ope M 146

Täytyy nyt katsastaa omiakin tapoja kriittisin silmin. – Ope N 154

6.2 Opettajatyypin perustelut kotitehtäville

Tässä luvussa kuvaan aineistosta luokittelun keinoin löytyneiden opettajatyypin perusteluja.

6.2.1 ”Tottakai annetaan läksyjä” – Perusteluja läksyjen puolesta

Suurin osa tutkimukseen osallistujista kannatti yksiselitteisesti kotitehtäviä. Kommentteja täysin läksyjen puolesta oli 107. Näissä kommentteissa kotitehtäviä puolustettiin välillä jyrkästikin, eikä läksyttömyyttä ymmärretty lainkaan. Kotitehtäviä ei näissä kommentteissa kyseenalaistettu eikä pohdittu läksyjen tarpeellisuutta ja laatua. Aineistosta löytyi kuitenkin 52 kommenttia, joissa pohditaan läksyjen tarpeellisuutta ja laatua, mutta annetaan läksyjä.

Kuviossa 1 esitetään kotitehtävien puolella olevien opettajien perustelujen laadullinen luokittelu, kunkin yläluokan alle sijoittuvat perustelut sekä opettajien mainitsemien perustelujen lukumäärä. Analyysin tuloksena löytyi kolme yläluokkaa kotitehtävien puolestapuhujien perusteluista. Kotitehtävien tärkein tavoite on aineiston mukaan edistää oppimista, toiseksi tärkeimpänä pidetään elämässä tarvittavien taitojen kehittämistä ja kolmanneksi tärkein tehtävä kotitehtävillä on olla kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen keino.

<p>Oppimisen edistäminen (101 mainintaa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kertaaminen (47 mainintaa) • Akateemisten taitojen harjoittelu (22 mainintaa) • Ajan puute koulussa (10 mainintaa) • Osa koulua ja oppimisprosessia (7 mainintaa) • Orientoi tulevaan (6 mainintaa) • Arviointi (7 mainintaa) • Keino eriyttää (2 mainintaa) 	<p>Elämän taitojen kehittäminen (75 mainintaa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Työn tekeminen (38 mainintaa) • Vastuunkantaminen ja -ottaminen (37 mainintaa)
	<p>Vuorovaikutus kodin kanssa (23 mainintaa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vanhemmat voivat seurata lapsensa koulunkäyntiä (15 mainintaa) • Kodin toive (8 mainintaa)

KUVIO 1. Perustelut kotitehtävien puolesta

Oppimisen edistäminen

Opettajat perustelivat kotitehtävien antoa sillä, että ne edistävät ja tukevat oppimista eri keinoin. Erityisesti läksyillä on oppimisen kannalta edistävää vaikutusta niille, jotka lisäharjoitusta tarvitsevat.

Läksyjen tulisi kai juuri esimerkiksi antamalla tavalla tukea ja täydentää oppimista. – Ope N 97

Ehdottomasti annan, olen huomannut tukevan oppimista huomattavasti. – Ope N 248

Kyllä läksyillä on selvä oppimista edistävää vaikutus, varsinkin niille, jotka tarvitsevat lisäharjoitusta. – Ope N 13

Kertaaminen ja harjoittelu. Moni kotitehtäviä antavista ja kannattavista perusteli kotitehtävien antoa sillä, että kotitehtävät kertaavat koulussa opittua ja oppilaiden on hyvä harjoitella koulussa opittuja asioita lisää kotona. Näitä mainintoja kotitehtävien kertaavasta ja lisäharjoittelun roolista oli aineistossa eniten.

Läksy on opetetun asian kertaamista – Ope N 2

Mikä sen hyödyllisempää ko harjoitella käytännössä kotona sitä, mitä koulussa on just opeteltu? – Ope N 105

Kertaamista puolestaan perusteltiin muistin kehittämisellä. Opettajat selittivät kertaamisella ja harjoittelulla olevan vaikutusta opitun tiedon pitkäaikaiseen muistiin siirtymisellä sekä myös pitkäaikaismuistin kehittämisellä. Opettajien mukaan aivoja ja muistia täytyy rasittaa, jotta ne kehittyvät.

Läksyt on opitun kertaamista ja sitä kautta kehittää pitkäaikaista muistia. – Ope N 25

Muistiteoriat puolustaa läksyjä! Ei raatamista, vaan mieleen palauttamista. – Ope N 250

Läksyjen suhteen kaiken takana on kehomme tietokone, jonka aivosoluja sekä muistia pitää rasittaa ja sen pitäisi alkaa varhain. – Ope N 251

Monet opettajista korostivat toiston tärkeyttä oppimisessa ja erityisesti syväoppimisessa. Toistoa korostettiin erityisesti matematiikan, kielten sanojen ja kertotaulujen oppimisessa. Koulussa ei päästä tarpeeksi suuriin toistomääriin, jotta jotain opittaisiinkin, joten tietoja ja taitoja on harjoitettava myös koulun jälkeen.

Syväoppimista tapahtuu vain , jos asiat toistetaan tarpeeksi monta kertaa... – Ope N 78

Asiat jäävät pyörimään ainakin alitajunnan tasolle. Kun niitä kaivelee vielä siellä kotona koulupäivän jälkeen, palvelee se mielestäni oppimista. – Ope N 243

Eräs opettajista pohti kotitehtävien antamista epävarman opettajan kautta ja pohti sitä, että kotitehtävät voivat olla myös koulussa opitun asian varmistamista.

Joskus tuntuu, että epävarma opettaja antaa enemmän läksyä ikään kuin varmistukseen, että oppi menee perille. – Ope N 153

Akateemisten taitojen harjoittelu. Opettajat perustelivat läksyjen antoa ja niiden kautta oppimisen edistämistä myös sillä, että monia akateemisia taitoja ei opita vain koulussa. Erityisesti korostettiin lukemisen harjoittelun tärkeyttä ja sitä, että lukemista täytyy tapahtua muuallakin kuin koulussa. Lukuläksy olikin monen opettajan mielestä tärkein läksy erityisesti alkuopetuksessa.

Ja mitä tulee esim. lukemiseen, harva lapsi on niin hyvä lukemaan, ettei tarvitsisi sen harjoittelu lähes joka päivä. – Ope N 241

Ainakin lukuläksy palvelee oppimista. 10-15 minuuttia arkipäivittäin/ useamman kerran viikossa. – Ope N 238

Läksyjen ja erityisesti lukuläksyn yksi tärkeä tehtävä oli opettajien mukaan lukutaidon kehittyminen eikä koulussa ehditä välttämättä lukemaan niin paljon kuin pitäisi.

--lukuläksy on tosi tarpeellinen läksy, sillä sujuvan lukutaion saapii vain lukemalla. Ja siihen määrään koulutunnit ei riitä. – Ope N 105

Toinen syy, jolla lukuläksyä perusteltiin, oli se, että lukemisesta syntyisi tapa.

Lukuläksy päivittäin jotta lukemisesta tulee "tapa" eikä kouluharjoittelu erityisesti heikommille riitä. – Ope N 61

Myös laskemisen harjoittelu oli tärkeää muuallakin kuin koulussa, erityisesti erään matematiikan opettajan mukaan.

Matikan opena on pakko kyllä sanoa, että laskurutiinia ei voi liikaa korostaa. Eli jos las-kujen määrä jää vähäiseksi tunnilla, eikä niitä tarvitse kotonakaan laskea (ja heikkohan ei niitä vapaaehtoisesti ala laskemaan, en alkaisi itsekään vaikeaa asiaa itse yrittämään) niin matikka pitäisi oppia ykkösellä muutoin kuin laskemalla ja harjoittelemalla. – Ope N 59

Ajanpuute koulussa. Nykypäivänä, erityisesti uuden opetussuunnitelman myötä korostetaan monipuolisia toimintatapoja, kuten tutkivaa oppimista, toiminnallisuutta ja yhteistoimintaa. Moni opettaja perusteli kotitehtäviä siten, että koulun tunnit eivät riitä sekä toimintaan että itsenäiseen työskentelyyn. Useat opettajat kertoivatkin käyttävänsä tunnit ennemmin juuri toimintaan ja yhteistyöhön kuin hiljaiseen työskentelyyn, jonka voi tehdä kotona. Opettajilta vaaditaan paljon ja koulussa tulisi oppia paljon erilaisia asioita, jolle kaikelle opettajien mukaan aika ei riitä.

Kaikkia niitä asioita, jotka pitäisi oppia Suomen kouluissa, ei mitenkään onnistu omaksua ilman läksyjä. – Ope N 78

Monet opettajat kertoivat käyttävänsä tunnit ensisijaisesti suulliselle ja kommunikatiiviselle harjoittelulle eikä mekaaniselle kirjoittamiselle ja sanojen harjoittelulle. Näin erityisesti kielten tunneilla, kuten seuraavissa kuvauksissa.

Tunnit käytetään nykyään niin paljon suulliseen harjoitteluun että kotitehtävillä on kyllä oma tärkeä sijansa. – Ope N 10

Tunnilla pelataan, leikitään ja keskustellaan kieliopit, kotitehtävässä palautetaan mieleen opittu ja harjoitellaan se kirjallisesti. – Ope N 193

Erityisesti eräs opettaja painotti useassa kommentissaan sitä, ettei tunteja kannata käyttää hiljaiselle ja kirjalliselle työskentelylle. Nämä voi tehdä hänen mukaansa kotona. Tunnit tulisi käyttää juuri toiminnallisuudelle ja tutkivalle oppimiselle.

Onhan tämä myös niin, että oppitunneilla pitäisi nykyään olla paljon toiminnallisuutta ja tutkivaa oppimista, yhteistoiminnallista opiskelua. Jos tunnit käytetään tehtävien tekemiseen (joskushan ne kirjalliset tehtävät ON tehtävä, käsialaa harjoitettava, laskuja laskettava), niin on kyllä aikamoinen taikuri semmoinen opettaja, joka pitää monipuolisia, modernin oppimiskäsityksen mukaisia oppitunteja, saa teetettyä saman tunnin aikana myös kaikki tarvittavat tehtävät eikä sitten anna mitään läksyksi, jotta oppilaiden motivaatio kouluun säilyy. – Ope M 95

Oppitunteja kannattaa käyttää yhteistoiminnallisuuteen, opettamiseen, tutkimiseen eikä niiden "läksyjen tekemiseen tunnilla". Hiljainen työ kannattaa jokaisen tehdä kotona. Oppitunteja ei siihen kannata antaa. – Ope M 95

Myös monet muuta painottivat sitä, että tunnit tulisi mieluummin käyttää yhteistyöhön kuin itsenäiseen työskentelyyn.

Oon kokenut arjen kannalta hyvänä, että koulussa emme yksinään kirjoittele esimerkiksi päivittäin vaan teemme kotona ne yksin tehtävät tehtävät. Koulussa harjoitteet ovat parin tai ryhmän kanssa tehtäviä. – Ope N 38

Arviointi. Osa opettajista perusteli kotitehtävien antoa myös arvioinnin keinona. Kotitehtävät, niiden osaaminen tai osaamattomuus, tekeminen tai tekemättömyys, antavat opettajalle palautetta sekä omasta opettamisesta, oppilaiden oppimisesta ja suoriutumisesta, että vanhempien osallistumisesta.

Minulle opettajana on selkeä viesti se, jos oppilailla on tehtävät päin seinää = en ole opettanut asiaa niin, että se on mennyt perille. Opiskelemme asian siis uudelleen. – Ope N 25

Jos oppilas ei ole osannut tehtäviä, se on viesti minulle että hän tarvitsee lisää opetusta kyseisessä asiassa ja se kyllä järjestyy. – Ope N 10

Läksyjen tekemisestä tai tekemättömyydestä ja siitä, miten ne on tehty, ope näkee, ovatko vanhemmat kiinnostuneita lapsensa läksyistä. – Ope N 143

Myös oppilaille itselleen kotitehtävät voivat olla keino arvioida omaa oppimistaan.

Mutta onhan se sellainen tsekkaus kohta oppilaalle, että osaanko tämän asian mitä ollaan harjoiteltu, kun kotona tekee jonkin asiaan liittyvän tehtävän. – Ope N 38

Osa koulua ja oppimisprosessia. Kotitehtäviä perusteltiin myös sillä, että kotitehtävät kuuluvat kouluun ja ovat osa oppimisprosessia. Ne kuuluvat joidenkin opettajien mielestä koululaisten elämään.

Läksyt kuuluvat koululaisen elämään. – Ope N 70

Läksyjen pointtina enemmänkin se, että oppimisprosessi jatkuu – Ope M 28

Valmistaa tai orientoi tulevaan. Pieni osa opettajista kertoi käyttävänsä kotitehtäviä myös esimerkiksi seuraavaan päivään valmistavana tehtävänä. Tällöin tehtävät saattoivat sisältää ennakointia tai kiinnostuksen tulevaan aiheeseen herättäviä tehtäviä. Osa sanoi myös kotitehtävien tarkastamisen auttavan tunnin alkuun pääsemisessä tai siltana uuteen asiaan. Eräs opettaja kertoi erityisesti heikompia oppilaita pääsemään mukaan uuden asian oppimiseen helpommin, jos on jo kotona hieman tutustunut aiheeseen.

Ennakointi lukemisen strategianakin on hyväksi havaittu, miksei uuden oppimisessakin ja motivaation herättäjänä. – Ope N 247

Lisäksi läksyjä kannattaa antaa myös uuden asian oppimisen pohjalta (varsinkin heikot oppilaat kokemukseni mukaan saavat opetushetkestä tämän kautta enemmän irti), ikään kuin valmistaudutaan tulevaa – Ope N 241

Keino eriyttää. Muutama opettaja kertoi kotitehtävien olevan myös hyvä keino eriyttää ja tukea yksilöllistä oppimista.

- läksyt on oiva tapa eriyttää, sopivan haastavia jokaiselle. Toiset voi tarvita samana asian kertausta ja toiset voivat haastaa itseään. – Ope N 241

Elämän taitojen kehittäminen

Oppimisen edistämisen jälkeen toiseksi eniten mainintoja oli elämän taitojen kehittämiseen liittyen. Tämän teeman alle löytyi perusteluja läksyjen ja työn tekemisen oppimisesta sekä vastuunottamisen ja -kantamisen kehittymisestä läksyjen kautta.

Läksyjen ja työn tekeminen. Kotitehtävien puolestapuhujat perustelivat niiden antoa sillä, että kotitehtävien kautta lapset oppivat tekemään läksyjä ja työtä, sillä näitä taitoja tarvitaan tulevaisuudessa ja elämässä ylipäätään.

Elämää tää vaan on ja sitä varten opetellaan - välillä läksyjen tekemistä –kin – Ope N 6

Ei paapomisella opita, vastuun otto, työn teko jne ne opettavat elämään - tavallisen ihmisen elämään. – Ope N 6

Kotitehtävät opettavat opettajien mukaan juuri läksyjen tekemiseen ja rutiinin syntymiseen. Läksyistä pitäisi tulla tuttu tapa.

Pienen määrän läksyjä kannatan minäkin annettavaksi, sillä koen, että nimenomaisesti siinä opitaan muodostamaan niitä rutiineja (rutiinit pitävät raiteilla;) – Ope N 128

Läksyrutiini syntyy vain läksyjä tekemällä ja tätä rutiinia ja läksyjen tekemisen taitoa tarvitaan tulevissa opinnoissa. Opettajien mukaan läksyjä annettiin siksi, että osaa tehdä läksyjä myös yläkoulussa, lukiossa ja jatko-opinnoissa.

Mennään pahasti ojasta allikkoon, jos läksyjenteko alkaa vasta yläkoulun puolella. Sitten siinä onkin uuteen asennoitumisen ja rutiinien kehittämiseen satsattava kauheasti aikaa. – Ope N 13

Myöhemminä kouluvuosina täytyy jokatapauksessa ruveta tekemään myös itsenäisesti hommia, ainakin viimeistään lukiossa. Joten läksyjenteolla ehkä voidaan rakentaa itsenäisen opiskelun ja harjoittelun taitoja pikkuhiljaa – Ope N 229

En uskalla päästää kuutosia yläkouluun, jos läksyjentekorutiini puuttuu täysin. – Ope N 239

Kotitehtävät opettavat opettajien mielestä myös tekemään töitä. Läksyjä annetaan työelämää varten sekä työperiaatteen oppimista varten. Sitä varten, että opitaan tekemään hommia itsenäisesti.

Toinen hyvä puoli on tuo toimittajan mainitsema työn tekemisen oppiminen. – Ope M 99

Kyllä minä ainakin annan läksyjä. Aina. Se on osa työperiaatteen oppimista – Ope N 25

Osa opettajista sanoi koulunkäynnin olevan lasten työtä, siksi myös sitä työtä eli kotitehtäviä myös annetaan.

koulunkäynti ja oppiminen on lasten työtä, jonka onnistumisesta he kantavat vastuun. On hyvä oppia pienin askelin ekaluokalta alkaen tekemään kotiläksyjä. – Ope N 78

Vastuunkantaminen ja -ottaminen. Yksi eniten mainintoja aineistossa saanut perustelu oli vastuunkantaminen ja -ottaminen kotitehtävien kautta. Vastuunottamisen taitoa korostettiin yhtenä elämän tärkeimmistä taidoista, jota tarvitaan läpi elämän.

Oppilas opettelee vastuun ottamista läksyistä huolehtimalla. Mun mielestä se on yksi tärkeimpiä asioita, joita pitää oppia. – Ope N 136

Mielestäni vastuun kantamisen oppiminen on perustaito elämää varten ja varmistaa sen, että muu oppiminen myöhemmin mahdollistuu. - Ope N 236

Vastuunkantoa läksyt opettavat, kun läksyistä täytyy jokaisen huolehtia itse. Omista asioista ja tehtävistä huolehtimista läksyt opettajien mukaan opettavat sekä itsenäistä tehtävien tekoa ja niistä vastuun ottamista.

Omista tehtävistä huolehtiminen (vaikka vain pienenpienen läksyn verran) on mielestäni tarpeellista opettaa. – Ope N 112

Minä perustelen läksyjen antamista sillä, että ihmisen on opittava kantamaan vastuu saamistaan tehtävistä. On ne sitten veroilmoituksen täyttöä tai maitokaupassa käymistä. Ei aina mieluisia eikä edes ymmärrettäviä, mutta velvotteita kuitenkin. – Ope N 106

Myös vastuunottamista omasta oppimisesta läksyt aineiston mukaan opettavat.

Minusta läksyt opettavat ennen kaikkea oman vastuun ottamista oppimisessa. – Ope N 49

Vuorovaikutus kodin kanssa

Läksyjen kannattajien kommentteista löytyi vielä kolmas tehtävä, joka kotitehtävien antamista puoltaa. Läksyt ovat monen opettajan mielestä keino olla yhteydessä kotiin, antaa vanhemmille mahdollisuus seurata koulunkäyntiä ja luoda keskustelua vanhempien ja lapsen välille. Kotiväki myös usein toivoo lapsensa saavan kotitehtäviä, joten opettajat voivat nojata perustelunsa myös tähän kodin toiveeseen.

Vanhemmat pystyvät seuraamaan lapsensa koulunkäyntiä. Opettajat kertoivat kotitehtävien olevan keino antaa kodille tietoa siitä, mitä koulussa tehdään ja miten omalla lapsella sujuu. Kotitehtävien sanottiin olevan keino vanhemmille seurata lapsensa opintoja.

Itse näen, että läksyt on vanhemmille tapa pysyä kärryillä siitä, missä mennään. – Ope N 153

Yksi näkökulma, joka minusta puoltaa läksyjen antamista on se, että vanhemmat näkevät mitä koulussa on ollut ohjelmassa ja sen, miten oma lapsi tekee tehtäviä, huolehtii niistä. – Ope N 141

Kommenttien perusteella opettajat myös toivoivat vanhempien osallistuvan lapsensa koulunkäyntiin läksyjen kautta. Opettajat perustelivat läksyjä sillä, että vanhemmat saavat läksyjen kautta itselleen tietoa siitä, kuinka oma lapsi tehtävistään suoriutuu ja millaisia taitoja lapsella on.

Kolmantena, eikä suinkaan vähäisimpänä, syynä läksyjen antoon, pidän vanhempien osallistamista lapsen (ekalk) koulunkäyntiin. Jos kotona ei kuunnella lapsen lukemista tai "väännetä" matikkaa, voi olla yllätys kun kaikki ei aina sujukaan. – Ope N 61

Opettajat myös toivoivat, että kotitehtävät tuovat vanhemman ja lapsen välille yhteisen hetken ja kanavan jutella lapsen asioista, päivästä ja koulunkäynnistä. Eräs opettajista uskoi tällaisen läheisten mielenkiinnon lapsen koulunkäyntiä kohtaan tehostavan oppimista. Toinen opettajista uskoi vanhemman kiinnostuksen voivan parantaa myös koulumotivaatiota.

Vanhemmille myyn läksyjen tekemisen kontrolloinnin tapana seurata lapsen koulunkäyntiä; mitä koulussa opitaan, miten lapseni suoriutuu tehtävistään ja samalla tilaisuus jutella lapsen asioista ja päivän tapahtumista. Sitä laatuaikaa... – Ope N 73

Lasten oppimista tehostaa todella paljon läheisten koulutyötä kohtaan osoittama mielenkiinto ja yhteiset hetket läksyjen ääressä. – Ope N 76

Kodin toive. Läksyjä ei perusteltu ainoastaan sillä, että opettajat toivoivat vanhempien osallistuvan läksyjen kautta lapsensa koulunkäyntiin, vaan myös vanhemmat toivovat ja odottavat opettajan antavan läksyjä. Eräs kertoi saaneen jopa kiinnostusta siitä, että antaa paljonkin läksyjä. Osa puolestaan kertoi vanhempien haluavan lapsilleen läksyjä ja pitävän läksyjä tärkeämpänä kuin itse opettaja.

Minun kokemus vanhemista ja läksyistä taas on semmonen, että vanhemmat haluaa läksyjä, jotta kläpit oppis näkheen vaivaa asioitten etheen. – Ope N 105

Eräs opettaja puhui läksyistä vanhemman näkökulmasta ja kertoi oman lapsensa kautta olevansa huolissaan siitä, kun omalle lapselle ei tule paljoakaan läksyjä. Myös muissa kommentteissa oli mainintoja siitä, että joskus vanhemmilta on tullut palautetta ja ihmetystä siitä, jos opettaja ei ole antanut läksyjä.

Hyvin usein tulee koulusta ja sanoo, että tänäänkään ei tullut läksyä. Olen huolissani. – Ope N 251

Joskus myös lapset toivovat läksyjä ja muistuttavat läksyjen antamisesta.

No toki minäkin niitä läksyjä toisinaan annan (lapset kun tiedottavat, että niitä kuummalla pitäisi antaa. – Ope N 128

6.2.2 ”Oikeasti, et anna läksyjä? Kerro enemmän!” – Perusteluja läksyttömyyden puolesta

Läksyttömyyden puolesta kommentteja löytyi aineistosta 62. Näistä suurin osa oli täysin läksyttömyyden puolella, mutta pieni osa pohti myös läksyjen antamista jollain tapaa. He eivät antaisi kotitehtäviä perinteisesti, mutta siten, että oppilaita kannustettaisiin koulun jälkeen esimerkiksi liikkumaan itselle mieluista lajia tai lukemaan itselle mieluista kirjaa.

Kuviossa 2 esitetään läksyttömyyden kannalla olevien opettajien perustelujen laadullinen luokittelu, kunkin yläluokan alle sijoittuvat perustelut sekä opettajien mainitsemien perusteluiden lukumäärä. Analyysin tuloksena myös läksyttömyyden puolesta löytyi kolme yläluokkaa. Aineiston mukaan kotitehtävät vaikuttavat usein negatiivisesti koulunkäyntiin sekä ovat taakka niin opettajalle, perheille kuin vapaa-ajallekin. Muutama maininta aineistossa oli myös siitä, että koulu on paikka, jossa opiskelun kuuluu tapahtua, ei koti.

<p>Negatiivinen vaikutus koulunkäyntiin (28 mainintaa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ei hyötyä oppimisen kannalta (15 mainintaa) • Motivaation heikentäjä (8 mainintaa) • Usein rangaistus tai vallanväline (3 mainintaa) • Usein annetaan vain läksyjen vuoksi (2 mainintaa) 	<p>Kuormittava tekijä (28 mainintaa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taakka perheille (13 mainintaa) • Vaiva opettajalle (7 mainintaa) • Vie aikaa vapaa-ajalta (8 mainintaa)
	<p>Koulu oppimisen paikkana</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koulussa opiskellaan (6 mainintaa)

KUVIO 2. Perustelut läksyttömyyden puolesta

Negatiivinen vaikutus koulunkäyntiin

Ei hyötyä oppimisen kannalta. Monet ulkomailla tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, ettei kotitehtävistä ole juurikaan hyötyä oppimisen kannalta (Hattie 2009).

Tähän perusteluun nojasivat myös monet tähän tutkimukseen osallistuneet, jotka eivät kotitehtäviä kannattaneet.

Tutkimustiedon perusteella läksyjen tekemisen ja oppimistulosten yhteys on joko heikko tai sitä ei ole lainkaan. Läksyjen teettämistä ei siis voi uskottavasti puolustaa paremmilla oppimistuloksilla. – Ope M 44

Jätin viime lukuvuonna läksyt antamatta eikä siitä ollut mitään haittaa oppimisen näkökulmasta. – Ope N 22

Minun huoli läksyissä on, että ne ei palvele oppimista, vaan läksyjen tekemistä ehkäpä jopa negatiivisessa mielessä. – Ope N 237

Useat opettajat muistuttivat myös siitä, että Suomi menestyy hyvin kansainvälisissä koulumenestystutkimuksissa, vaikka täällä annetaan läksyjä hyvin vähän.

Kansainvälisissä vertailuissa Suomen hyvää koulumenestystä onkin selitetty sillä, että moniin muihin maihin verrattuna Suomessa lapsille määrätään verrattain vähän läksyjä. – Ope N 114

Oppilaat tekevät usein läksyjä vain siksi, että ne täytyy tehdä. Opettajat kyseenalaistivatkin tällaisten ”koska täytyy tehdä”-tehtävien hyödyn oppimisen kannalta. Eräs opettaja myös mainitsi, että välttämättä kotitehtäviä ei tehdä rauhallisessa ympäristössä, jossa voisi keskittyä vain läksyihin.

Viimeksi tänään törmäsin koulussa siihen ilmiöön, että oppilas on tehnyt kotona tehtäviä vain siksi, kun niitä pitää tehdä, ja oppimistulos oli nolla. Hän oli tehnyt tehtävät, jotka jo osasi, ja skipannut kaikki sellaiset, joita ei osannut ja olisi joutunut oikeasti ottamaan selvää. Hukkaan heitettyä aikaa siis! – Ope M 99

Osa tekee ne kuitenkin tien penkassa tai välitunnilla tai tunnin alussa tai ruokkiksella tai taksissa tai jääkiekon mm-kisoja kattellessa tai... Oppiiko siinä sitten? – Ope N 206

Läksyttömyyden kannattajat pohtivat melko paljon sitä, millaiset läksyt ovat hyödyllisiä, jos niitä täytyy antaa. He eivät kannattaneet perinteisiä kertaavia ja ulkoa oppimista tukevia läksyjä. Täytyisi oikeasti miettiä, millaiset läksyt oppimista voisivat tukea.

Tavanomaiset läksyt ovat enimmäkseen turhia. – Ope M 96

Myös uuteen opetussuunnitelmaan vedottiin, ettei läksyjä siellä mainita.

Uudessa opsissa kerran mainittu sana läksyt, vai liekö ollenkaan. – Ope N 43

Motivaation heikentäjä. Osa opettajista perusteli läksyttömyyttä sillä, että läksyt vaikuttavat heikentävästi motivaatioon, joka on yksi tärkeimmistä edellytyksistä oppimiselle.

Läksyt vaikuttavat negatiivisesti motivaatioon, joka on oppimisen ykkösedellytys. – Ope M 98

Tuollaisella läksyttämällä aiheutetaan pelkästään päänäyttöä ja koulukielteisyyttä. – Ope M 98

Usein vievät viimeisenkin motivaation koulutyöstä ja koulusta kotiin lähtee mukana painava taakka, joka saattaa stressata pienen lapsen kovinkin pahasti. – Ope N 128

Usein heidän mielestään läksyjä annetaan liikaa, mikä erityisesti heikentää motivaatiota ja sitä kautta myös oppimista.

Suuri kuorma läksyjä puolestaan on mielestäni täysin oppimista tuhoava seikka. Ensimmäisenä se lienee syövä koulumotivaatiota, joka sitten heijastuuikin jo lähes kaikkeen koulussa? – Ope N 128

Myös se opettajien mielestä motivaatiota kotitehtävien kohdalla heikentää, kun kotitehtävät ovat useimmiten opettajien määräämiä eli pakottamia. Kotitehtäviä annetaan joskus myös rangaistuksena esimerkiksi siitä, ettei koulussa ehtinyt tehtäviä tehdä. Opettajat kyseenalaistivat myös tällaisten läksyjen motivoinnin.

Pakko ja rankut harvan aikuisen kohdalla(kaan) on hyvä motivaatio – Ope N 50

Eräs opettajista pohti, että heikentävätkö kotitehtävät motivaation lisäksi myös kouluviihtyvyyttä.

Mitä, jos jättäisi läksyt kokonan pois? Tällaista ratkaisua ehdotti eräs professori. Hän pohti, voisiko se lisätä oppilaiden kouluviihtyvyyttä. – Ope M 118

Läksy liian usein rangaistus tai vallanväline. Eräs opettaja painotti useassa läksyjen vastaisessa kommentissaan, etteivät kotitehtävät saa olla rangaistus oppilaan hitauteista tai käyttäytymisestä. Hän epäili, että tätä kautta läksyistä voi tulla helposti myös vallanväline opettajan ja oppilaan tai vanhemman ja oppilaan välille, mikä myöskään läksyjen tarkoitus ei hänen mielestään saisi olla.

Ainakaan missään nimessä sen ei pitäisi olla rangaistus, jollaisena sitä valitettavan usein käytetään. Jos oppilas ei ehdi tekemään tehtäviä koulussa, hän saa ne läksyksi.-- Läksyn tarkoitus ei ole olla rangaistus hitauteista koulussa. – Ope M 99

Läksyistä saa tosi helposti vallan välineen open ja oppilaan välillä, aivan samoin vanhemman ja lapsen välillä. – Ope M 99

Liian usein läksyjä vain läksyjen vuoksi. Opettajat nostivat esille myös sen puolen, että läksyjä annetaan usein vain läksyjen vuoksi, ilman kyseenalaistamista tai pohdintaa siitä, millaiset läksyt ovat merkittäviä. Läksyt ovat juurtuneet koulu- maailmaan, mutta niitä ei pitäisi perustella sillä, että niitä kuuluu antaa.

Ikävä kyllä on paljon läksyjä, jotka ovat vain läksyjä läksyjen vuoksi. – Ope M 107

Läksyt eivät sinällään saa olla vain oppilaan kiusa tai jäännös jostain vanhasta totutusta tavasta! – Ope N 145

Kuormittava tekijä

Taakka perheille. Iso osa läksyttömyyttä kannattavista opettajista oli sitä mieltä, että läksyt kuormittavat sekä lapsia että vanhempia ja heidän vapaa-aikaansa liikaa. Eräs opettaja kommentoi hyvinkin jyrkästi läksyjen olevan lasten kidutusta. Toinen opettaja kertoi näkevänsä kouluvastaisuutta, tuskaa ja ahdistusta hyvinkin läheltä ja kirjoitti lainauksen oppilaansa kommentista.

Läksyt ovat lasten kidutusta. – Ope N 50

Kouluvastaisuudesta, tuskasta ja ahdistuksesta on kokemusta läheltä. "Koulu olis oikeastaan ihan kivaa jos ei olis läksyjä..." – Ope M 98

Opettajat kertoivat, että oppilaille läksyistä tulee usein taakka. Erityisesti heikommille oppilaille läksyt voivat aiheuttaa tuskaa, joilla ei muutenkaan oikein koulunkäynti ja itsenäinen tehtävien teko suju.

En tykkää läksyissä siitä, että niistä tulee oppilaille inhottava pakkopulla ja heikommille vielä triplaten. – Ope N 79

Läksyt aiheuttavat tutkitusti tuskaa ja ahdistusta niille joilla ei oikein muutenkaan kulje, ja osaavat pärjäävät ilmankin. – Ope M 98

Heidän kuitenkin ilmoille ajatuksen siitä, miten paljosta "murheesta" saatettaisiinkaan päästä eroon, jos läksyt unohdettaisiin.-- Läksyt kuitenkin lamaannuttavat niitä, joille oppiminen on hankalaa. – Ope N 128

Opettajat sanoivat kotitehtävien luovan myös huonoja tunnetiloja kotiin. Kotona läksyt voivat usein aiheuttaa riitaa ja läksyistä tulee näin ollen taakka myös vanhemmille.

Meillä läksyttömyys toimi hyvin.--Yksi vanhempi kiitti, kun oli kotona yksi riitelyn aihe vähemmän. Muillekin oli aivan ok. – Ope N 22

Joskus mietin ihan tuttavien lapsia seuratessa että mikä on läksyjen funktio. Väsyttää väsyneet perheet ja saada huonoja tunnetiloja kotiin. Siksi itse en anna läksyjä. – Ope N 50

Vaiva opettajalle. Moni opettaja koki kotitehtävien antamisen ja erityisesti tarkastamisen työlääksi sekä aikaa vieväksi. He perustelivat läksyttömyyttä sillä, että kotitehtävien antaminen ja tarkastaminen vievät liian usein aikaa uuden oppimiselta.

Käytän koulutunnit mieluummin muuhun kuin läksyjen antamiseen ja tarkistamiseen. - Ope N 22

Juu, se vartti mitä kotitehtäviä joka tunnin alusta tarkistellaan, voidaan käyttää vaikka siihen opettamiseen. Joskus mulla on mennyt palopuheen pitämiseenkin se vartti.. – Ope N 202

Eräs opettaja kuvasi tilannetta, jossa oli jättänyt läksyjen antamisen pois.

Päinvastoin ei tarvinnut enää käyttää aikaa läksyjen kanssa tappelemiseen. Enää ei mennyt aikaa jokaiselle sopivan läksyn antamiseen ja niiden tarkistamiseen. – Ope N 22

Vie aikaa vapaa-ajalta. Monet opettajat painottivat myös vapaa-ajan tärkeyttä. Heidän mukaansa koulun "työaika" ja vapaa-aika tulisi erottaa toisistaan ja antaa enemmän tilaa koulun jälkeiselle leikille, harrastuksille ja kavereiden kanssa olemiselle.

Toinen tärkeä pointti on että vapaa-aika kuuluu erottaa työajasta. – Ope M 98

Koulun jälkeisen rajallisen ajan kuuluisi olla oppilaan vapaa-aikaa. – Ope N 240

Osa opettajista perusteli läksyttömyyttä myös sillä, että eihän moni aikuinenkaan halua viedä töitään kotiin. Ei oppiminen heidän mielestään ole tehokasta väsyneenä koulun jälkeen.

Meillä pojat harrastavat paljon. Läksyihin ei ole aikaa. Olisi kiva, jos koulussa tehdään koulua ja kotona voi sitten olla jotain ihan muuta. Mäkin töitten jälkeen rentoudun ja keään voimia seuraavaan päivään. En halua tehdä iltaisin enää töitä. – Ope N 26

Toisaalta, kuinka moni aikuinenkaan tuota taitoa tarvitsee - siis työnsä tekemistä kotona. Terveellisempää olisi varmasti kaikilla mittapuilla mitattuna se, että työt työpaikalla, muu elämä kotona. – Ope M 99

Kuinka moni täyden työpäivän tehnyt aikuinen kokee hyötyvänsä siitä, että raskaan työpäivän jälkeen nostaa vielä läppärin pöytään? Kuinka tehokasta työskentely on, kun aivoissa ei liiku mikään... Olen joskus kokeillut pakon edessä. En silloin ainakaan osannut yhdistää toimintoa vastuuntunnon kasvamiseen.. – Ope N 111

Koulu oppimisen paikkana

Koulussa opiskellaan. Osa opettajista oli sitä mieltä, että koulu on se paikka, jossa oppimisen kuuluu tapahtua. Koulutuntien tulisi opettajien mielestä riittää tietojen ja taitojen opiskeluun.

Koulussa ollaan pitkät päivät, siksi olen varma että ops:n sisällöt ehditään treenata koulussa, jos siis tekee töitä. – Ope M 98

Yläkoululaisetkin ovat 6-7 tuntia päivässä koulussa. Miksi ei mieluummin käytä tätä työpäivää tehokkaasti ja vapaa on vapaata. – Ope N 22

Vastuullisuudesta. Mielestäni sen opettamiseen voisi hyvin käyttää aikaa koulupäivän aikana, ei sen jälkeen. – Ope N 240

Eräs opettaja kertoi tilanteesta, jossa oli jättänyt läksyt pois, eikä koulussa tarvinnut enää käyttää aikaa läksyjen antamiseen ja tarkastamiseen. Aika jäi tällöin olennaisimmalle.

Kaikki aika saatiin keskitettyä oppimiseen ja kasvamiseen. – Ope N 22

Yksi argumentti, joka läksyttömyyttä ja opiskelua koulussa myös puoltaa on se, että läksyt asettavat lapsia epätasa-arvoiseen asemaan. Toiset saavat läksyille tukea kotona, toiset eivät.

Toista tuetaan, kannustetaan ja vahditaan läksyjen tai vaikka kertotaulujen kanssa ja toisilta ei edes kysytä miten koulussa meni :/ – Ope M 5

6.2.3 ”Läksyjen laatu on ikävä kyllä niin ja näin” – Enemmän ajatusta läksyjen annolle

Keskusteluista löytyi myös kolmas opettajatyyppejä, jotka kommentoivat omaa toimintaa ja kyseenalaistivat sekä läksyjä että läksyttömyyttä. Pohtijat ovat niitä, jotka kuitenkin antavat läksyjä, kun ei ole vielä uskallusta läksyttömyyteen. He eivät ole löytäneet niin sanottua vaihtoehtoa perinteisille läksyille tai läksyille ylipäätään, sillä läksyt heidän mukaansa opettavat niin monia elämän kannalta tärkeitä asioita, kuten vastuuntuntoa. He pohtivat läksyjenannon

tärkeyttä, läksyjen laatua ja määrää sekä sitä, millaiset läksyt ovat hyödyllisimpiä, jos läksyjä kuitenkin täytyy antaa. Näistä opettajista suurin osa kallistui edelleen läksyjen antamisen puolelle, mutta painotti läksyjen laatua ja yksilöllisiä läksyjä.

Läksyt on ihan OK, mutta läksyjen laatu on ikävä kyllä niin ja näin osan opettajien kohdalla. Ikävä kyllä on paljon läksyjä, jotka ovat vain läksyjä läksyjen vuoksi. – Ope M 107

Oli miten oli, ainakin mun täytyisi jatkossa uhrata enemmän ajatuksia läksyjen laadulle ja tarkoitukselle. – Ope M 146

Tehtävien teko ja kirjojen täyttö ja muu semmonen "läksyjä-läksyjen-vuoksi" on asia erikseen. – Ope N 105

Keskusteluista löytyi pohdintaa siitä, millaiset läksyt ovat merkityksellisiä, ja oppikirjojen perinteisiä läksyjä kyseenalaistettiin. Esimerkiksi matematiikassa annetaan usein kaikille sama tunnilla tehdyn aukeaman kotitehtävälaatikko. Osa opettajista esitti näille perinteisille oppikirjojen läksyille vaihtoehdoksi esimerkiksi sosiaalisten taitojen tai hyvien tapojen harjoittelun ja toiminnalliset kotitehtävät.

Oon alkanut siis hieman kyseenalaistamaan perinteistä läksykulttuuria. Tarviiko esim kaikkien tehdä matematiikan kotitehtävälaatikko, kun se suurimmalle osalle on puuduttavaa toistoa... – Ope N 216

Liian usein läksyt ovat jotain sellaista, että mekaanisesti etsitään kirjasta vastauksia kysymyksiin, mieluiten nopeasti. Ilman, että edes luetaan välttämättä kappaletta. -- Ennenmin toivoisin, että tehtävänä olisi tuoda tuliaisiksi joku uusi havainto tai löydös lukuläksyn pohjalta kuin mekaaniset kirjan läksyt, jotka kannustavat lähinnä kopiaamiseen. – Ope N 237

Voisiko läksy olla jotakin muuta kuin "kotimökki"? Vaikkapa sosiaalisten taitojen tai hyvien tapojen harjoittelua? – Ope N 145

Olisiko toiminnallinen läksy parempi esim. tee ruokaa, siivoa, käy kaupassa, leiki, liiku, nauti ja pidä hauskaa? Miksi kaiken pitää olla niin vakavaa ja otsa rypyssä puurtamista? – Ope N 147

Kotitehtävät ovat useimmiten olleet pääasiassa ulkoa oppimista, joka ei ole nykypäivän käsityksen mukaan oikea tapa oppia. Nykyisin oppimisessa painotus on ymmärtämisessä. Lähes kaikki tieto, joka on täytynyt oppia ulkoa, on nykyisin saatavissa internetistä.

Läksyt eli asian kertaus kotona toimivat aikoinaan kun piti osata ulkoa asioita, kun ei ollut sitä nettiä josta asian olisi voinut tarkistaa. Nyt kun olemme jo saaneet tutkittua tietoa

siitä että ulkoaoppiminen ei ole se ainoa oikea tapa oppia vaan ehkäpä asioiden ymmärtäminen ja oivaltaminen voisi olla parempi tapa, niin läksytkin voisivat muuttaa muotoaan. – Ope N 147

Yksilöllisyyden ja yksilön oman valinnan korostaminen

Monet opettajat painottavat kommentoissaan yksilöllisyyttä, eriyttämistä ja oppilaiden omaa valintaa. Seuraavissa kommentoissa tulee ilmi, että opettajat eriyttävät kotitehtäviä usein oppilaan taitotason mukaan.

eriytän myös läksyssä, ja ympyröin joka iikalle esim. matikankirjasta sopivan määrän tehtäviä. Yhdelle pari perustehtävää, toiselle soveltavia – Ope N 17

Läksyjä annethaan jokaiselle tarpeen mukhaan. Yhen tarttee harjotella yhtä, toisen toista juttua. – Ope N 105

Läksyttömyyttä harkinnut, mutta nyt sitä mieltä, että mielekkäitä läksyjä ja perustaitojen treenausta pienillä. Ei automaatti, että jokaiselle samalta sivulta sama läksy. Ei läksyä läksyn vuoksi, mutta silti lähes joka päivälle jotain lapselle merkityksellistä. – Ope N 174

Sen lisäksi, että opettaja eriyttää ja valitsee oppilailleen yksilölliset kotitehtävät, osa opettajista antaa oppilaiden itse valita läksynsä. Oppilaiden omavalintaiset läksyt koetaan eriyttäväksi, itsearviointia kehittäväksi ja motivaatiota kasvattaviksi, kun läksyt eivät ole opettajan määräämiä.

Tämä olisi itsessään erityttävä ja ilmiölähtöinenkin läksyehdotus; Luettavan saisi valita omien taitojen ja mielenkiinnonkohteiden mukaan, kirjoja voitaisiin sitten koulussa vinkata kavereille, pitää lukupiirejä, dramatisoida kohtauksia - vaikka mitä!... Lukutaito keheneisi, tekstilajit tulisivat tutuksi, kirjoitustaito kehittyisi, lukustrategiat paranisivat. Kyllä vaikuttaisi nopeasti monen opiskeluun! Ja mitä tulee ulkoiluun ja leikkiin; Ulkoillessa ja leikkiessä kehittyisivät paitsi motoriset taidot, myös monenlaiset vuorovaikutustaidot. Siinä sivussa tulisi havainnointua lähiympäristöä, luontoa, erilaisia kulttuureja (kotiintuloajat, säännöt,...), syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn voitaisiin saada avaimia,... – Ope N 114

Itse annan ekaluokkalaisten usein vapaasti valita läksytehtävän alueelta (ma-to) korostaen, että kaikki mitä merkkää, myös pitää tehdä. Hyvää itsearviointia samalla ja yksilöllisen osaamisen huomioimista. Tämä on osoittautunut niin, että läksyjen merkitseminen ja tekeminen onkin kiva! Tosin ekaluokalla kaikki vielä onkin kiva 😊 – Ope N 19

Itse muutin kontrolloivan opettajuuteni näkökulman muutama vuosi sitten innostajan ja haastajan rooliksi. Kakkoset huhkii kotitehtäviä määräten aina itselleen tilanteen mukaan enemmän jos ehtii ja vähemmän jos on muita menoja. Tunne itsemääräämisoikeudesta ja siitä, että wau, osaan ja pystyn on kantanut sisäisenä motivaationa, myös heikoimpia. – Ope N 79

Myös yksilöllisyydestä puhuttaessa pohditaan kotitehtävien laatua ja sitä tarvitseeko kotitehtävien olla oppikirjasidonnaisia lainkaan, vaan voisiko oppilaiden sen hetkiset mielenkiinnon kohteet ohjata täysin sitä, mitä kotona tekee.

Pointtini on, että oppilaan senhetkiset mielenkiinnonkohteet ohjaisivat vapaa-ajalla tapahtuvaa oppimista. Kun ahmii vuoroin historiaa, vuoroin avaruutta, matkustaa vedenalaiseen maailmaan, makustelee runoutta, tutustuu mielipidekirjoituksiin, matkaa ympäri maailmaa tiedon ja fantasian keinoin, ahmii sarjisblogeja, tutkiskelee sanomalehteä... milloin mitäkin, karttuu kuudessa vuodessa kiva tarjotin monenlaista tietoutta ja valtava kokemukseen perustuva tekstilajituntemus. – Ope N 114

Jospa kokeilisi, miten saisi lapset *kiinnostumaan* lukemisesta ja kirjoittamisesta, jotta tekisivät sitä ihan vapaaehtoisesti? On mielestäni esim. ihan eri asia rentoutua kirjan parissa kuin lukea kirjaa, koska "ope käski". – Ope N 240

Yksilöllisyyttä korostetaan myös siksi, että jokainen oppilas on erilainen, oppii eri tavoin ja tarvitsee myös harjoitusta enemmän jostain osa-alueesta, kuin joku toinen. Muun muassa seuraavat kaksi opettajaa keskustelivat siitä, miten oppilaat oppivat eritavoin.

Tässäkin täytyy muistaa, että lapsia on moneen junaan. Osa oppii vain riittävällä toiston määrällä, sanakorteilla pelaamisella, seinätaulujen väsämisellä yms. – Ope N 194

Eli tämä argumentti "ei voi oppia kieliä ilman läksyjä" kumoutuu jo siinä, kun oppilaat on erilaisia. – Ope N 22

Näinhän se on; joku ei tarvitse, mutta suurin osa tarvitsee. – Ope N 194

Urakka- ja projektityöskentelyt

Monet opettajat käyttävät viikkourakoita luokissaan. Tämä tarkoittaa sitä, että alkuviikosta annetaan tietyt tehtävät tai aiheet, jotka viikon lopussa tulee olla opiskeltu. Jokainen voi edetä viikon aikana omaan tahtiin. Tehtävistä suurin osa tehdään koulussa, mutta niitä saa tehdä myös kotona.

Projektit ja urakat ovat juuri mainio keino vastuuttaa perinteisten läksyjen sijaan. Yleensä tekevät niitä innokkaasti vapaaehtoisesti kotonakin ja kysyvät siihen erikseen vielä luvan, että saahan tehdä kotona :) Kaikki se energia, mikä läksyihin liittyviin juttuihin perinteisesti kuluu on tosi oiva kohdentaa oppimisen ilon etsimiseen muuta kautta :) . Ja open mielenterveyden koheneminen on kyllä oiva pointti! Näin on käynyt allekirjoittaneellekin, kun suurimmasta osasta läksytouhuja on päästänyt irti ;) ! – Ope N 128

Olen entistä enemmän siirtynyt projektiopiskeluun. Todella moni ottaa omatoimisesti ja ilolla kotiin hommia: kirjoitetaan kotona, piirretään, luetaan ja etsitään tietoa. Minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa. – Ope N 200

6.3 Aineiston tulkinta oppimiskäsitysten valossa

Tässä luvussa tiivistän aineistosta löytyneet teemat ja tyypit tyyppikuvauksen muotoon. Tyyppikuvaukset ovat muodostuneet peilaten tuloksia teoriaan sekä

aineiston kokonaisvaltaisemmalla analyysillä, jossa tyyppien kokonaissisällöt ovat huomion kohteena yksityiskohtien sijaan.

TAULUKKO 1. Teemojen variaatioista löytyneet opettajatyypit ja niiden piirteet.

TEEMAT	TYYPIT		
	Läksyjien puolestapuhujat	Läksyttömyyden kannattajat	Pohtijat
Vaikutus oppimiseen	Positiivinen	Negatiivinen	Laadun ja yksilöllisyyden korostaminen
Merkitys kodin kannalta	Edistää vuorovaikutusta	Taakka vanhemmille ja lapsille	Saako kotona tukea?
Merkitys oppilaan elämän kannalta	Kehittää elämäntaitoja	Vapaa-aika tärkeämpää	Oman valinnan ja yksilöllisyyden korostaminen
Argumentoinnin tapa	"Jyrkkä" tai neutraali	"Jyrkkä" tai neutraali	Refleктоiva

6.3.1 Läksyjien puolestapuhuja

Läksyjien puolestapuhuja ajattelee, että kotitehtävillä on positiivinen vaikutus oppimiseen. Hän selittää läksyjien edistävän oppimista erityisesti vahvistamisen periaatteella kertauksen ja toiston kautta (Lehtinen ym. 1989, 18–19). Kommentteista näkyy, että läksyjien puolestapuhuja keskittyy pääasiassa ulkoisesti havaittavaan käyttäytymiseen, kun kontrolloidaan sitä, ovatko tehtävät tehty ja onko ne tehty oikein. Erityisesti näin tapahtuu, jos kaikilla on ollut sama kotitehtävä, johon on sama vastaus. Myös silloin havaitaan pääasiassa ulkoista käyttäytymistä, kun kotitehtävien päätavoitteena on kertaaminen ja ulkoa oppiminen. Läksyjien puolestapuhuja ajatteleekin, että jotkut asiat, kuten kertotaulut ja englannin sanat on vain opittava ulkoa. (Lehtinen ym. 1989, 18–19). Hänen mukaansa näitä ei voi oppia ainoastaan kouluharjoittelulla. Toisaalta tämä opettajatyypin myös ajattelee kertauksen syventävän ymmärrystä, jolloin pyritään myös sisäisen käyttäytymisen ja kognitiivisten toimintojen havaitsemiseen (Lehtinen ym. 1989, 24).

Läksyjien puolestapuhujan tavoitteena on usein antaa tehtävistä ja oppimisesta välitön palaute siitä osaako oppilas jonkun asian ulkoa tai kertasiko hän

tarpeeksi kotona. Virheelliset vastaukset tai suoritukset puolestaan sivuutetaan nopeasti. (Lehtinen ym. 1989, 18–19.) Jos kotitehtävät on tehty oikein, se palkitaan esimerkiksi leimoilla, tarroilla tai kehuilla. Toisaalta jos kotitehtäviä ei ole tehty siitä rankaistaan esimerkiksi unohdusmerkinnällä tai viestillä kotiin. (Tynjälä 1999, 29.)

Opetuksella on aina jokin tavoite, kuten jonkun asian oppiminen ja kotitehtävän tekeminen (Tynjälä 1999, 29). Tämä kävi myös ilmi opettajien perusteluista, jotka puolsivat kotitehtävien antoa. Osa opettajista näitä tavoitteita tai perusteluja ei kommenteissaan esittänyt, mutta kommentit, jotka sisälsivät perustelun, kertovat, että kotitehtävilläkin on aina tarkoituksensa. Tavoite voi olla oppimisen edistämiseen liittyvä, kuten kertaaminen, elämänhallinnan taitojen kehittämiseen liittyvä, kuten vastuunottaminen tai työnteon harjoittelu tai se voi liittyä vuorovaikutukseen kodin kanssa. Läksyjen puolestapuhuja ajattelee läksyjen myös edistävän vuorovaikutusta ja yhteistyötä kodin ja koulun välillä sekä luovan yhteisen hetken vanhemman ja lapsen välille.

Opettaja, joka puoltaa kotitehtäviä, painottaa kuitenkin toiminnallisuutta ja yhteistoimintaa koulussa. Itsenäiselle työskentelylle ei haluta käyttää aikaa koulussa, kun sen voi tehdä myös kotona. Hän korostaa siis sosiaalista vuorovaikutusta koulussa, jota korostavat myös tämän päivän oppimiskäsitykset ja opetussuunnitelma. (Opetushallitus 2014, 17.) Vaikka muuten opettajan opetus on monipuolista ja oppilaslähtöistä, kotitehtävät pysyvät määritelmässään, jossa kotitehtävät ovat opettajan oppilailleen määräämiä tehtäviä, jotka oppilas tekee kouluajan ulkopuolella (Cooper 2007, 4).

Läksyjen puolestapuhuja on neutraali tai jyrkkä mielipiteissään. Jyrkkyyttä puolestapuhujan kommenttiin luovat jyrkät sanavalinnat ja huutomerkki. Läksyjä kannattava ei perustele kantaansa juurikaan nojaten tutkimustuloksiin vaan omaan kokemukseen ja traditioon.

6.3.2 Läksyttömyyden kannattaja

Läksyttömyyden kannattaja suhtautuu kotitehtäviin negatiivisesti. Hän ajattelee, ettei kotitehtävillä ole vaikutusta oppimiseen. Hän ei koe oppimisen kannalta

olennaiseksi ulkoa oppimista, kertausta ja toistoa vaan asioiden ymmärtämistä ja oivaltamista (Rauste-von Wright ym. 2003, 165–166). Hän kokee myös läksyjen vaikuttavan heikentävästi oppilaan motivaatioon, joka on hänen mukaansa yksi tärkeimmistä edellytyksistä koko oppimiselle. Läksyttömyyden kannattaja ajattelee koulun olevan paikka, jossa oppimisen tulee pääasiassa tapahtua ja läksyjen antaminen ja tarkastaminen vievät vain turhaa aikaa oppimiselta. Kotitehtävien hän ei ajattele olevan uuden opetussuunnitelman mukaisia, sillä sosiaalisuus ja toiminnallisuus puuttuvat kotitehtävistä lähes kokonaan (Opetushallitus 2014, 17).

Läksyttömyyden kannattaja ajattelee läksyjen olevan taakka niin vanhemmille kuin lapsillekin. Hän sanoo kotitehtävien aiheuttavan vaikeuksia erityisesti niille oppilaille, joilla on koulussa hankalaa. Läksyt voivat hänen mukaansa aiheuttaa myös riitaa vanhempien ja lasten välille, jolloin ajatus mukavasta yhteisestä hetkestä särkyä.

Oppilailta hyvän mielen lisäksi läksyttömyyden kannattaja sanoo läksyjen vievän aikaa vapaa-ajalta. Hänen mielestään koulun jälkeinen aika tulisi olla oppilaan vapaa-aikaa, joka käytetään muuhun kuin läksyjen tekoon. Läksyttömyyden kannattajan mielestä oppilas ei tarvitse taitoa tehdä töitä kotona, vaan lapsi tulisi opettaa siihen, että kotona levätään ja rentoudutaan oman mielipuuhan parissa.

Läksyttömyyden kannattaja on läksyjen puolestapuhujan tapaan neutraali tai jyrkkä mielipiteissään. Hän argumentoi kantaansa useimmiten tutkimukseen tai omaan kokemukseensa nojaten.

6.3.3 Pohtija

Opettajan oman toiminnan reflektoinnin merkitys on suuri niin oman pedagogisen ajattelun, käyttöteorian sekä oppimiskäsitysten muodostumisessa ja oman opettajuuden kehittämisessä. Kotitehtävät ovat niin iso ja pysyvä osa koulua, ettei niitä useinkaan tule sen suuremmin mietittyä tai kyseenalaistettua vaikka muuten omaa ajattelua ja toimintaa refleктоisi paljonkin.

Pohtija korostaa oppijan toiminnan aktiivista roolia oppimisprosessissa (Rauste von Wright ym. 2003, 161) oppijan omaa valintaa ja kotitehtävien yksilöllisyyttä painottaessaan. Kognitivismiin mukaan jokainen voi oppia kaikkea, kunhan oikea oppimisen keino löytyy (Lehtinen ym. 1989, 24). Siksi pohtijan mielestä onkin tärkeää antaa oppilaille monipuolisia, vaihtelevia ja eriytettyjä kotitehtäviä, jotta jokainen voi löytää oman tyylinsä oppia ja suoriutua kotitehtävistä. Pohtija painottaa yksilöllisyyden lisäksi kotitehtävien laatua ja asioiden ymmärtämistä sekä oivaltamista ulkoa oppimisen, kertauksen ja toiston sijaan (Rauste von Wright ym. 2003, 165–166)

Tieto on aina yksilön tai yhteisön itsensä muodostamaa eli oppijan oman toiminnan seurausta (Tynjälä 1999, 37; Rauste-von Wright ym. 2003, 164). Myös pohtija ajattelee näin. Kun oppilas on itse tai luokkansa kanssa tehnyt koulussa jotain toimintaa tai tutkimusta, hän ehdottaa, että kotitehtäväkin muodostuisi sen pohjalta ja täydentyisi oppilaasta itsestään lähtevällä tavalla, omista kiinnostuksen kohteista käsin. Pohtijan mukaan oppijan oma tapa hahmottaa maailmaa ja itse sen pohjalta muodostettujen käsitteiden tulisi olla kotitehtävien lähtökohdina, jolloin oppilas hahmottaa, tulkitsee ja muodostaa opetuksen ja oppimisen itselleen sopiviksi (Rauste-von Wright ym. 2003, 162). Näin ollen oppilas itse voi valita itselleen sopivat kotitehtävät itsenäisesti tai opettajan kanssa vuorovaikutuksessa.

Pohtija argumentoi reflektoiden omaa toimintaansa ja pohtii keskustellessaan monia kysymyksiä, jotka herättävät reflektiota myös muissa keskustelijoissa. Hän pohtii kotitehtäviä usealta kannalta, kertoo omia ideoitaan ja ehdottaa vaihtoehtoisia toimintatapoja. Hän myös myöntää itselleen, että myös hänen täytyy käyttää enemmän aikaa oman toimintansa reflektointiin. Opettajan oman toiminnan reflektointi paitsi auttaa löytämään toimivia toimintatapoja, auttaa myös kehittämään omia opettamisen käyttöteorioita. Reflektoiden hän kehittää henkilökohtaista käyttöteoriaansa vertailemalla omaa toimintaansa ajatukseen ihanne-toiminnasta, muiden ajatuksia kuunnellen ja kokeilemalla eri vaihtoehtoja samalla pohtien niiden seurauksia. (Aaltonen 2003, 83.)

7 POHDINTA

Tässä luvussa kootaan yhteen tutkimuksen keskeinen anti ja pohditaan tutkimuksen tavoitteiden toteutumista. Luvussa pohditaan myös tutkimuksen teon aikana ja tutkimustulosten myötä heränneitä ajatuksia ja kysymyksiä. Lopuksi pohditaan tutkimuksen luotettavuutta sekä jatkotutkimushaasteita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opettajat perustelevat kotitehtävien antoa. Tutkimuksessa kotitehtäviä tutkittiin opettajan näkökulmasta, jolloin samalla minä tutkijana ja tulevana opettajana sain tarpeellista tietoa siitä, millaiset kotitehtävät opettajat kokevat tarpeelliseksi oppimisen kannalta ja millä perustein.

Tutkimustulokset vastasivat tutkimuksen tavoitteisiin selvittää kotitehtävien antamisen taustalla olevaa opettajan ajattelua ja perusteluja, joihin myös opettajan käyttöteoria, pedagoginen ajattelu ja käsitykset vaikuttavat. Tutkimustulosten mukaan kotitehtävien antoa koskevat perustelut koskivat neljää teemaa. Läksyjä ja läksyttömyyttä perusteltiin sen kannalta, mikä vaikutus kotitehtävillä on oppimiseen, mikä vaikutus niillä on oppilaan elämän kannalta sekä kodin ja koulun yhteistyössä. Lisäksi tarkasteltiin argumentoinnin tapaa kotitehtäviä koskeneissa verkkokeskusteluissa. Tulosten mukaan kotitehtävistä keskusteltaessa opettajia on kolmea tyyppiä: läksyjen puolestapuhujat, läksyttömyyden kannattajat sekä läksyjä pohtivat. Läksyjen puolesta puhuvat opettajat pitävät kotitehtäviä erittäin tärkeänä osana koulun ja oppilaiden arkea, koska ne edistävät oppimista, kehittävät monia elämän kannalta hyödyllisiä taitoja, kuten vastuuntuntoisuutta, työn tekoa ja työskentelyrutiineita sekä ovat väylä kodin ja koulun välillä. Läksyttömyyttä kannattavat opettajat puolestaan kallistuvat läksyttömyyden puolelle, koska kotitehtävät eivät edistä oppimista, ovat

vain turha kuormittava tekijä perheille ja opettajille. Heidän mielestään oppimisen tulisi tapahtua nimenomaan koulussa eikä kotona. Läksyjä pohtijat puolestaan pohtivat läksyjen määrää ja laatua, tarkoitusta sekä yksilöllisyyttä läksyissä.

Tutkimuksesta saadut tulokset olivat yhdenmukaisia aiempien tutkimuksen kanssa ja tukivat niistä saatuja tuloksia. Perustelut kotitehtävien annolle vastasivat tutkimuksista saatuja tuloksia, joiden mukaan kotitehtävien pääasiallinen tarkoitus on kerrata jo opittua, kehittää oppilaiden vastuullisuutta sekä luoda kommunikointiväylä kodin ja koulun välille (Epstein & Van Voorhis 2001, 181–183; Cooper 2004, 31; Brock ym. 2007, 359). Myös läksyttömyyttä perusteltiin samaan tapaan kuin aiemmissa tutkimuksissa, kun läksyillä ei ajatella olevan hyötyä oppimisen kannalta ja läksyjen ajatellaan ylikuormittavan ja vaikuttavan negatiivisesti perheiden elämään (Katz ym. 2010, 247; Trautwein ym. 2009, 176; Hattie 2009). Tutkimus kuitenkin tuotti myös uutta tietoa tuodessaan lisää erilaisia kantoja ja niiden erilaisia perusteluja kotitehtäville. Erityisesti pohtijoiden ajatusten ja pohdintojen myötä tutkimus toi lisää tietoa tutkimusaiheesta.

Minulla tutkijana heräsi monenlaisia ajatuksia tämän tutkimuksen teon myötä muun muassa siitä, millainen opettajatyyppejä haluan olla ja mikä on oma suhtautumiseni kotitehtäviin. Opettajankoulutuksen tavoitteena on opetussuunnitelman (2014) mukaan luoda pohtijatyyppejä, kun tavoitteena on edesauttaa opiskelijoiden ammatillista kehittymistä omaa toimintaansa kriittisesti analysoiviksi ja uudistaviksi asiantuntijoiksi. Tässä tavoitteessa koen opettajankoulutuksen myös onnistuneen ja toivon, etten unohda tätä työhön siirtyessäni ja vuosia työtä tehneenä. Uskon monen opettajan pyrkivän pohtijatyyppeihin, mutta koska opettaja usein toimii myös tiedostamatta eikä välttämättä toteuta päässään olevaa ihanteellista käyttäteoriaa, voi myös oman toiminnan reflektio unohtua arjen kiireessä, jos siihen ei varta vasten pysähdy ja mieti.

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää sitä, miksi kotitehtäviä annetaan ja miten niitä perustellaan. Oppimisen täytyisi perustua ymmärtämiseen ja jos oppilas ei ole koulussakaan ymmärtänyt, onko hyötyä kerrata sellaista asiaa kotona, jota ei ymmärrä. Motivoivatko läksyt tällöin oppimaan? Läksyillä kertaaminen hyö-

dyttää varmasti monia ja monissa asioissa, kuten ulkoa opeteltavissa asioissa esimerkiksi kertotauluissa ja kielten sanoissa. Vai onko tällaisia ulkoa opeteltavia asioitakaan enää oikeasti olemassa, kun meillä on puhelimessa laskimet, internet ja sanakirjat. Ulkoa oppiminen ei ole enää se ainut oikea tapa oppia, vaan painotus on ennemminkin asioiden ymmärtämisessä ja oivaltamisessa, yksilöllisyydessä ja toiminnallistamisessa (Opetushallitus 2014, 17).

Jos kotitehtäviä annetaan, voisiko ne tosiaan olla enemmän yksilöllisiä ja oppilaan itsearviointia parantavia esimerkiksi siten, että jokainen valitsee itselleen sopivan kotitehtävän. Ei annettaisikaan jokaiselle samaa matematiikan "koti-mökkiä", vaan joku sellainen tehtävä, jossa oikeasti tarvitsisi harjoitusta, on se sitten lukeminen tai hyvien tapojen harjoittelu. Joka kerta, kun opettaja antaa läksyjä, voisi hän nopeasti miettiä, miksi antaa. Edistääkö se oppilaan tavoitteisiin pääsyä? Vai annanko läksyä nyt sen vuoksi, kun niitä täytyy antaa, tavan vuoksi tai vanhempien toiveesta? Läksyt eivät saa mielestäni olla ainakaan lasten kiusaamisen tai rangaistuksen väline esimerkiksi siitä tilanteesta, jos oppilas ei ole kerennyt koulussa tehdä paljoakaan, annetaan loput läksyksi. Ehkä täytyisi ajatella enemmän sitä, miksi oppilas ei saanut koulussa tehtyä sovittuja tehtäviä.

Meidät suomalaiset on opetettu tekemään työtä ja noudattamaan suomalaista työmoraalia. Olemmehan sisukkaita suomalaisia. Työn tekoa korostetaan ja arvostetaan. Nyt tuntuu, että tämä on kääntynyt meitä vastaan. Monikaan ei osaa ottaa rennosti ja olla jatkuvasti suorittamatta. Tärkeä asia tällaisena ylisuorittamisen ja työuupumuksen aikana on miettiä, mitä haluamme lapsille opettaa. Haluammeko opettaa, että vaikka on koko päivän tehnyt töitä ahkerasti, niin täytyy vielä jaksaa tehdä niitä kotonakin? Olisiko suorittamisen ja jaksamisen kannalta fiksumpaa kasvattaa lapsia, tulevia sukupolvia siihen, että töiden jälkeen levätään ja tehdään sellaista, mikä on itselle mieluisaa ja omaa jaksamista tukevaa? Tästä aiheesta keskustelin myös erään tutkimukseen osallistuneen opettajan kanssa Facebookissa yksityisviesteillä. Monet myös meistä opettajista puuramme niin sanotusti ylitöitä. Suunnittelemme tunteja, askartelemme materiaaleja sekä etsimme ideoita ja materiaaleja netistä. Kuitenkaan moni ei haluaisi

tehdä ylimääräistä työtä, jota ei voi tehdä koulupäivän aikana. Oppilaille niitä voi kuitenkin antaa.

Kotitehtävien perusteluissa nousi esille kaksi kantaa myös kotitehtävien vaikutuksesta tasa-arvoon. Toisaalta nähtiin, että ne tasoittavat oppilaiden välisiä eroja ja toisaalta se, että ne lisäävät eroja. Koulun yksi tärkeimmistä tavoitteista on edistää ja vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa (Opetushallitus 2014, 18–19), silti yhteiskuntamme eriarvoistuu jatkuvasti. Ennen joulua 2016 julkaistiin uuden PISA-tutkimuksen tulokset, jossa yhtenä tuloksena oli, että Suomessa kotitausta vaikuttaa oppilaan koulumenestykseen entistä enemmän. Myös kotitehtävät voivat siis asettaa lapsia entistä enemmän eriarvoiseen asemaan sen suhteen kuinka paljon kotoa saa kotitehtäviin apua. PISA-tutkimuksen perusteella voisi sanoa, että usein ne oppilaat, jotka eivät kotoa tukea kovinkaan paljoa saa, voivat olla juuri näitä heikompia oppilaita, jotka tukea myös kotitehtävissä nimenomaan tarvitsisivat. Hyvä vaihtoehto mielestäni olisikin, että me opettajat antaisimme mieluummin koulussa kaikki mahdollinen tuki tasavertaisesti kaikille ja otettaisi enemmän aikaa lukemiseen, vastuunottamisen ja rutiinien harjoitteluun myös koulussa. Opetellaan myös koulussa ne oppimaan oppimisen ja itsenäisen työskentelyntaidot, joita tulevaisuudessa tarvitaan. Paneudutaan myös siihen, että oppilaat oppisivat tunnistamaan omat mielenkiinnonkohteensa ja tekemään kotona juuri sitä mistä tykkäävät, mikä rentouttaa ja tuo energiaa. Mietittäisiin oikeasti sitä, millaiset läksyt ovat hyödyllisiä, jos niitä täytyy antaa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Luotettavuutta tarkasteltaessa tutkijan on hyvä ottaa huomioon tutkimusaineiston konteksti eli se, miksi aineisto on syntynyt ja ketkä aineistoa tuottavat. Olenaista on huomioida myös aineiston koko, ajankohtaisuus, arkaluonteisuus, julkisuus sekä se, tietävätkö tutkittavat olevansa tutkimuksen kohteena. (Valli & Perkkilä 2015, 119.) Tässä tutkimuksessa aineisto on melko laaja, mikä lisää luotettavuutta. Aineisto on myös melko tuore, sillä kaikki keskustelut on käyty vii-

meisen kolmen vuoden aikana. Aiheena kotitehtävät ei ole kovinkaan arkaluonteinen, mutta toisille oman toiminnan esille tuominen ja perustelut voivat olla liian henkilökohtaisia kirjoittaa muiden nähtäville, sillä silloin voi syntyä pelko arvostelun kohteeksi joutumisesta. Tästä syystä osa jättää varmasti kommentin kirjoittamatta, vaikka liikutaankin Facebookin suljetussa ryhmässä. Autenttisuutta ja luotettavuutta tuo tutkimukseen se, etteivät tutkittavat tietäneet kommentteja jättäessään, että kommentteja käytetään tutkimuksessa. Eettisyyden takia kommenttien käyttöön pyydettiin kuitenkin lupa aineistonkeruuvaiheessa.

Verkkokeskustelut ovat tutkijasta riippumatonta aineistoa, sillä verkossa keskustelevat päättävät itse keskustelun kulun ja nostavat esiin aiheita, joita itse pitävät merkittävinä (Hakala & Vesa 2013, 223–224). Näin ollen verkkokeskustelut ovat siis ihmisten omaehtoisen toiminnan kautta syntynyttä aineistoa. Verkkokeskusteluja voidaan tästä syystä pitää kyselyitä ja haastatteluja autenttisempaa aineistona, jolloin tutkimuksen luotettavuus voi parantua. Toisaalta tutkija ei voi pysäyttää verkkokeskustelun virtaa, eikä tehdä tarkentavia kysymyksiä. Tuloksia tulkitessa täytyy keskittyä pääasiassa siihen, mitä verkkokeskusteluista nousee esille. Varovainen täytyy olla siinä, ettei lähde tulkitsemaan sitä, mitä keskusteluista ei nouse esiin. (Hakala & Vesa 2013, 223–224.)

Internetissä käytävästä keskustelusta voi myös päätellä sellaisia asioita, mitkä välttämättä eivät ole totta. Tulkinnalle voi jäädä liikaakin tilaa, kun äänenpainoja ei kuule eikä ilmeitä ja eleitä näe. Kommenteissa käytettävät tai käyttämättä jätetyt merkit ja hymiöt voivat myös vaikuttaa tulkintaan. Esimerkiksi huutomerkki, vihaiset tai alakuloiset hymiöt ja hymiöttömyys saavat kommentin kuulostamaan usein jyrkemmältä, kuin kirjoittaja on sen kenties tarkoittanut. Puolestaan positiiviset hymiöt tuovat kommentteihin iloa, intoa ja lempeyttäkin. Myös sanavalinnat voivat kirjoitettuna kuulostaa lukijan korvaan erilaiselta kuin kirjoittaja on sen tarkoittanut.

Hakala ja Vesa (2003, 224) nostavat esille, että verkkokeskusteluissa luotettavuuden kannalta voi ongelmaksi nousta myös se, ettei aineiston edustettavuudesta saada varmaa tai riittävää tietoa. Esimerkiksi keskustelijoiden taustatietoja

ei voida selvittää. Tässä tutkimuksessa oletuksena on, että ryhmissä, joista aineisto on kerätty, keskustelijat ovat pääosin opettajia, mutta varmuudella koulutustaustaa tai työkokemusta ei voida tietää.

Luotettavuutta tarkastellessa on otettava huomioon myös se, että vain pieni osa ryhmien jäsenistä keskustelee aktiivisesti, vaikka jäsen- ja kävijämäärät olisivat suuret (Matikainen 2009, 33). Osa kommentoi antavansa läksyjä, muttei jättänyt perusteluja. Tästä ei voi kuitenkaan tehdä tulkintaa, ettei kommentin jättäjä osaisi perustella mielipidettään, vaan hänellä ei ole kenties ollut aikaa kirjoittaa enempää tai ei ole kokenut sitä tarpeelliseksi keskustelun kannalta.

Jos tätä aihetta lähtisi tutkimaan lisää samalla tavalla, osaisin ottaa eettisyyttä ja luotettavuutta koskevat ongelmat paremmin huomioon. Toki aineiston keräämisessä verkosta on aina omat haasteensa, mutta niin on kaikessa tutkimuksessa. Tällä hetkellä kaikki löydetyt Facebookin opettajayhteisöjen keskustelut aiheesta on käytetty, mutta jatkossakin keskustelua aiheesta voisi seurata. Voisiko keskustelu muuttua vuosien saatossa johonkin suuntaan? Luulen, että monet jo käydyistä keskusteluista on herättänyt opettajia ajattelemaan läksyjä uudestaan ja refleктоimaan omaa toimintaansa. Toivon ainakin niin. Keskusteluja kuitenkin seuraa varmasti niin moni opettaja, vaikka keskusteluun ei osallistukaan tai osallistuu vain tykkäyksiin. Tykkäykset kertovat siitä, että keskustelua seurataan, vaikkei itse kommentoitaisikaan.

Aihe on puhuttava ja mielenkiintoinen sen jatkuvan ajankohtaisuuden ja tuttuuden vuoksi. Jokaisella opettajalla on varmasti jonkinlainen mielipide läksyistä ja perusteluja löytyy, jos niitä aletaan kaivaa. Keskustelupalstoilla käyttävää keskustelua ei voi verrata kasvokkain käytyyn keskusteluun, mutta tähän tutkimukseen ja tutkimustehtävän toteutumiseen aineiston keruu tapa sopi hyvin. En tiedä olisinko saanut vielä syvempiä perusteluja kotitehtävien annolle haastattelun tai verkkokyselyn avulla. En usko siihen, enkä ainakaan olisi tavoittanut niin monen opettajan perusteluita, niin monelta eri kantilta. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei pyritäkään yleistämiseen, en olisi välttämättä satunnaisella haastatteluotannalla löytänyt näitä kaikkia tämän tutkimuksen myötä löytyneitä opettajatyyppejä haastateltavaksi. Jos jatkaisin tutkimusta ja haluaisin

löytää lisää perusteluja, valitsisin edelleen aineistonkeruutavaksi verkkokeskustelut. Voisin aloittaa keskustelun itse tai seurata keskustelun kehitystä edelleen tulevien vuosien aikana. Vaihtoehtoisesti voisin pyytää haastateltavaksi jo tähän tutkimukseen osallistuneita, pyytää lisäperusteluja tai kysyä tarkentavia kysymyksiä.

Mielenkiintoista olisi tutkia aihetta lisää muutaman vuoden kuluttua, kun opettajat ovat omaksuneet uuden opetussuunnitelman myötä tulleet uudet toimintatavat. Voisivatko kotitehtäviä koskevat kannat ja niiden perustelut kenties muuttua ajan myötä, tai lisääntykö pohtijoiden tai läksyttömyyden kannattajien määrä vuosien saatossa? Miten ne opettajat, jotka ovat tulevaisuudessa olleet ilman läksyjä pitkän aikaa, huomaavat vaikutuksen eron läksyjen annon ja läksyttömyyden välillä? Entä mikä on oppilaiden kanta kotitehtäviin? Millaiset läksyt he kokevat hyödyllisimmäksi oman oppimisensa ja motivaationsa kannalta? Millaisia läksyjä he tekevät mieluiten?

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 89.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus* 32 (4), 402–418.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2002. Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttäteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 2002 (3), 180–190.
- Alanen, R. 2017. Laadulliset tutkimusmenetelmät: Sisällönanalyysi. OKLS619-kurssin luento 19.1.2017. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.
- Brock, C. H., Lapp, D., Flood, J., Fisher, D. & Keonghee, T. H. 2007. Does homework matter? An investigation of teacher perceptions about homework practices for children from nondominant backgrounds. *Urban education* 42 (4), 349–372.
- Calderhead, J. 1988. The development of knowledge structures in learning to teach. Teoksessa J. Calderhead (toim.) *Teachers' professional learning*. London: Falmer, 51–64.
- Cooper, H. 1989. Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47 (3), 85–91.
- Cooper, H. 2007. *The battle over homework. Common ground for administrators, teachers and parents*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. 2001. More than minutes: Teacher's roles in designing homework. *Educational Psychologist* 36 (3), 181–193.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Facebook-sivujen käyttöehdot. Tietojen kerääminen. Päivitetty 27.12.2016. https://www.facebook.com/page_guidelines.php. Luettu 25.01.2017.
- Farrell, A. & Danby, S. 2015. How does homework 'work' for young children? Children's accounts of homework in their everyday lives. *British Journal of Sociology of Education* 36 (2), 250–269.

- Finni, T. & Mero, A. 2010. Liikuntabiologian laitoksen eettiset ohjeet tutkimusta ja opinnäytetöitä varten. Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/halinto/toimikunnat/eettinentoimikunta/eettiset-ohjeet-tutkimusta-ja-opinnaytetoita-varten>. Luettu 25.01.2017.
- Hakala, S. & Vesa, J. Verkkokeskustelut ja sisällön erittely. Teoksessa S.-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Tampere: Vastapaino, 216–244.
- Hattie, J. 2009. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.
- Helasvuo, M-L., Johansson, M. & Tanskanen S-K. 2014. Johdatus digitaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa M-L. Helasvuo, M. Johansson & S-K. Tanskanen (toim.) Kieli verkossa. Näkökulmia digitaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 9–26.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Hong, E., Wan, M. & Peng, Y. 2011. Discrepancies between students' and teachers' perceptions of homework. Journal of Advanced Academics 22 (2), 280–308.
- Husu, J. 2002. Navigating through pedagogical practice. Teachers' epistemological stances towards pupils. Teoksessa C. Sugrue & C. Day (toim.) Developing teachers and teaching practice: International research perspectives. London: Routledge Falmer, 58–72.
- Isoviita, C. & Toivanen, T. 2016. Vanhemman tuki lapsen kotitehtäville: yhteydet taustatekijöihin, vanhemman minäpystyvyyteen ja odotuksiin. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun - Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johansson, A & Takkinen, E. 1999. Internetin käyttö historian opetuksessa ja oppimisessa. Luku 2.3. Oppimiskäsitykset ja historian opetus. IPOPP –kursin seminaariesitelmä. <http://www.sis.uta.fi/ipopp/ipopp99/johansson-takkinen/index.htm>. Luettu 25.1.2017.
- Kaaro, J. 2015. Edistävätkö läksyt oppimista? <http://yle.fi/teos/ihmeelliset-aivat/artikkeli.php?id=127703>. Luettu 22.9.2015.
- Kangasniemi, P. 2013. Miksi pitää olla läksyjä? Opettaja 2013 (36), 26–28.

- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen". Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 45–50.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- 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 (2), 246–267.
- Kemper, D. 1997. A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction* 7 (3), 255–275.
- Kidwell, V. 2004. Homework. London: Continuum.
- Kivi, T. 1994. Optimistinen oppimiskäsitys. Helsinki: Opetushallitus.
- Laaksonen, S.-M., Matikainen, J. & Tikka, M. 2013. Tutkimusotteita verkosta. Teoksessa S.-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Tampere: Vastapaino, 9–33.
- Laaksonen, S.-M. & Matikainen, J. 2013. Tutkimuskohteena vuorovaikutus ja keskustelu verkossa. Teoksessa S.-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Tampere: Vastapaino, 193–215.
- LaConte, R. T. 1981. Homework as a learning experience. What research says to the teacher. National Education Association, Washington, D.C.
- Lapinsuo, H. 2015. Luokanopettajien näkemyksiä kotitehtävien roolista oppimisprosessissa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Leino, A. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Markow, D., Kim, A. & Liebman, M. 2007. The MetLife survey of the American teacher: The homework experience: A survey of students, teachers and parents. MetLife, Inc.
- Matikainen, J. 2009. Sosiaalisen ja perinteisen median rajalla. Viestinnän laitoksen tutkimusraportteja 3. Helsinki: Viestinnän tutkimuskeskus CRC, Helsingin yliopisto.

- Merimaa, N. 2016. Kotitehtävien merkitys ja opettajan motivointikeinot kotitehtävien tekemiseen 2. luokalla. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Opettajankoulutuslaitos. 2014. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014–2017. Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutuksen-ops-2014-17>. Luettu 22.3.2017.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Palomäki, S. 2009. Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Wynn, S. R. 2010. The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology* 102 (4), 896–915.
- Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. 2011. Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics* 22 (2), 194–218.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2014. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html. Luettu 30.1.2017.
- Silinskas, G., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. 2013. Children's poor academic performance evokes parental homework assistance—But does it help? *International Journal of Behavioral Development* 37 (1), 44–56.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. 2004. *Praktikumikäsikirja*. *Studia Pedagogica* 33. <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/>. Luettu 15.1.2016.

- Trautwein, U. 2007. The homework–achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction* 17 (3), 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.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistinen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Van Voorhis, F. L. 2004. Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory Into Practice* 43 (3), 205–212.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 109-120.
- Väljjarvi, J. 2015. Peruskoulun rakenteet ja toiminta. Teoksessa J. Väljjarvi & P. Kupari (toim.) *Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015 (6), 178–231.
- Walberg, H.J., Paschal, R.A. & Weinstein, T. 1985. Homework's powerful effects on learning. *Educational Leadership* 42 (7), 76–79.
- Ziemann, M. 2014. Aikuisen ei pitäisi viedä töitä kotiin – miksi lapsen pitää tehdä läksyjä kotona? http://yle.fi/uutiset/aikuisen_ei_pitaisi_vieda_toita_kotiin__miksi_lapsen_pitaa_tehda_laksyja_kotona/7407426. Luettu 24.9.2015.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupaviesti opettajille.

Hei,

Olet osallistunut XX.XX.XXXX aloitettuun Facebook-keskusteluun XX -sivustolla, jossa keskusteltiin kotitehtävistä. Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen pro gradu-tutkielmaa läksyistä ja läksyttömyydestä. Tutkimuksen tavoitteena on löytää opettajien perusteluja läksyjenannon puolesta ja vastaan. Kerään aineistoni Facebookin opettajayhteisöissä käytyjen keskustelujen kommentteista.

Kysynkin nyt sinulta, voinko käyttää kirjoittamiasi kommentteja tutkimukseni aineistona. Kommentit käsitellään anonyyminä ja tulokset raportoidaan siten, ettei yksittäisen henkilön tiedot ole niistä tunnistettavissa. Tutkimukseen osallistumisesta voi kieltäytyä ja tällöin kommentit poistetaan aineistosta.

Toivon, että vastaat tähän viestiin kieltävästi tai myöntävästi. Jos annat luvan käyttää kommenttejasi tutkimukseen, annatko luvan käyttää omaa kommenttiasi suoralainauksella tutkimusraportin tulososassa, jolloin on mahdollista, että kommentin kautta voidaan jäljittää kommentin kirjoittaja. Tämä on hyvin epätodennäköistä, mutta se mahdollisuus on, koska liikumme sosiaalisessa mediassa, internetin ihmeellisessä maailmassa, jossa tieto säilyy.

Kysy ihmeessä lisää, jos jokin jäi mietityttämään. Kiitos vastauksestasi jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin, Emma Piipponen