

5.-LUOKKALAISTEN OPPILAIDEN MOTIVAATIO KOTITEHTÄVIEN TEKEMISESSÄ

Heli Hyppönen-Setälä

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2012

TIIVISTELMÄ

Hyppönen-Setälä, H. 2012. 5.-luokkalaisten oppilaiden motivaatio kotitehtävien tekemisessä. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. 90 sivua, 4 liitettä.

Tämän tutkielman tehtävänä oli selvittää, miten 5.-luokkalaisten oppilaat kokevat motivoituvansa kotitehtävien tekemiseen. Aihetta tarkasteltiin motivaatioteorian ja kotitehtäviä koskevan tutkimuksen ja teorian viitekehyksistä. Motivaatio voi olla sisäistä, jolloin yksilö tekee jotakin täysin omasta halusta ja kiinnostuksestaan. Motivaation lähteenä voivat olla myös vanhemmat, opettajat ja luokkatoverit, jolloin motivaatio on ulkoista. Oppilas voi tehdä kotitehtävät esimerkiksi miellyttääkseen vanhempiaan tai välttääkseen rangaistuksia. Myös oppilaan omilla tavoitteilla ja aiemmilla oppimiskokemuksilla voi olla yhteys yksilön motivaatioon.

Tutkielma toteutettiin yhdistämällä kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimusote. Aineisto kerättiin kyselylomakkeiden ja kirjoitelmien avulla. Tutkielman tulosten mukaan oppilaat motivoituvat kotitehtävien tekemiseen pätevyyden tunteen kokemisen myötä. Oppilaille merkityksellisiä oppimiskokemuksia kotitehtäviin liittyen oli muodostunut opettajan antaman palautteen ja kotitehtävän luonteen myötä. Tärkeimmiksi motivaation lähteiksi koettiin omat tavoitteet ja opettaja.

Tulosten perusteella 5.-luokkalaisten oppilaat ovat enemmän ulkoisesti motivoituneita kotitehtävien tekemiseen kuin sisäisesti. Tytöt kokivat poikia enemmän sisäistä motivaatiota. Motivaation lähteenä kotitehtävien tekemisessä ei koettu vanhempia eikä luokkatovereita, sen sijaan jopa 65 prosenttia oppilaista koki opettajan motivaation lähteenä kotitehtävien tekemiseen. Vahvimmaksi motivaation lähteeksi osoittautuivat tässä tutkielmassa oppilaiden tavoiteorientaatiot. Oppilaista jopa 94 prosenttia koki tavoitesuuntautuneisuutta. Heistä puolet oli tyttöjä ja puolet poikia. Yli 30 minuuttia kotitehtävien tekemiseen käyttäneistä oppilaista jopa 75 prosenttia koki vahvaa ulkoista motivaatiota. Sekä alle että yli 30 minuuttia kotitehtäviin päivittäin aikaa käyttäneistä oppilaista suurin osa koki opettajan motivaation lähteenä. Hyväksi koulumenestyksensä arvioineet oppilaat painottuivat hieman muita oppilaita sisäisesti motivoituneemmiksi.

Koulussa ja kotona olisi hyvä kiinnittää huomiota siihen, kuinka oppilaan ulkoisen motivaation tasoa kohti autonomisempaa toimintaa voitaisiin kehittää. Oppilaan tulisi tuntea tavoitteet omikseen ja erityisesti ne pitäisi tuoda lähemmäksi oppilaan lähitulevaisuutta. Myös oppilaan luottamus omaan pätevyyteensä suoriutua kotitehtävistä on tärkeää. Koska oppilaat tämän tutkimuksen tulosten mukaan kokivat opettajan vahvasti motivaation lähteeksi, jatkotutkimuksen aiheena voisi olla opettajan käyttämät motivointikeinot kotitehtävien tekemisessä.

asiasanat: oppimismotivaatio, kotitehtävät, intentio, oppimiskokemus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 OPPILAAN MOTIVAATIOTA ETSIMÄSSÄ	8
2.1 Sisäisen ja ulkoisen motivaation määrittelyä	8
2.2 Motivaation tutkimisesta	11
2.3 Läheissuhteet oppilaan motivaation lähteinä	16
2.4 Kouluikäisen tavoiteorientaatiot	21
2.5 Oppimiskokemusten yhteydestä motivaatioon	24
3 KOTITEHTÄVIEN LUONNE JA TAVOITE	26
3.1 Opetussuunnitelman sanelemaa	26
3.2 Kotitehtävien tarpeellisuudesta	29
3.3 Kotitehtävien luonteesta	32
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	38
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	39
5.1 Tutkimuksen kohteena kokemus	39
5.2 Kirjoitelma-aineiston keruu ja analysointi	42
5.3 Survey-kyselyn toteutus	48
6 TULOKSET	54
6.1 Taustamuuttujien yhteydestä oppilaan motivaatioon	56
6.1.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio kotitehtävien tekemisessä	57
6.1.2 Oppilaiden motivaation lähteet kotitehtävien teossa	63
6.2 Oppimiskokemuksia kotitehtävistä	70
6.3 Motivaatiota pätevyyden kokemuksesta	73
7 POHDINTA	76
7.1 Tutkielman tulosten pohdintaa	76
7.2 Tutkielman luotettavuuden ja eettisyyden pohdintaa	80
7.3 Jatkotutkimusehdotuksia	84
LÄHTEET:	85
LIITTEET	91

1 JOHDANTO

Alakoululaisen koulupäivän pituus on keskimäärin neljästä kuuteen tuntia. Tämän jälkeen useimmat suuntaavat kotiin; osa tekemään kotitehtäviä, osa puuhastelemaan jotakin muuta. Jotkut oppilaista suoriutuvat rutinoituneesti kotitehtävistä lyhyessäkin ajassa. Toiset taas jättävät kotitehtävät kokonaan tekemättä ja istuvat sen seurauksena yhden jos toisen koulupäivän jälkeen jälki-istunnossa tai joissakin kouluissa järjestettävissä läksyparkeissa. Toisilta kuluu kotitehtävien parissa useampikin tunti. Osa oppilaista tekee kotitehtävät itsenäisesti, osa taas saa apua vanhemmilta. Sen eteen, että kotitehtävät tulisivat varmasti tehdyiksi, näkevät vaivaa niin oppilaat, opettajat kuin vanhemmatkin.

Kotitehtävät ovat aina ajankohtainen aihe. Ne puhututtavat päivittäin kotona ja koulussa ja nousevat puheenaiheiksi useimmissa vanhempainilloissa. Helsingin Sanomat uutisoi syyskuussa 2011 järjestetystä lakosta kotitehtäviä vastaan. Satojen norjalaiskoulujen oppilaat lakkoilivat, koska he kokivat, että kotitehtävät lisäävät luokkaeroja, eivät juuri edistä oppimista ja rokottavat lasten vapaa-aikaa. (Helsingin Sanomat 23.9.2011.) USA:ssa lehdistössä on kirjoitettu, kuinka lapset käyttävät liikaa aikaa kotitehtävien tekemiseen ja kuinka vanhemmatkin turhautuvat nähdessään lapsensa väsyvän taakan edessä. Ruotsin lehdistössä on käyty keskustelua jopa siitä, että kotitehtävät rikkovat YK:n ihmisoikeuksia vastaan (Aftonbladet 3.9.2005). Kuitenkin tutkimusten perusteella on saatu vastakkaisia tuloksia. Esimerkiksi Kiewran ym. (2009) tutkimustulosten mukaan vanhemmat kokivat lastensa käyttävän kotitehtäviin juuri sopivasti aikaa, eivätkä kokeneet kotitehtävien tekemisen häiritsevän muuta vapaa-aikaa (Kiewra ym. 2009, 93).

Kritiikkiä kotitehtäviin liittyen löytyy myös paljon kansainvälisestä populaarikirjallisuudesta (mm. Kohn 2006) ja kritiikki on suurelta osin kohdistunut aikaan ja vaivaan, mitkä kotitehtäviin kuluvat sekä oppilailta että vanhemmilta. Toiset ovat jopa sitä mieltä, että kotitehtäviä ei tarvita laisinkaan. Esimerkiksi

Juurikkala (2008) on sitä mieltä, että peruskoulun alaluokilla ei tarvita läksyjä. Alakoulu kestää kuusi vuotta ja jos sen ajan käyttää tehokkaasti, pakolliset läksyt eivät ole välttämättömiä. (Juurikkala 2008, 6, 39.) Asenteet kotitehtäviä kohtaan ovat vaihdelleet vuosikymmenten saatossa puolesta ja vastaan.

Koulujen opetussuunnitelmissa korostetaan tänä päivänä oppilaslähtöisyyttä ja yhteisöllisyyttä. Käytännössä opetus toteutuu usein vielä varsin opettajalähtöisesti. Ihanteellista olisi, että oppilaat kokisivat koulun opetussuunnitelman tavoitteet omiksi tavoitteikseen ja ponnistelisivat näiden tavoitteiden saavuttamiseksi omasta halustaan, motivoituneina. Kotitehtävät aiheuttavat usein päänvaivaa niin oppilaille kuin opettajille sekä vanhemmille. Olisi aiheellista ymmärtää oppilaiden motivaation lähteitä ja kehittää opetustyötä niin, että oppilaat tulisivat mielellään kouluun, tekisivät kotitehtävänsä tehokkaasti ja olisivat mahdollisimman motivoituneita.

Motivaatiotutkimus etsii vastausta ihmisen käyttäytymiseen: miksi ihminen toimii ja käyttäytyy tietyllä tavalla. Oppimista koskevassa motivaatiotutkimuksessa on viime vuosina keskitytty oppilaan aktiiviseen rooliin. Tutkimukset ovat kohdistuneet muun muassa oppilaan tavoiteorientaatioihin (mm. Lepola, Salonen & Vauras 2000; Locke & Latham 2002) ja oppilaiden kiinnostukseen ja motivaatioon eri oppiaineita kohtaan (mm. Viljaranta 2010). Neurokognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan tehtävän tulee olla sopivasti haastava, mutta ei liian vaikea. Kuitenkin Locken & Lathamin tutkimustulosten mukaan oppilaat yrittävät sitä enemmän, mitä vaikeampi tehtävä on. Viljarannan (2010) mukaan jokin uusi opittava asia voi olla oppilaille itsessään tärkeä. Opittava asia voi toimia myös välineenä toiselle opeteltavalle asialle tai jokin tehtävä on vain yksinkertaisesti oppilaan mielestä hauska ja mieluinen tehdä. Tällä tavoin oppilas voi siten itse antaa arvoa koulu-tehtävilleen. On myös todettu (mm. Zimmerman 2000), että motivoituneet oppilaat ovat kiinnostuneita erilaisista akateemisista tehtävistä. He myös jaksavat yrittää menestyäkseen koulussa ja ovat sitkeitä jopa vaikeuksien edessä ja käyttävät vaihtelevia menetelmiä oppiakseen. Kotitehtävien tekemisen on todettu myös edistävän koulumenestystä ja myöhempää akateemista opiskelumenestystä (mm. Hong & Milgram 2000; Cooper 2006).

Voidaan sanoa, että mitä enemmän oppilaalla on motivaatiota, sitä varmemmin kotitehtävät tulevat tehdyiksi. Motivoitunut toiminta on aina tavoitteellista toimintaa. On kuitenkin hyvä kysyä, kenen tavoitteita oppilas kotitehtäviä tehdessään toteuttaa ja mikä yleensä on kotitehtävien tavoite. Oppilas voi tehdä kotitehtävät, koska hän haluaa opetella uusia asioita tai esimerkiksi kunnioituksesta opettajaansa kohtaan tai miellyttääkseen vanhempiaan. Kotitehtävien tavoitteita voi olla monenlaisia. Tavoitteet voivat olla oppilaan henkilökohtaisia tavoitteita tai jonkun muun, esimerkiksi vanhemman tavoitteita. Kotitehtävät ovat kuitenkin aina opettajan antamat ja niiden tavoitteet opettaja hakee yleensä opetussuunnitelmasta.

Ilman motivaatiota ei voi tapahtua oppimista, koska motivoituneessa toiminnassa on aina jokin tavoite tai päämäärä. Tuskin on oppilasta, jolla ei olisi motivaatiota ollenkaan, mutta motivaatio voi olla suuntautunut enemmän muihin asioihin kuin oppimiseen. Jos oppilaan motivaatio kotitehtävien tekemiseen opitaan tunnistamaan, kasvattaa se myös mahdollisuutta siihen, että oppilaat ryhtyvät tekemään kotitehtäviään ja saattavat ne myös kunnialla loppuun. Olisi myös tärkeää ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset oppimistyyliä, joita hyödyntämällä voitaisiin kehittää yksilöiden rutiineja kotitehtävien tekemisessä. Tämä vaatii kuitenkin opettajilta halua kehittää työtään ja sujuvaa yhteistyötä kodin ja koulun välillä.

Tämän pro gradu-tutkielman aihe antaa mahdollisuuden kehittää opettajan työtä ja voi auttaa ymmärtämään oppilaiden motivoitumista koulussa annettuihin tehtäviin. Aihetta tutkimalla voi selvittää, millaisia kokemuksia ja omia tavoitteita oppilaille mahdollisesti on kotitehtäviin liittyen. Aihetta tutkimalla on myös mahdollista selvittää, riittääkö millainen tavoite tahansa vai pitääkö tavoitteiden olla realistisia, jotta oppilas voi säilyttää motivaationsa. Jos yksilöllä ei ole minkäänlaista tavoitetta tai päämäärää, on olemassa suuri riski, että aloitettu toiminta ei tule saatettua loppuun.

Aiempien tutkimusten tulosten (mm. Harter 1996; Ryan & Deci 2000b) perusteella oppilaiden sisäinen motivaatio on alhaista ja ulkoinen motivaatio laskee ylemmille luokille siirryttäessä. Ketään tuskin voi ulkopuolelta käsin pakottaa kiinnostumaan jostakin asiasta, mutta sen sijaan laadukkaalla ohjauksella on koettu olevan merkitystä oppimisen kannalta. Esimerkiksi vanhemmat ja opettajat voivat

saada lapsen tekemään kotitehtävänsä, mutta tällöin motivaatio on ulkoista ja oppilaan toiminta tapahtuu esimerkiksi rangaistuksen välttämiseksi tai palkkion toivossa. Jos taas oppilas on itse innostunut koulutehtävistä, toimii hän oman sisäisen motivaationsa pohjalta.

Vähäiseen opiskelumotivaatioon voi myös olla lukuisia syitä ja syyt hyvin yksilöllisiä. Kotitehtävien tekeminen voi jäädä, kun auki olevasta tv:stä alkaa lempielokuva tai luokkakaveri soittaa ja pyytää pelaamaan jalkapalloa. Oppilaalta voi myös puuttua uskoa omaan kykyihinsä suoriutua annetusta tehtävästä. Oleellista motivaatiotutkimuksessa ei ehkä olekaan kysyä, mistä motivaation puute johtuu, vaan miten orastavan motivaation voi säilyttää. Jos oppilas aloittaa kotitehtävien tekemisen, olisi aiheellista löytää keinoja, joiden avulla oppilas saisi myös saatettua aloitetun toiminnan loppuun.

Erityisesti USA:ssa on viime vuosina tutkittu kotitehtävien luonnetta ja tavoitteita. On tutkittu muun muassa sitä, miten oppilaat jaksavat suoriutua kotitehtävistä päivittäin, oppivatko he oikeasti niistä tai selviytyvätkö he tehtävistä itsenäisesti. Tämän tutkielman tarkoituksena on saada selville, miten oppilaat motivoituvat kouluajan ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen. Tutkimusaiheeni herätti kiinnostusta aineistonkeruun myötä niin opetustoimessa kuin rehtorien ja luokanopettajien keskuudessa. Apua kotitehtäviin liittyviin ongelmiin kaivataan. Toivonkin, että tämän tutkielman avulla myös löytyisi keinoja oppilaan ohjaamiseen kohti motivoitunutta itsenäistä työskentelyä.

2 OPPILAAN MOTIVAATIOTA ETSIMÄSSÄ

Motivaatiotutkimus pyrkii selvittämään yksilön käyttäytymisen suuntautumista ja tarpeiden tyydyttämistä. Toisin sanoen motivaatiotutkimus tutkii yksilön päämääriä ja tavoitteita, jotka johtavat yksilön jonkin tarpeen tyydyttämiseen. Sanotaan, että motivaatiotutkimus vastaa kysymykseen miksi, mutta se ei yksistään riitä, jos tutkittaessa ei oteta huomioon sekä yksilön tavoitteita ja päämääriä että tarpeita. (Deci & Ryan 1985,3.) Motivaatiota pidetään yhtenä oppimisen, opetusvuorovaihtuksen ja lapsen kehittymisen keskeisenä ehtona (Hannula & Lepola 2006, 10). Motivaation voi helposti havaita, kun ihminen on kiinnostunut jostakin asiasta. Nykyisin puhutaan paljon myös käsitteestä flow. Flow-kokemuksessa yksilö on täysin läsnä toimintansa äärellä ja usein myös kadottaa ajantajunsa. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen motivoituu ulkoisesti palkkion avulla. Modernissa motivaatiopsykologiassa tunnustetaan kuitenkin käyttäytyminen ja toiminta, johon ihminen ryhtyy vain siksi, että asia kiinnostaa häntä itsessään. Tässä tutkielmassa käytetään moderniin motivaatiopsykologiaan kuuluvia käsitteitä sisäinen ja ulkoinen motivaatio.

2.1 Sisäisen ja ulkoisen motivaation määrittelyä

Kaikenikäiset ihmiset tekevät useita asioita, joista ei ole saatavissa ulkoista palkkiota. Lapset leikkivät ja tutkivat erilaisia esineitä ja laitteita, aikuiset piirtävät, kuuntelevat musiikkia, liikkuvat luonnossa ja käyvät taidenäyttelyissä. Palkkio sisältyy tällöin itse toimintaan. Kun yksilö toimii oman kiinnostuksensa pohjalta, itse haluten jotakin, tällöin häntä motivoi asia itsessään. Yksilö voi olla täysin keskittynyt tekemiseensä ja olla aidosti kiinnostunut asiastaan. Tällaista motivaatiota kutsutaan modernissa motivaatiopsykologiassa sisäiseksi motivaatioksi.

Sisäisen motivaation käsitettä on kuitenkin tulkittu melko väljästi, esimerkiksi käyttämällä uteliaisuutta esimerkkinä sisäisestä motivaatiosta. Motivaatiolla on kuitenkin aina päämäärä tai tavoite ja ilman näitä ei voida puhua vielä motivaatiosta. Sisäisessä motivaatiossa tavoite sisältyy yleensä itse toimintaan, esimerkiksi elämyksen kokemiseen. Sisäisesti motivoituneena yksilö ei koe olevansa pakotettu tekemään jotakin, eikä hän myöskään odota toiminnastaan palkkiota. Toiminta on keskittynyttä ja sitoutunutta ja yksilö on syventynyt tekemiseensä. (Byman 2002, 27–28.) Palkkio voi toki olla toissijainen. Esimerkiksi vanhemmat saattavat antaa lapselleen palkinnon, kun hän on saanut kokeesta täydet pisteet. (Deci & Ryan 1985,30.)

Vallerand ym. (1992) ovat jakaneet sisäisen motivaation kolmeen eri tyyppiin: 1) sisäiseen motivaatioon tietää, 2) sisäiseen motivaatioon saattaa asiat loppuun ja 3) sisäiseen motivaatioon kokea elämyksiä. Sisäisellä motivaatiolla tietää tarkoitetaan yksilön iloa ja riemua, mikä johtuu esimerkiksi uuden tiedon opiskelusta. Sisäinen motivaatio saattaa asiat loppuun tarkoittaa tyydytyksen tunnetta, jonka yksilö kokee saattaessaan esimerkiksi kotitehtävät kunnialla loppuun. Sisäinen motivaatio kokea elämyksiä viittaa puolestaan yksilön pyrkimyksiin kokea stimuloivia elämyksiä, kuten esimerkiksi jännityksen tunnetta. (Byman 2002, 29.)

Tunteet liittyvät läheisesti sisäiseen motivaatioon. Kiinnostuksen tunne saa ihmisen lähestymään luonnostaan kohti tiettyä toimintaa. Nautinnon ja jännityksen tunteet ovat itse sisäisen motivaation palkkioita. (Deci & Ryan 1985, 34.) Lähtökohtana sisäisen oppimismotivaation lisäämiselle on, että oppilaan asenne oppimiseen on positiivinen (McLean 2003,4). Oppilaan sisäistä motivaatiota voidaan lisätä antamalla oppilaan kokea pätevyyden tunteita ja hyödyntämällä oppilaiden omia mielenkiinnon kohteita. Myös mielenkiintoinen fyysinen oppimisympäristö voi lisätä sisäistä motivaatiota. Oppilaan autonomian tunteiden vaaliminen voi lisätä sisäistä motivaatiota erityisesti ylemmillä luokilla. (Byman 2002 29–31.)

Koulussa toiminta on vielä tänä päivänä usein ulkoa ohjattua toimintaa. On tutkittu, (Ryan & Deci 2000b) että oppilaan motivaatio muuttuu koulussa; sisäinen motivaatio laskee tasaisesti oppilailla heidän kahdeksan ensimmäisen kouluvuotensa aikana. Bymanin (2002) mukaan sisäisen motivaation aktivoimiseksi opetuksessa

olisi syytä kiinnittää huomiota opetustyyliin ja opetustapaan. Oppilaslähtöisessä opetuksessa oppilaalla voisi olla paremmat mahdollisuudet toteuttaa omia tavoitteitaan ja päämääriään. (Deci & Ryan 2000b, Byman 2002, 29.)

Uteliaisuus herättää hyvin oppimismotivaation (Driscoll 2005, 313). Opettaja voi edistää oppilaan uteliaisuuden heräämistä monin tavoin. Esimerkiksi mielenkiintoinen tunnin aloitus kiinnittää oppilaiden huomion. Mielenkiinnon ylläpitäminen on kuitenkin yhtä olennaista. Erityisesti lapsilla mielikuvituksen käyttö toimii hyvin kiinnostuksen ja uteliaisuuden herättäjänä. Opettaja voi esimerkiksi antaa oppilaille kotitehtäviä, joissa he saavat käyttää mielikuvitustaan. Tämän avulla voidaan lisätä myös oppilaan autonomian tunnetta kotitehtävän tekemisen suhteen.

Uteliaisuus herää usein myös ongelmanratkaisua vaativissa tehtävissä. Tehtävät, joissa oppilas joutuu etsimään tietoa ratkaistakseen ongelman voivat vahvistaa yksilön sisäistä motivaatiota, jos hän ymmärtää ongelmanratkaisun kuuluvan myös muuhun elämään. (Driscoll 2005, 314.) Myös sukupuolten välillä on havaittu eroa sisäisen motivaation suhteen perustuen muun muassa yksilöiden henkilökohtaisiin kiinnostuksen kohteisiin. Tyttöjen on todettu motivoituvan koulussa erityisesti kielistä, taideaineista ja kirjoittamisesta ja poikien vastaavasti matematiikasta ja tiedeaineista (Meece 2006.)

Ulkoista motivaatiota pidetään usein vain sisäisen motivaation vastakohtana, mutta esimerkiksi oppiminen ei voi perustua käytännössä ainoastaan sisäiseen motivaatioon. Tuskin yksikään oppilas voi olla sisäisesti motivoitunut kaikkeen, mitä koulussa opetetaan. Ulkoinen motivaatio voidaan Bymanin (2002, 32) mukaan määritellä oppimista tarkastellessa orientaatioksi, jossa oppilasta motivoivat esimerkiksi toiveet saada hyviä arvosanoja tai miellyttää opettajaa. Ulkoiseen motivaatioon liittyy aina jokin seuraamus, esimerkiksi palkkion toive tai rangaistuksen välttäminen. Ulkoisen motivaation voikin erottaa sisäisestä juuri siinä, että sen tavoite ja päämäärä ovat selkeästi erotettavissa. Joskus voi kuitenkin olla hankalaa erottaa, onko yksilön toiminnan taustalla sisäinen vai ulkoinen motivaatio. Näin voi olla esimerkiksi tapauksessa, jossa yksilö itse on sovittanut jonkin annetun tehtävän yhteensopivaksi omien tarpeidensa ja arvojensa kanssa. Toiminta muis-

tuttaa tällöin sisäisesti motivoitunutta toimintaa, mutta koska tavoitteena on jokin havaittavissa oleva ulkoinen palkkio, toiminta on tällöin ulkoisesti motivoitunutta.

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio muodostavat nykykäsityksen mukaan jatkumon, jossa ulkoisesta motivaatiostakin voi tulla autonomista. Deci & Ryan (1985) uudistivat ulkoisen motivaation käsitettä jakamalla ulkoisen motivaation eri tasoihin. Ensimmäisellä tasolla ulkoinen motivaatio on täysin ulkoisesti säädeltyä ja yksilön motivaation taustalla vaikuttaa esimerkiksi palkkion tavoittelu. Toisella tasolla vaikuttaa samastumisen kautta tuleva säätely, jolloin yksilö samastuu johonkin tavoitteeseen eli hän kokee sen myös itselleen tärkeäksi. Kolmannella ulkoisen motivaation tasolla vaikuttaa integroitu säätely. Säätely on tällöin sulautettu osaksi yksilön minuutta eli esimerkiksi annetut arvot on sulautettu yksilön omaan arvo maailmaan. Tällä tasolla yksilö kokee autonomian tunteita. Ulkoisesti motivoitunut käyttäytyminen ei perustu yksilön henkilökohtaiseen kiinnostukseen, vaan esimerkiksi haluun olla samanlainen kuin muut tai muiden ihmisten suostutteluun, pyyntöihin tai painostukseen. (Byman 2002, 33–35; Deci & Ryan 1985, 9–10.) Muilla ihmisillä on siis vahva merkitys ulkoisen motivaation kannalta.

2.2 Motivaation tutkimisesta

Jo vuonna 1890 William James tutki motivaatiota ja huomasi, että kiinnostuksella on tärkeä rooli sen suhteen, mihin ihminen huomionsa kiinnittää. Kuitenkin Hullin (1943) kehittämä teoria motivaatiosta tuli erittäin suosituksi. Hullin mukaan kaikki käyttäytyminen perustuu alun perin ihmisen neljään perustarpeeseen: nälän, jannon ja seksin tarpeeseen ja kivun välttämisen tarpeeseen. Teoria kuitenkin kyseenalaistettiin myöhemmin, koska tutkimuksissa huomattiin, että eläimet ja lapset tekevät asioita myös ilman palkkionodotusta tai rangaistuksenpelkoa (mm. Harlow 1950). Motivaatioteoria ei kyennyt vielä ratkaisemaan, mikä selittää esimerkiksi uteliaisuuden ja tutkimisen halun. Vuonna 1956 Koch osoitti, että motivaatioteoria täytyy uudistaa, jotta se kykenee selittämään motivaation lähteitä, jotka eivät perustu vain ensisijaisiin tarpeisiin. (Deci & Ryan 1985, 11–17.) White esitti vuonna 1959 ensimmäisen sisäisen motivaation määritelmän, jonka mukaan

yksilön halu vaikuttaa ympäristöön ja saada hallinnan kokemuksia riittävät motiivoimaan yksilön toimintaa (Lepola 2006, 26).

Oppimismotivaatioon alettiin taas kiinnittää erityistä huomiota 60- ja 70-luvuilla. Huomattiin, kuinka palkitseminen lisää oppimismotivaatiota, mutta ulkoiset palkkiot voivat myös vastaavasti heikentää sisäistä motivaatiota (Deci 1975). Viimeisen 20 vuoden aikana motivaatiotutkimus on keskittynyt ulkoisten tekijöiden vaikutuksen tutkimisen sijaan yksilön sisäisten prosessien tutkimiseen. Oppimismotivaatiota koskevassa tutkimuksessa keskityttiin 90-luvulla enemmän tutkimaan yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta ja sosiokognitiivista sekä osallistumista korostavaa sosiokulttuurista oppimista. (Lepola 2006, 23).

Maslow'n teoria yksilön motivaatiosta selittyy tarvehierarkian kautta. Tarvehierarkia perustuu ajatukseen siitä, että ennen kuin alimman tason tarpeet, perustarpeet kuten esimerkiksi nälkä, on tyydytetty, ei voida siirtyä hierarkiassa korkeammille tasoille. Kun perustarpeet on tyydytetty, yksilöllä ilmenee uusia tarpeita. Fyysisiä tarpeita seuraavat muun muassa turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tarpeet ja korkeimmalla hierarkian tasolla itsensä toteuttamisen tarpeet. (Maslow 1987, 17–21.)

Motivaatiota on viime vuosina tutkittu erityisesti itsensä toteuttamisen tarpeiden näkökulmasta ja trendi on jatkunut edelleen. Motivaatiotutkimus on keskittynyt muun muassa yksilön tavoiteorientaatioihin, autonomian tarpeeseen, yksilön kokemaan pätevyys tunteeseen, itsetuntoon ja tunteisiin. Tarkoituksena on ollut selvittää, miten yksilön usko itseensä ja kykyihinsä suhteessa tavoitteisiinsa vaikuttaa motivaatioon. Yksilön motivaatioon on löydetty monia vaikuttimia; yksilön ajatukset, arvot, tunteet ja uskomukset. (McLean 2003, 8.) Tänäkin päivänä eri teorioiden edustajat etsivät vastausta siihen vaikuttavatko motivaation pohjalla ensisijaisesti yksilön psykologiset tarpeet vai kognitiiviset prosessit. (Driscoll 2005,311.)

Tuoreimmat kansainväliset tutkimukset ovat kohdistuneet taas sisäiseen motivaatioon, koska se liittyy läheisesti paljon puhuttuun flow'hun, kuten myös päätöksentekoon, itsesätelyyn ja ihmisten hyvinvointiin. Sisäistä motivaatiota on alettu

tutkia myös kulttuurin kontekstissa. Sisäisessä motivoitumisessa on todettu olevan kulttuurisia eroja. Näiden erojen tunnistaminen voi olla avuksi koulussa maailman globalisoituessa. (Kehr, Thrash & Wright 2011, 249–250.)

Ihminen motivoituu silloin, kun hänellä on jonkinlainen intentio. Intentio käsitteenä tarkoittaa päämäärää tai tavoitetta, joka toiminnalla on. Intentio sisältää toiveen ja keinot päämäärän tai tavoitteen saavuttamiseksi. Motivoituneella yksilöllä on modernin motivaatiokäsityksen mukaan sekä toive että keinot päästä päämäärään. Intentionaalinen toiminta voi olla autonomista eli lähtöisin ihmisestä itseltään tai se voi olla kontrolloitua eli ulkoisesti säädeltyä. Ihmisestä itsestään lähtöisin olevaa toimintaa kutsutaan sisäiseksi motivaatioksi ja kontrolloitua toimintaa ulkoiseksi motivaatioksi. Autonominen toiminta on yksilön itsensä valitsemia käyttäytymistä kun taas kontrolloitu toiminta on aina jollakin tavoin säädelty ulkoisesti. (Byman 2002, 26.) Kotitehtävät ovat kontrolloitua toimintaa, koska ne ovat opettajan antamia ja ohjeistamia. Oppilas voi kuitenkin toimia autonomisesti muun muassa sen suhteen, tekeekö hän ylipäänsä annetut kotitehtävät ja miten ja milloin hän ne tekee.

Se, että kykenee oppimaan, ei vielä riitä siihen, että oppii. Yksilön pitää myös haluta oppia. Oppimismotivaatiolla tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan yksilön halua oppia. Laajemmassa merkityksessä oppimismotivaatio tarkoittaa toiminnan suuntautumista koulun toimintaympäristön eri tekijöihin, kuten esimerkiksi koulutehtäviin tai opettajaan (Hannula & Lepola 2006). Oppimismotivaatioon liittyy myös oppilaan kyky selviytyä haasteista, vaikeuksista ja ongelmista (McLean 2003,7). Siksi oppilaan motivaation ymmärtäminen on tärkeää.

Tässä tutkielmassa oppimismotivaatiolla tarkoitetaan yksilön halua oppia ja tehdä koulussa annettuja tehtäviä. Koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista on tutkittu hyvin vähän, mutta vastaavasti koulussa tapahtuvaa oppimismotivaatiota on tutkittu paljon. Muun muassa Kontoniemi (2003) tutki opettajien kokemuksia alisuoriutujista ja alisuoriutumisen keskeisimmäksi syyksi opettajat kokivat motivaation puutteen tai sen suuntautumisen muuhun kuin opiskeluun. Opettajat kokivat vaikeaksi muokata oppilaan merkityssuhteita, sillä ne pohjautuvat jokaisen omaan esiymmärrykseen. (Kontoniemi 2003, 97–98.)

Tutkittaessa oppimismotivaatiota tuntuu hyödylliseltä käyttää sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitettä. Decin ja Ryanin (1985) mukaan jaottelu sisäiseen ja ulkoiseen motivaation perustuu kolmeen synnynnäiseen psykologiseen tarpeeseen: autonomian tarpeeseen, ryhmäjäsenyyden tarpeeseen sekä tarpeeseen tuntea pätevyyden ja tehokkuuden tunteita. Autonominen toiminta perustuu yksilön omiin valintoihin. Yksilöllä on toisin sanoen oikeus määrätä itse omasta toiminnastaan (Byman 2002, 26–27; Deci & Ryan 1985, 38). Ryhmäjäsenyyden tarpeeseen liittyvät tarpeet kuulua ja liittyä sosiaaliseen yhteisöön, jossa yksilö voi oppia ymmärtämään yhteisön normeja ja toimintamalleja. Tarve tuntea pätevyyden ja tehokkuuden tunteita perustuu pohjimmiltaan tarpeeseen tunnistaa ja hallita uhka- ja vaaratilanteita. (Lepola 2006, 26–27.)

Motivaation käsitettä käytetään laajasti ja siksi se on monimutkaisesti määritelty sana. Motivaatiosta löytyy erilaisia määrittelyjä eri koulukuntien mukaan. Myös arjessa motivaatio-sanaa käytetään moninaisissa yhteyksissä. Jos jotakin voidaan motivaatiosta varmuudella sanoa, niin ainakin ihminen tarvitsee jonkinlaisen syyn sille, että hän ylipäänsä nousee aamulla sängystä ylös. Kun ihminen innostuu jostakin asiasta tai toiminnasta, ei motivaatiota tarvitse erikseen hakea.

Viime aikoina motivaatiotutkimuksessa on tarkasteltu paljon tunteiden merkitystä (mm. Weinstein 2002). Tunteet voivat ehkäistä tai virittää motivationaalista toimintaa (Lepola 2006, 24). Motivaatio voidaan määritellä tunteiden, tahdon ja ajatusten yhdistelmäksi (Dev 1998, 98). Sekä kielteiset että myönteiset tunnekokemukset voivat vaikuttaa motivaatioon. Molemmat tunnekokemukset voivat vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti. Esimerkiksi opettajan toruminen voi vihastuttaa oppilasta ja laskea tämän motivaatiota tai vaihtoehtoisesti saada oppilaan sisuuntumaan ja kohottamaan motivaatitasoaan. On tutkittu, että myönteiset tunnekokemukset johtavat menestykseen. (Bohlin 1998, 45–47.) Siksi olisi ihan teellistä aina pyrkiä kohti positiivisia tunnekokemuksia.

Nykyisen motivaatiokäsityksen mukaan ihminen toimii itse oman motivaationsa tuottajana. Tutkimuksen suunta oppimis- ja opiskelumotivaation suhteen onkin kääntynyt yksilön motivoinnista enemmän toimivan oppimisympäristön tutkimiseen. (Byman 2002, 26.) Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää

fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kokonaisuutta, jossa oppiminen ja opiskelu tapahtuvat (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Tehokas ja mielekäs oppiminen perustuu motivaatioon (Hakala 2005, 39) ja on tutkittu, että oppilaan luottamus omaan pätevyYTEensä ennustaa oppilaan korkeaa motivaatiota ja samalla tehokasta oppimista (Zimmerman 2000, 82).

Motivaatiota voidaan tarkastella myös eri oppimiskäsitysten valossa. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan palkkio tai vastaavasti rangaistuksen pelko motivoivat. Palkkion lupaus saa yksilön tekemään jotakin ja rangaistuksen uhka puolestaan yleensä estää tekemästä jotakin. Behaviorismia pidetään tänä päivänä usein vanhanaikaisena ja samalla konstruktivismin vastakohtana, mutta palkkiotkin ovat välistä paikallaan; harva ihminen jaksaisi esimerkiksi käydä toistuvasti töissä ilman palkkaa. Vastaavasti jos kuitenkin esimerkiksi opettaja tarjoaa palkkiota tehtävästä, josta oppilas on jo valmiiksi kiinnostunut, voi se myös vähentää sisäistä motivaatiota (Driscoll 2005, 324).

Kognitiivisen oppimisnäkömyksen tarkoituksena on rakentaa teoreettisesti yksilön tiedollisten prosessien rakenteet. Motivaatiotutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat tällöin yksilön henkilökohtaiset tavoitteet. Jos motivaatiota tarkastellaan konstruktivismin kontekstissa, tarkastelun kohteena on oppilaan yksilöllinen tiedonkonstruointiprosessi, jonka tarkoituksena on saada aikaan syvällistä oppimista. Oppiminen nähdään aktiivisena työskentelynä, koska oppija rakentaa itse oman tietonsa. Lapset ovat luontaisesti uteliaita ja tutkivat luonnostaan uusia asioita. Kouluissa tämä on siirretty käytäntöön pohtimalla oppimisyhteisöjä ja oppimisympäristöjä, jotka lisääisivät oppilaan sisäistä motivaatiota. Yleensäkin aina, kun oppiminen sisältää jonkin uuden tiedon rakentamista vanhan päälle, on oppimiskäsitys konstruktivistinen. Konstruktivistinen lähestymistapa perustuu länsimaiseen älyllisen vapauden ihanteeseen. (Järvelä & Niemivirta 1997, 223.)

Neurokognitiivinen oppimiskäsitys määrittelee motivaation käyttäytymistä viritävien ja ohjaavien tekijöiden aikaansaamaksi psyykkiseksi tilaksi. Neurokognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppilaan omat toimintaohjelmat määrittävät osaltaan sen, miten hän toteuttaa omia tavoitteitaan. Toiminnan toteutuksesta vastaavat strategiset prosessit riippuvat kuitenkin oppilaan motivaatorakenteista.

Tämän oppimiskäsityksen mukaan on mahdollista korjata erilaisia oppimista estäviä tekijöitä. Esimerkiksi oppilaan negatiiviset asenteet voidaan muuntaa myönteisiksi antamalla oppilaan kokea pätevyyden tunteita. (Kivi 2000, 21,40.) Oppimisen psykologian kilpailevat suuntaukset voidaan nähdä myös toisiaan täydentävinä. Kognitiivinen psykologia esimerkiksi täydentää behaviorismia ja konstruktivismi puolestaan syventää kognitiivista oppimiskäsitystä sen psykofyysiseltä tasolta pohtimaan edelleen yksilön aikomuksia, tarkoitusperiä ja tulkintoja. Humanistinen psykologia pitää motivaatiota puolestaan muun muassa yksilön arvostuksen, yhteenkuuluvuuden tai itsensä toteuttamisen tarpeina. (Puolimatka 2002, 82–86; Hakala 2005, 40–41.)

2.3 Läheissuhteet oppilaan motivaation lähteenä

Tässä tutkielmassa oppilaan motivaation lähteenä kotitehtävien tekemisessä tarkastellaan oppilasta itseään, vanhempia, opettajia, luokkatovereita ja oppilaiden tavoiteorientaatioita. Lisäksi tutkielmassa selvitetään oppilaiden henkilökohtaisten oppimiskokemusten yhteyttä motivaatioon kotitehtävien tekemisessä. Läheissuhteilla tarkoitetaan tässä yhteydessä oppilaan opettajaa, vanhempia ja luokkatovereita.

Kun motivaation lähteenä on oppilas itse, viittaa se yksilön henkilökohtaiseen haluun oppia kotona. Kun motivaation lähteenä ovat vanhemmat ja/tai opettajat, viittaa se oppilaan pyrkimykseen tehdä kotitehtävät miellyttääkseen vanhempiaan tai opettajia tai esimerkiksi rangaistuksen välttämiseen. Jos taas motivaation lähteenä ovat luokkatoverit, voi oppilas motivoitua ulkoisesti esimerkiksi haluamalla olla samanlainen kuin muut oppilaat tai pelkäämällä, että hänelle nauretaan, jos tehtävät ovat jääneet tekemättä. Motivaatio oppia koulussa tai kouluajan ulkopuolella voi olla melko samanlainen, mutta oppilaiden välillä voi olla merkittäviä eroja motivaation vahvuudessa. (Hong & Milgram 2000, 4–5, 11–13.)

Opettaja on tärkeä vaikuttaja oppilaan elämässä. Tämä korostuu erityisesti ensimmäisestä neljänteen vuosiluokkaan. Viidennellä ja kuudennella luokalla luok-

katovereiden merkitys alkaa korostua ja yläluokilla murrosikäisten elämässä ystävyysuhteet ovat usein jo ensi sijalla. Luokanopettaja vaikuttaa olennaisesti muun muassa oppilaiden kouluviihtyvyyteen, mikä on myös yhteydessä oppilaan motivoitumiseen. Opettajan olisikin tärkeää ymmärtää, mitkä seikat vaikuttavat erikikäisten oppilaiden hyvään oloon koulussa ja käyttää tätä tietoa hyväksi opetuksessa ja kasvatuksessa. (Kari 2003, 71.)

On erittäin tärkeää, että opettaja tuntee hyvin oppilaansa. Se lisää ryhmään kuulumisen tunnetta ja täyttää näin oppilaan sosiaalisia tarpeita, mikä edistää koulumotivaatiota. Pätevä opettaja tuntee oppilaidensa vahvuudet ja antaa kaikille oppilaille tunnustusta tasapuolisesti. Pätevä opettaja osaa myös kuunnella oppilaiden mielipiteitä ja huolia ja on myös kiinnostunut oppilaiden koulun ulkopuolisesta elämästä. Hän myös arvostaa kaikkien henkilökohtaisia saavutuksia. Tämä kaikki vaatii opettajalta sitoutumista oppilaiden tuntemukseen. (McLean 2003, 64–65.) Jotta opettaja voisi ottaa jokaisen oppilaan yksilöllisesti huomioon, vaatii se paljon työtä ja kekseliäisyyttä, mutta ei ole kuitenkaan mahdoton tehtävä (Hong & Milgram 2000, 15).

Motivointi kuuluu opettajan tehtäviin. Opettajan pitäisi saada oppilaat kiinnostumaan opeteltavista asioista. Opettajan tulisi myös keksiä keinot, jotta oppilas voisi kokea opetussuunnitelman tavoitteet omakseen. (Byman 2002, 34.) Kontoniemen tutkimuksen (2003) mukaan opettajat näkivät oppilaan motivoimisen perustuvan hyvään oppilaantuntemukseen, mutta eivät kokeneet heillä olevan siihen tarpeeksi aikaa. Oppilaan motivaation puute tuotti opettajille paljon päänvaivaa, koska he eivät kokeneet voivansa vaikuttaa siihen. Syynä motivaation puutteeseen opettajien mielestä oli muun muassa kotiin liittyvät seikat ja oppilaiden välinpitämättömyys ja laiskuus, jonka nähtiin johtuvan muun muassa vanhempien löysästä kasvatuksesta. Opettajat nimesivät alisuoriutumisen syyksi helposti kodin höltyneet kasvatustavat, vaikka samalla he kertoivat, etteivät tunne tarpeeksi oppilaita ja heidän kotiolojaan. Kontoniemen mukaan alitajuiset uskomukset vaikuttavat opettajien selityksiin koulumotivaation puutteesta. (Kontoniemi 2003, 99,104.)

Kiven (2000) mukaan oppilaalla tulisi olla hyvä käsitys itsestään oppijana, jotta hän kykenisi motivoimaan itseään kohti intentionaalista toimintaa. Tässä korostuu

puolestaan opettajan merkitys. Kiven (2000) mukaan opettaja toimii myös oppilaan peilinä oppimistilanteessa. Se, mitä opettaja ajattelee oppilaistaan, heijastuu pelin tavoin sekä opetukseen että tapaan, jolla opettaja kohtelee oppilaita. Jos opettaja esimerkiksi kokee, että ei voi tehdä mitään oppimiseen liittyville ongelmille, hän luopuu samalla opettamispyrkimyksistään. (Kivi 2000, 43.)

Opettajan omat tunteet tarttuvat helposti myös oppilaisiin. Kun opettaja on positiivinen ja kiinnostunut oppilaistaan, oppilaat kokevat, että heidän tarpeisiinsa vastataan. Pätevä opettaja ymmärtää, että se miten oppilaita kohdellaan, on yhtä tärkeää kuin se, miten heitä opetetaan. Oppilaat ovat myös hyvin herkkiä huomaamaan vihjeitä opettajan käyttäytymisessä. He huomaavat esimerkiksi, jos opettaja kiinnittää erityistä huomiota vain osaan oppilaista tai jos opettaja toistuvasti arvostelee jotakin oppilasta heikosta suoriutumisesta. (McLean 2003, 63–64.)

Rönkä & Kinnunen (2002, 23) kirjoittavat, että kansainvälisten tutkimusten mukaan hyvin toimivassa koulussa opettaja on aidosti kiinnostunut oppilaan kehityksestä ja oppilas saa tunnustusta hyvästä työskentelystä. Korkea motivaatio kotitehtävien tekemiseen voi myös heijastaa hyvää oppilas-opettajasuhdetta, jolloin oppilas tekee kotitehtävänsä kunnioituksesta opettajaansa kohtaan. Vastakohtana opettaja voi myös olla syy siihen, että oppilaalla ei ole halua kotitehtävien tekemiseen. (Hong & Milgram 2000, 11–13.)

Tehtävänsä opiskelumotivaation virittäminen on opettajan tehtävä. Kun opettaja ohjaa oppilaan uusien asioiden pariin, syntyy siitä samalla motivationaalinen jännite, jota kannattaisi hyödyntää opetuksessa. (Kivi 2000, 42–43.) Opettajalla on useita keinoja virittää motivaatio uuden asian oppimiseen luokassa, mutta oppilaan olisi säilytettävä sama motivaatio vielä kotona. Opettajan tehtävänä on myös antaa palautetta oppilaille. Palautetta ei liene tarpeen antaa jokaisesta tehtävästä, mutta yleisesti voidaan sanoa, että yksilö kaipaa palautetta tehdystä työstä. Palaute yleensä motivoi oppilaita. (Cooper 2007, 50–51.) Opettajan kannattaa seurata, onko esimerkiksi hänen antamallaan palautteella merkitystä kotitehtävien tekemiseen ajan kuluessa. Oppilas itse mittaa oman työnsä arvoa opettajan suhtautumisella (Laine 2000,61).

Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus tukee parhaimmillaan lapsen kehitystä (Rönkä & Kinnunen 2002, 14). Vanhempien osallistuminen lapsensa koulunkäyntiin voi lisätä lapsen motivaatiota, parantaa koulumenestystä ja lisätä lapsen uskoa omaan kykyihinsä (Malmberg & Little 2002, 131; Cooper 2007, 10). Tutkimuksissa on todettu vanhempien merkitys koulumenestykseen; vanhempien rohkaisulla, luottamuksella lapseen ja kiinnostuksella lapsen koulusuorituksiin on myönteinen vaikutus lapsen koulumenestykseen (Kontoniemi 2003, 23). Opettajan ja vanhempien välinen yhteistyö korostuu, jos oppilaan oppimista on tarkoitus edistää kotitehtävien tekemisen kautta. Jos esimerkiksi opettaja löytää keinoja, joilla yksilö parhaiten oppii, vaatii se myös sitä, että vanhemmat tarjoavat kotona sellaisen ympäristön, jossa oppilas voi parhaiten oppia. (Hong & Milgram 2000, 15–19.)

Vanhemmat, jotka osoittavat kiinnostusta lapsen kotitehtäviin, tarjoavat usein apuaan ja palkitsevat ja rohkaisevat lastaan menestyksekkäästä kotitehtävien tekemisestä. Tällöin oppilas ymmärtää yhteyden kodin ja koulun välillä ja myös vanhemmat tulevat tietoisiksi siitä, mitä koulussa tapahtuu (Cooper 2007, 10). Lapsen motivaatio voi kasvaa, kun hän huomaa kodin ja koulun välisen yhteistyön toimivan (Raina & Haapaniemi 2007, 18). Vanhemmat, jotka puolestaan eivät osoita minkäänlaista kiinnostusta lapsen kotitehtäviin, viestittävät helposti lapselle, että kotitehtävien tekeminen ei ole tärkeää. On myös vanhempia, jotka osallistuvat liikaa lastensa kotitehtävien tekemiseen ja voivat näin ollen aiheuttaa ristiriitaisen tilanteen, mikä vaikuttaa negatiivisesti lapsi-vanhempisuhteeseen kuin myös lapsen motivaatioon. (Hong & Milgram 2000, 12–13.)

Vanhemmat voivat myös vaikuttaa siihen, millaisina oppijoina lapset itsensä kokevat. Vanhemmat voivat vaikuttaa muun muassa erilaisten stereotyyppien ylläpitämiseen, kuten esimerkiksi, että pojat pärjäävät tyttöjä paremmin matematiikassa. Vanhempien stereotyyppiset käsitykset siirtyvät helposti lapsille, esimerkiksi vanhempien uskomukset lapsiensa kyvyistä vaikuttavat lasten omaan pätevyyden kokemiseen. Lapsen todelliset kyvyt ja kiinnostuksen kohteet voivat jäädä huomiotta, kun vanhempien käsitykset ja odotukset lapsesta nousevat tärkeämmiksi. Näin ollen vanhempien odotukset voivat muokata lasten tavoiteorientaatioita. Sillä, miten vanhemmat vastaavat lapsensa koulumenestykseen, on merkitystä. (Aronson & Steele 2005, 439.)

Myös luokkatoverit voivat toimia oppilaan motivaation lähteinä. Jokaisella oppilaalla on oma tapansa tehdä kotitehtäviä. Toiset tekevät kotitehtävät mieluiten yksin, toiset haluavat tehdä tehtäviä vain aikuisten seurassa kun taas jollekin luokkatovereiden kanssa yhdessä tekeminen on tärkeää. Kotitehtävät voidaan tehdä yhdessä kaverin kanssa tai ryhmässä. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä korostetaan ryhmätyöskentelyä ja vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa on yleisesti tunnustettu kasvatustieteen alalla. Opettaja voi antaa kotitehtäviä myös ryhmätöinä, jolloin tehtävä on tarkoitus tehdä pienryhmässä muiden oppilaiden kanssa (Cooper 2007, 9–10).

Raina ja Haapaniemi (2007) teettivät peruskoulun oppilaille kyselyn, joka koski ryhmätyöskentelyä koulussa. Kyselyn mukaan oppilaat kokivat ryhmätyöskentelyssä hyväksi sen, että luokkatoveri osaa selittää opeteltavan asian paremmin oppilaan näkökulmasta. Oppilaista oli myös yleisesti ottaen mieluisampaa yhdessä kuin yksin tekeminen. Itsenäisen työskentelyn tärkeys tuli kuitenkin oppilaiden vastauksissa esille. Heistä oli tärkeää oppia itsenäistä työskentelyä tulevaisuutta varten. Yksilötyöskentelyn eduiksi nähtiin myös rauhassa tekeminen, itsenäinen päätöksenteko ja omanlaisen oppimistyylin löytäminen. (Raina & Haapaniemi 2007, 151–152.)

Myös ikätoverien hyväksyntä on oppilaille oppimisen kannalta tärkeää. Sosiaalisen yhteisön hyväksyntä liittyy sosiaalisiin perustarpeisiin. Lapsen sosiaalinen asema on yhteydessä oppimistaitoihin ja koulusuoriutumiseen. Lepolan (2006) mukaan voidaan olettaa, että myönteinen oppimismotivaatio suojaa toverisuhteongelmilta. Toisin sanoen jos oppilaalla on myönteinen asenne koulua ja oppimista kohtaan, hänellä on myös harvemmin ongelmia toverisuhteissa. (Lepola 2006, 42.)

Luokkatoverit vaikuttavat myös oppilaan pätevyyden tunteeseen. Koska lapselle on tärkeää kyetä sopeutumaan vertaisjoukkoonsa, voi oppilaalle tulla eteen tilanne, jolloin hän joutuu valitsemaan koulumenestyksen ja sosiaalisen menestyksen välillä. Koulumenestyksellä voi siis olla hintansa, esimerkiksi ”hikariksi” haukkuminen. Yleisesti on myös tiedossa, että esimerkiksi koulukiusatuista voi tulla alisuoriutujia. Kaikenlaisen luokkatovereilta tulevan syrjimyksen on todettu koros-

tuvan luokissa, joissa esiintyy paljon keskinäistä kilpailua. (Aronson & Steele 2005, 440.)

Myös tyttöjen ja poikien välillä on eroa suhtautumisessa luokkatovereihin. Luokkatoverien merkitys motivoitumisen kannalta on erilaista. Tytöille on tärkeää ryhmäänkuuluvuus, kun taas pojille tärkeää ovat sekä yksilöllisyys että ryhmäänkuuluvuus. Poikien ryhmät ovat lisäksi suurempia kuin tyttöjen muodostamat ryhmät. Tytöille toisten hyväksyntä on tärkeää ja he haluavat sulautua joukkoon, kun taas pojilla yksilöllisyys korostuu; he saattavat haluta olla muita parempia ja säilyttää autonomian tunteensa. (McLean 2003, 109.)

2.4 Kouluikäisen tavoiteorientaatiot

Pieni lapsikin on intentionaalinen. Tavoitteet vain ovat erilaisia eri-ikäisillä. Persoonallisuuden kehityksen vaihe ja elämäntapahtumien liittyvät erilaiset kehitystehtävät voivat olla yhteydessä yksilön tavoitteisiin. Kun taas tavoitteita tarkastellaan neurokognitiivisen oppimiskäsityksen kontekstissa, korostuu oppilaan oma kokemus itsestään oppijana.

Elämäntapahtumien liitettäviä keskeisiä käsitteitä ovat muun muassa iänmukaiset kehitystehtävät, elämäntapahtumat ja institutionaalinen ura. Iänmukaisilla kehitystehtävillä tarkoitetaan tiettyyn ikään liittyviä normatiivisia haasteita ja vaatimuksia. Nuoruuden kehitystehtäviin kuuluvat muun muassa työelämään valmistautuminen ja oman ideologian omaksuminen. Kun elämäntapahtumien kautta tarkastellaan elämäntapahtumien kautta, tarkoitetaan sitä, että yksittäinen tapahtuma voi merkitä suuriakin muutoksia ihmisen elämässä. (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 56.)

Elämäntapahtumat jaetaan yleensä normatiivisiin iänmukaisiin, normatiivisiin historiallisiin ja ei-normatiivisiin tapahtumiin. Normatiivisia iänmukaisia elämäntapahtumia ovat biologiset ja ympäristöön liittyvät muutokset, esimerkiksi alkavan murrosiän mukanaan tuomat fyysiset muutokset. Normatiivisilla historiallisilla tapahtumilla tarkoitetaan tapahtumia, jotka ovat tyypillisiä tietylle sukupolvelle tiet-

tyinä historiallisena aikana. (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 57.) Esimerkiksi tämän päivän lapsuus on hyvin erilaista kuin vielä pari vuosikymmentä sitten. Tänä päivänä lasten vapaa-aika kuluu usein tietokonepelien ja sosiaalisen median parissa kun taas esimerkiksi 80-luvulla lapset leikkivät enemmän fyysisesti yhdessä saaden paljon sosiaalisia kokemuksia ja elämyksiä.

Ei-normatiivisia tapahtumia ovat sellaiset yllättävät tapahtumat, joiden vaikutukset ihmisen elämään ovat suuria, esimerkiksi vakava sairastuminen tai onnettomuudet. Kun puolestaan tarkastellaan elämänkaarta institutionaalisen uran kautta, tarkoitetaan sillä yhteiskunnan ja sen instituutioiden tarjoamia mahdollisuuksia elämän valintojen toteuttamiselle. Nuoruudessa esimerkiksi koulutuksen valintamahdollisuudet ovat yksi institutionaalisen uran perusta. (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 57.)

Piaget'n kognitiivisen kehitysteorian mukaan 11-vuotias siirtyy formaalien operaatioiden kaudelle. 5-luokkalainen on vaiheessa, jossa hänen systemaattinen ajattelunsa kehittyi kohti abstraktia tasoa ja enemmän teoreettiselle pohjalle. Eriksonin persoonallisuusteorian mukaan tämänikäinen lapsi alkaa siirtyä latenssivaiheesta nuoruuden vaiheeseen, jossa hän rakentaa omaa identiteettiään. Alkava murrosikä aiheuttaa muutoksia niin kehossa kuin mielessä. Murrosikään tullessa lapsi tai nuori kohtaa myös sosiaalisia haasteita ja vaatimuksia; oman identiteetin kehittymisen myötä nuoren olisi myös löydettävä oma paikkansa sosiaalisessa kontekstissa. (Crain 1992, 102, 252, 256.)

Eriksonin persoonallisuusteorian mukaan kouluikäisen minän kehitys voi myös vielä olla vaiheessa, jossa hän prosessoi oman minän kehitystä utteruuden ja huonoudentunteen välillä. Onnistuneen kehitysvaiheen tuloksena on onnistumisesta johtuva pystyvyyden tunne. Jos taas kehitysvaihe epäonnistuu, johtaa se alemmuudentunteeseen; tunteeseen siitä, että oma toiminta ei johda arvokkaisiin tuloksiin. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 28–29.)

Pätevyyden kokemista korostetaan erityisesti neurokognitiivisessa oppimiskäsitelyksessä. Opiskelussa on keskeistä, että oppija kokee itsensä hyväksi oppijaksi ja motivoituu siten ponnistelemaan opinnoissaan. Motivaation kautta oppilas akti-

voituu päämääräsuuntautuneeseen, tavoitteelliseen toimintaan. Tavoitesuuntautunut toiminta sisältää oppilailla erilaisia ajattelun lähtökohtia ja käsityksiä omasta oppimisesta; miten esimerkiksi oppilas ajattelee itsestään oppijana ja miten hän prosessoi uutta tietoa. Tahtotekijöillä on keskeinen rooli oppimaan motivoitumisessa. Tahtoon liittyy tietoinen harkinta erilaisista toimintamahdollisuuksista. Tahdolla tarkoitetaan tietoista pyrkimystä päämäärän saavuttamiseksi. Tahdon avulla oppilas voi motivoida itseään ja hallita tunteita, jotka mahdollisesti häiritsevät oppimista. (Kivi 2000, 40.)

Oppilaan usko itseensä tavoitteiden saavuttamisen suhteen on tehokas motivaation lähde. Jos oppilas kokee itsensä päteväksi, on hänen helpompi tarttua myös entistä vaativampiin tehtäviin. (Driscoll 2005, 316.) Locken & Latham (2002) mukaan oppilas yrittää sitä enemmän, mitä haasteellisempia tehtävät ovat. Pätevyyden tunnetta ei tulisi kuitenkaan sekoittaa itsetuntoon. McLean (2003, 4–5) kritisoi väittämää, että huono itsetunto olisi este oppimaan motivoitumiselle. Oleellista on nimenomaan pätevyuden kokeminen suhteessa tavoitteiden saavuttamiseen. Myös se, minkä tyyllisiä tavoitteet ovat, vaikuttaa motivaatioon ja oppimistuloksiin (Driscoll 2005, 314–315) Oppilas voi esimerkiksi haluta saavuttaa hyviä koenu-meroita tai vastaavasti haluta ymmärtää syvemmin uutta tietoa, kuten esimerkiksi miksi jotakin tapahtui. Tyttöjen ja poikien opiskeluun liittyvät tavoitteet eroavat jonkin verran. Tyttöjen tavoitteisiin sisältyy usein ahkeruus ja yleinen kiinnostus opeteltaviin asioihin kun taas pojat ovat useammin kiinnostuneita jostakin erityisestä asiasta. (McLean 2003, 109.)

2.5 Oppimiskokemusten yhteydestä motivaatioon

Myös yksilön tunteet ja henkilökohtaiset kokemukset ovat yhteydessä yksilön motivaatioon. Jokaisella ihmisellä on elämäkerrallisia tapahtumia, joista jotkut ovat jääneet yksilön mieleen merkittävänä, joko myönteisinä tai kielteisinä kokemuksina. Osa näistä tapahtumista on oppimiskokemuksia. Koska ihminen on intentionaalinen, hän suuntautuu aina johonkin ja pyrkii löytämään toiminnalleen merkityksen. Oppimiskokemuksilla voi olla yksilölle merkitystä motivoitumisen lisäksi oman persoonallisen kasvun tai itsetunnon kehittymisen kannalta. Merkittävä persoonallinen oppimiskokemus on osa yksilön elämismailmaa. Elämismailma viittaa yksilölliseen tajunnalliseen kokonaisuuteen, johon sisältyy kaikki, mitä yksilö on kokenut ja miten hän oman todellisuutensa ymmärtää. Oppimiskokemuksella on yksilölle arvoa usein vasta myöhemmin; silloin kun yksilö antaa kokemukselleen arvon tai merkityksen (Silkelä 1997, 174–182.)

Lapsella on oppimiskokemuksia jo ennen koulutien aloittamista. Koti on yleensä ensimmäinen paikka, missä lapsi oppii sosiaalisen elämän pelisäännöt ja sisäistää vanhempien käyttäytymismallit, arvot ja normit. Lapsi ei kuitenkaan välttämättä aina käyttäydy koulussa samalla tavalla kuin kotona ja hänen motiivinsa voivat vaihdella eri ympäristöissä. (Kontoniemi 2003, 23.) Jotkin oppimiskokemukset voivat häiritä tai estää oppimista ja opiskelua. Oppimiskokemukset liittyvät vahvasti emootioihin; esimerkiksi epäonnistumisen pelko tai riittämättömyyden tunne voivat vaikuttaa siihen, että oppilas ei halua opetella uusia asioita. Pinttyneet negatiiviset käsitykset itsestä ovat suuri esteen oppilaan motivoitumisen kannalta (McLean 2003,53). Oppilas voi kuitenkin oppia rakentamaan emootioiden kontrollistrategioita, joiden avulla hän myös oppii hallitsemaan tunteitaan. (Kivi 2000, 41–42.)

Se, millaisia johtopäätöksiä oppilaat tekevät onnistumisesta tai epäonnistumisesta oppimisensa suhteen, vaikuttaa oppimiseen ja motivaatioon tulevaisuudessa. Jos esimerkiksi oppilas syyttää epäonnistumisestaan muita, on sillä erilainen vaikutus kuin jos hän esimerkiksi ajattelee huonon koetuloksen saadessaan sen johtuneen liian vähäisestä lukemisesta. Samoin onnistuessaan oppilas voi tuntea tyytyväi-

syyttä, koska hän on lukenut ahkerasti tai vastaavasti ajatella esimerkiksi onnistumisen johtuneen liian helposta kokeesta. Attribuutiolla tarkoitetaan sitä, että yksilö pyrkii selittämään itselleen onnistumistaan tai epäonnistumistaan. Attribuutiot määrittävät sen miten yksilö toimii tulevaisuudessa. (Driscoll 2005, 323–326.) Attribuutiot voidaan jaotella sisäisiin ja ulkoisiin, pysyviin ja ei-pysyviin, yleispäteviin ja erityisiin sekä kontrolloituihin ja kontrolloimattomiin. (McLean 2003, 32.)

Sisäisillä ja ulkoisilla attribuutioilla tarkoitetaan sitä kokeeko yksilö tapahtuneet seuraukset sisäisinä vai ulkoisina. Esimerkiksi kokeeko oppilas kokeessa onnistumisen syyksi oman ahkeroisensa tai oliko opettaja hänen mielestään tehnyt liian helpon kokeen. Luonnollisesti sisäisen attribuution kautta yksilö ottaa vastuun omasta osallisuudestaan tapahtumien seuraamuksiin. Pysyvyyden ja ei-pysyvyyden ulottuvuuksilla tarkoitetaan syiden pysyvyyttä aikojen kuluessa. Esimerkiksi oppilas voi ajatella, että koska hän ei onnistunut nyt, hän ei tule koskaan onnistumaan. Attribuution yleispätevyys viittaa siihen, että yksilö kokee seurausten koskevan laajempaa aluetta, esimerkiksi koko koulumenestystä, kun taas erityisyys viittaa yksityiskohtaisempaan asiaan, esimerkiksi yksilön kykyyn oppia algebraa. Attribuution kontrolloitavuudella tarkoitetaan puolestaan sitä, miten paljon oppilas uskoo kykenevänsä kontrolloimaan tapahtumien seurauksia. Tätä attribuutiota ohjaavat usein tunteet. (McLean 2003, 32.) Jos yksilö ei usko voivansa vaikuttaa siihen, mitä hänelle tapahtuu, ei myöskään usko omiin kykyihin voi kasvaa.

Oppilaalle tulee myös mahdollistaa myönteisiä kokemuksia, joiden avulla hän voi verrata omia kykyjään muihin. Tämä perustuu siihen, että oppilaalla voi olla uskomus, että hän ei kykene samaan kuin muut. Oppilaan voi kuitenkin ohjata huomaamaan, että hän pystyy samaan ja halutessaan jopa parempaan. Opettajien antaman palautteen lisäksi myös vanhempien antama palaute lapsen kyvyistä on tärkeää. Oppilaan käsitys itsestään oppijana voi pitkälti muodostua aiemmista oppimiskokemuksista. Myönteiset oppimiskokemukset vahvistavat pätevyyden kokemista ja kielteiset ovat usein omiaan luomaan opiskeluahdistuneisuutta. Oppimiskokemuksia tarkastellessa keskeistä on se, miten oppilas itse kokee onnistuneensa. (Kivi 2000, 43.)

3 KOTITEHTÄVIEN LUONNE JA TAVOITE

Opettajat antavat kotitehtäviä oppilaille yleensä päivittäin ja kotitehtävien tekeminen kuuluu oppilaiden arkirutiineihin. Sen vuoksi tässä luvussa kiinnitetään huomiota perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin; onko opetussuunnitelman tavoitteissa jotakin sellaista, joka tekee kotitehtävien antamisesta perusteltua. Tässä luvussa tarkastellaan myös kotitehtävien historiaa ja kotitehtävien luonnetta; kuinka kotitehtäviin on suhtauduttu eri vuosikymmenillä ja millaisia eroja oppimisessa on koulussa ja kotona sekä millainen prosessi kotitehtävien tekeminen on. Tarkastelun alla ovat myös yksilölliset oppimistyyli, koska niitä on mahdollista hyödyntää erityisesti kotitehtävien teossa. Tässä tutkielmassa kotitehtävän käsitteenä käytän Cooperin (1989) määritelmää kotitehtävästä. Sen mukaan kotitehtävät ovat opettajan oppilaalle antamia tehtäviä, jotka on tarkoitus tehdä kouluajan ulkopuolella ja ilman opettajan ohjausta (Hong & Milgram 2000, 4; Cooper 1989, 7).

3.1 Opetussuunnitelman sanelemaa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004) luvun kaksi mukaan yhtenä opetuksen tavoitteena on herättää oppilaan halu elinikäiseen oppimiseen. Luvussa kolme opetuksen toteuttamiseen liittyen opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan opetuksen perustuvan oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen tietojen ja taitojen rakennusprosessi. Oppimista tapahtuu erilaisissa tilanteissa, muun muassa itsenäisesti oppimalla. Opittavana ovat myös erilaiset työskentelytavat, jotka puolestaan toimivat välineinä elinikäiselle oppimiselle. (Opetushallitus 2004, 14–19.) Kotitehtävien tekeminen itsenäisesti on eräs työskentelytapa, joka voi edistää myöhempää itsenäistä, vapaaehtoista opiskelua ja itseohjautuvuutta sekä antaa eväitä elinikäiselle oppimi-

selle. Kotitehtävien tekeminen tarjoaa hyvän työkalun itsenäisen työskentelyn opettelulle.

Opetussuunnitelman perusteissa luvussa kolme mainitaan myös, että oppiminen riippuu motivaatiosta, oppijan aiemmin rakennetuista tiedoista ja oppimis- ja työskentelytavoista. Oppiminen on päämääräsuuntautunutta ja tilannesidonnaista, jolloin tulee kiinnittää erityistä huomiota oppimisympäristöön. Oppimisympäristön tavoitteena on tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja edistää itseohjautuvuutta sekä tarjota oppilaalle haasteita ja ongelmia. (Opetushallitus 2004, 19.) Myös koti on oppilaalle yksi oppimisympäristö. Tällöin vastuu oppimisympäristön laadullisista tekijöistä jää vanhemmille. Oppilaat eivät kuitenkaan ole samanarvoisessa tilanteessa kotiympäristön suhteen.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaiden työtapojen tehtävänä on muun muassa kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisu- ja työskentelytaitoja. Opettajan tehtävänä on valita työtavat, joiden on muun muassa viritettävä halu oppia, aktivoitava työskentelemään tavoitteellisesti ja kehittää valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisesta sekä kehittää oppilaan oppimisstrategioita. (Opetushallitus 2004, 19.) Oppilas tarvitsee siis oppiakseen päämääriä ja tavoitteita. Lisäksi hänen olisi opetettava keinoja oppia ja taitoja soveltaa opittuja asioita uusissa tilanteissa. Nämäkin taidot on opetettava, jotta oppilas voi kehittää ajattelun taitojaan. Jos oppilaalla on omia tavoitteita ja keinoja tavoitteiden saavuttamiseen, helpottaa se luonnollisesti uuden tiedon oppimista. Kotitehtäviä tekemällä oppilas oppii valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisestaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan opetuksessa edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin niin perhe- kuin työelämässä. Opetuksen työtavoissa tulee kuitenkin ottaa huomioon tyttöjen ja poikien väliset erot. (Opetushallitus 2004, 14,19.) Opetusmenetelmät ja työtavat valitsee opettaja.

Alakoulun puolella oppilas opiskelee vähintään seuraavat tuntimäärät: ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla 19 tuntia viikossa, kolmannella ja neljännellä luokalla 23 tuntia viikossa ja viidennellä ja kuudennella luokalla 24 tuntia viikossa.

(Opetushallitus 2004.) Tämän tutkielman kohderyhmänä olevat viidesluokkalaiset viettävät siis koulussa aikaa päivittäin keskimäärin viisi tuntia. Tämän tuntimäärän päälle tulevat esimerkiksi erikoisluokilla koulua käyvien viikkotunnit ja sen lisäksi kotitehtävät. Kotitehtävien viikkotuntimääristä ei mainita opetussuunnitelmassa. Perusopetuslain mukaan opetuksessa tarvittavat oppimateriaalit sekä työvälineet ja työaineet ovat oppilaalle maksuttomia (Perusopetuslaki 31§ 1998/628).

Yhteisöllisyyttä korostetaan opetussuunnitelmassa paljon, mutta kotitehtävät on yleensä tarkoitettu tehdä yksilötyönä. Joitain kotitehtäviä voidaan kuitenkin antaa esimerkiksi luokan pienryhmille, mutta tasapaino yksilö- ja ryhmätehtävien välillä lienee paikallaan. Tutkimuksissa yhteistoiminnallisesta oppimisesta löytyy sekä positiivisia että negatiivisia tuloksia. Salomon & Globerson (1989) ovat tulleet tutkimuksissaan siihen johtopäätökseen, että yhteistoiminnallisuuden korostaminen voi johtaa jopa heikentyneeseen motivaatioon.

Tarkasteltaessa motivaatiota yhteistoiminnallisesta näkökulmasta, voidaan tarkastella tilannetta, jossa yksilölliset tavoitteet ja päämäärät on mahdollista saavuttaa vain, jos ryhmän muutkin jäsenet onnistuvat. Tällaisessa tilanteessa ryhmän jäsenen on autettava ja rohkaistava toisiaan yrittämään parhaansa. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 167.) Yhteisöllisen oppimisen lähestymistavan etuja ovat muun muassa monipuoliset mahdollisuudet oppia osallistumalla toimintaan ja monipuolinen vuorovaikutus, joka opettaa erilaisia ongelmanratkaisutapoja. Myös yksittäisen oppilaan menettelytavat opiskelun suhteen voivat yhteisöllisen oppimisen kautta muuttua ja kehittyä. (Puolimatka 2002, 93.) Jokainen yksilö jäsentää toimintaansa kuitenkin oman kokemusmaailmansa pohjalta. Jokaisella voi siis olla myös erilainen käsitys annetun kotitehtävän merkityksestä juuri hänelle. Opettajan tehtävänä on jäsentää oppilaiden toimintaa heidän kokemusmaailmastaan käsin. (Sutinen 2003, 96–98.) Oppiessaan jokainen yksilö myös rakentaa samalla omaa kokemusmaailmaansa.

Rainan & Haapaniemen (2007) selvityksen mukaan ryhmätyöskentelyn eduksi nähtiin muun muassa se, että voi saada helposti apua kavereilta, voi löytää uusia ja erilaisia näkökulmia, saa jutella luokkatovereiden kanssa, ei tarvitse tehdä yksin eikä tarvitse osata kaikkea, vaan vastuu voidaan jakaa. Oppilaat kokivat myös op-

pivansa hyvin yhteistyötaitoja, mitkä motivoivat heitä edelleen työskentelyyn. Ryhmätyöskentelyn haittoina koettiin muun muassa epäonnistunut työnjako, jolloin kukaan ei saa mitään aikaiseksi, riidat, erimielisyydet sekä se, että jonkun ääni ei välttämättä tule ryhmässä kuulluksi. (Raina & Haapaniemi 2007, 67, 151.)

3.2 Kotitehtävien tarpeellisuudesta

1900-luvun alussa kotitehtäviä pidettiin tärkeinä, jotta oppilaat oppisivat mielen kuria. Ulkoa opettelemista pidettiin tärkeänä mentaalisenä harjoituksena. Koska ulkoa opettelun saattoi tehdä helposti kotona, kotitehtävistä muodostui keskeinen osa opetusta. 1940-luvulla syntyi puolestaan myös vastustusta kotitehtävien suhteen, koska koulutuksessa nousi esille ongelmanratkaisutaitojen harjaannuttamisen tärkeys. Myös perheiden vapaa-ajan vieton muuttuminen vaikutti siihen, että vastustus kotitehtäviin käytettävään aikaan kasvoi. (Cooper 2007, 1–2.)

Teknologian kehitys 50-luvulla johti puolestaan siihen, että ihmiset huolestuivat siitä, valmistaako koulutus lapsia kohtaamaan teknologisen tulevaisuuden. Kotitehtävät koettiin uudelleen tärkeäksi osaksi koulutusta. 60-luvun puolivälissä uusien oppimiskäsitysten synnyn myötä alettiin taas huolestua siitä, aiheuttavatko kotitehtävät liikaa henkisiä paineita lapsille. Sosiaalista kanssakäymistä, ulkoilua ja kehittäviä harrastuksia pidettiin lasten tärkeinä perustarpeina ja kotitehtävien nähtiin syövän näiltä aikaa. (Cooper 2007, 2.)

1980-luvulla kotitehtäviä suosittiin jälleen. USA:ssa alettiin huolestua oppilaiden kehnosta koulutustasosta. Trendi jatkui 90-luvun lopulle asti, jolloin taas nostettiin esiin se, kuinka paljon lapsille aiheutetaan stressiä kotitehtävien muodossa. Samalla monet yhteiskunnan rakenteet kokivat muutoksia. Puhuttiin jopa kahdeksanvuotiaiden oppilaiden loppuun palamisesta. Monista perheistä tuli yksinhuoltajaperheitä ja perheissä vanhemmat tekivät pitkiä työpäiviä. Heillä ei enää välttämättä riittänyt resursseja auttaa lapsia kotitehtävien teossa. (Cooper 2007, 2-3.)

Nykysuunta näyttää olevan taas menossa kohti vähemmän kotitehtäviä. USA:ssa kasvatuksen ammattilaiset ovat kritisoineet sitä, että koululaisia ylikuormitetaan ja heille yritetään opettaa enemmän kuin heidän kapasiteettinsa kestää (Robinson 2006). Ruotsissa puolestaan on tutkittu muun muassa sitä, millaisina kotitehtävät näyttäytyvät virallisessa keskustelussa (Hellsten 1997) ja kuinka oppilaat suhtautuvat kotitehtäviin (Österlind 2001). Hellstenin (1997) mukaan virallisessa keskustelussa kotitehtäviä ei koeta työskentelymetodinä, vaan niistä puhutaan tapana tai rituaalina. USA:ssa puolestaan on tutkittu paljon kotitehtävien suorittamista. Epsteinin ja Van Voorhisin (2001) mukaan aihe on tärkeä, mutta oleellisempaa olisi kehittää luotettavampia mittareita mittaamaan kotitehtävien hyötyä ajan kuluessa. Myös muun muassa kotitehtävien sisällön, työn tarkkuuden ja kotitehtävien tekotapojen tutkiminen olisi heidän mukaansa aiheellista. (Epstein & Van Voorhis 2001, 183.)

Kotitehtävistä löytyy jonkin verran kansainvälistä populaarikirjallisuutta (mm. Bursuck 1995), mutta oppilaiden näkökulmasta kotitehtäviä on tutkittu vähemmän. Tieteellistä kirjallisuutta ja tutkimustuloksia on saatavissa muun muassa liittyen kotitehtävien tehokkuuteen (mm. Cooper 1989) ja kotitehtävien ja myöhemmän akateemisen menestyksen yhteyteen (mm. Cooper 1996). Tulokset ovat myös ajan kuluessa olleet osin ristiriitaisia; esimerkiksi Cooperin aiemman tutkimuksen (1996) mukaan kotitehtävien tekeminen voi edistää sekä välitöntä että myöhempää akateemista menestystä, kun taas (2006) viimeaikaisen tutkimuksen (Cooper ym. 2006) mukaan kotitehtäviin käytetyllä ajalla voi olla positiivinen yhteys välittömään koulumenestykseen, mutta vähemmän positiivista yhteyttä myöhempään akateemiseen menestykseen. Österlind (2001) löysi puolestaan tutkimuksessaan yhteyden koulumenestyksen ja oppilaan kotitehtäviin suhtautumisen välillä; niillä jotka suhtautuivat myönteisesti kotitehtäviin, oli myös parempi koulumenestys.

Tutkimuksissa (mm. Cooper ym. 2006) on myös todettu, että kotitehtävien tekeminen parantaa koetuloksia ja arvosanoja. Dunn, Dunn & Price (2000) tutkivat puolestaan oppilaan oppimistyylin mukaan yksilöllistettyjä kotitehtäviä ja niiden tehokkuutta. Tutkimuksen mukaan oppilas hyötyy, jos kotitehtävät on yksilöllistetty hänen oman oppimistyylinsä mukaisesti. Kotitehtävien yksilöllistämisen todettiin parantavan sekä oppilaan asenteita että koulumenestystä. Koska oppilaat

tekevät kotitehtävät yleensä ilman ohjausta, voidaan olettaa kotitehtävien kasvattavan oppilaan itsekuria ja itseohjautuvuutta sekä kehittävän oppilaan ajanhallintakykyä ja itsenäistä ongelmanratkaisutaitoa. Epsteinin ja Van Voorhisin (2001, 182) mukaan kotitehtävien avulla voidaan kasvattaa oppilaita vastuun ottamiseen ja ajan hallintaan, sekä oppilaan pätevyyden ja itseluottamuksen tunteiden kasvatamiseen. Näitä taitoja tarvitaan sekä itse opiskelussa että yleisesti elämässä.

USA:ssa kasvatuksen ammattilaiset ovat laatineet listan kotitehtävien myönteisistä ja kielteisistä vaikutuksista. Myönteisinä vaikutuksina pidetään välitöntä koulumenestystä ja myöhempää akateemista menestystä, ei-akateemista menestystä sekä parempaa vanhempien osallistumista ja arvostusta lapsen koulunkäyntiin. Tämän listan lisäksi oppilas voi kotitehtäviä tehdessään oppia paljon muutakin kuten esimerkiksi faktatietoutta, käyttämään tehokkaasti annettuja materiaaleja ja muita tiedon lähteitä. Kotitehtävien avulla opettaja voi myös rikastuttaa opetus suunnitelman ydintä. (Cooper 2007, 9–10.)

Kielteinä vaikutuksina pidetään vanhempien luomia paineita lapselle tai vanhempien virheellistä opastusta kotitehtävien suhteen, oppilaan kyllästymistä ja uupumista, vapaa-ajan aktiviteettien vähenemistä ja luntaamista kuten esimerkiksi tehtävien kopioimista luokkatovereilta. Kielteinä vaikutuksina pidetään myös kasvavia eroja hyvin ja heikosti menestyvien oppilaiden välillä. Kotitehtävien myönteiset ja kielteiset vaikutukset voivat esiintyä samanaikaisesti. Oppilas voi esimerkiksi saavuttaa kotitehtäviä tekemällä välitöntä koulumenestystä, mutta sen seurauksena hänelle ei jää enää aikaa harrastuksille. Opettajien ja vanhempien tehtävänä on luonnollisesti maksimoida myönteiset ja minimoida kielteiset vaikutukset. (Cooper 2007, 9, 12.)

3.3 Kotitehtävien luonteesta

Kotitehtäviä tehdessä oppilaan kyky oppia ei muutu verrattuna oppimiseen koulussa. Tehtävät sekä koulussa että kotona ovat opettajan antamia. Myös motivaatio oppia koulussa tai koulun ulkopuolella on melko samanlaista. Kotoa puuttuu kuitenkin vuorovaikutus sekä opettajan että oppilaan ja vertaisryhmän kanssa. (Hong & Milgram 2000, 4.) Pienellä koululaisella ei ole yleensä vielä rutinoituneita opiskelutapoja ja hän on altis kodin mahdollisille häiriötekijöille. Koulussa opettaja on valvomassa, että tehtävät tulevat tehdyiksi, mutta kotona vastuu voi jäädä yksin lapselle. Koululuokasta ei voi noin vain poistua tai puuhailia omiaan, kun taas kotona voi vaikka lähteä ulos kaverien kanssa ja jättää kotitehtävät tekemättä.

Vanhempien tuki kotitehtävissä on erityisen tärkeää alakoululaisille. Parhaimmillaan vanhemmat voivat muun muassa rohkaista oppilasta ratkaisemaan tehtäviä itsenäisesti, osoittaa itse kiinnostusta kotitehtävien aihepiireihin tai laatia lapsen kanssa yhdessä säännöt siitä, miten ja milloin kotitehtävät tehdään. Oppilaat, jotka menestyvät hyvin koulussa, eivät välttämättä tarvitse niinkään apua kotitehtävissä, mutta yhtä kaikki vanhempien tuki on myös heille tärkeää. Vanhemmat voivat esimerkiksi huolehtia siitä, että lapselle taataan työskentelyrauha ja osoitetaan näin arvostusta hänen koulutyötään kohtaan. (Cooper 2007, 63–66.)

Jos kotitehtävät ovat liian haasteellisia oppilaalle tai vastaavasti ne eivät tarjoa tarpeeksi haastetta, voisi olettaa motivaation kotitehtävien tekemiseen olevan melko vähäistä. Jos taas oppilas kokee annetun tehtävän itselleen haasteena, josta hän haluaa selvitä, tarjoaa se mahdollisuuden yhä uusille haasteille ja voi johtaa pysyvään koulumotivaatioon. (Weinstein 2002, 131.) Kotitehtäviä tarkastellessa voidaan karkeasti jaotella kiinnittää huomiota a) kotitehtävien määrään, b) kotitehtävien tarkoitukseen, c) kotitehtävien taidon harjaannuttamisen osa-alueisiin, d) oppilaiden vaihtoehtoihin ja valintoihin, e) kotitehtäville asetettuun määräaikaan, f) kotitehtävien yksilöllistämiseen ja g) kotitehtävien sosiaaliseen kontekstiin. (Cooper 2007, 4.)

Tarkasteltaessa kotitehtävien määrää, kiinnitetään huomiota muun muassa kotitehtävien pituuteen ja siihen, kuinka paljon ja kuinka usein tehtäviä annetaan. Kotitehtävien tarkoitusta tarkasteltaessa huomio kiinnittyy siihen, onko annetun tehtävän tarkoituksena esimerkiksi harjoitella, valmistautua tuleviin oppitunteihin, kehittää vanhempi-lapsi-vuorovaikutusta tai toimiiko kotitehtävän anto rangaistuskeinona. Epsteinin ja Van Voorhisin (2001) mukaan kotitehtävien tarkoituksena on edistää oppilaan oppimista ja kehitystä ja syventää kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Rangaistus kotitehtävän tarkoituksena ei puolestaan heidän mukaansa edistä oppilaan oppimista. (Epstein & Van Voorhis 2001, 181–182.)

Taidon harjaannuttamisessa on useimmiten alakoulussa kyse lukemisen, kirjoittamisen tai muistin harjaannuttamisesta. Oppilaalla voi myös olla vaihtoehtoja kotitehtävien suhteen: ne voivat olla tarkasti ohjeistettuja, valinnaisia tai annettu kokonaan ilman selkeää ohjeistusta. Kotitehtävät voidaan myös antaa oppilaille yksilöllisesti tai sama tehtävä voidaan antaa koko oppilasryhmälle. Sosiaalisella kontekstilla tarkoitetaan sitä, onko kotitehtävä tarkoitus tehdä täysin itsenäisesti, avustettuna tai esimerkiksi vanhempien, sisarusten tai oppilasryhmän kanssa. (Cooper 2007, 5.)

Oppilaat voivat tehdä annetut tehtävät hyvin eri tavoin ja silti onnistua niissä yhtä hyvin. Joku oppilas saattaa työskennellä kotitehtävien parissa puolisen tuntia päivittäin kun taas toinen tekee kotitehtäviä kaksi kertaa viikossa kaksi tuntia kerrallaan. Myös oppilaiden kotitaustat voivat vaikuttaa kotitehtävien tekemiseen. Toisilla oppilailla on molemmat vanhemmat tukena ja apuna ja perheen taloudellinen tilanne ja psyykinen ympäristö ovat vakaita. Oppilaalle on myös voitu järjestää tilaa ja rauhaa kotitehtävien tekemiseen. Toiset oppilaat taas suorittavat kotitehtävät ilman aikuisen tukea ja apua. Tällöin oppilas itse valitsee ensinnäkin tekeekö hän ylipäänsä kotitehtävät ja toiseksi millaisissa olosuhteissa ja millaisessa ympäristössä hän ne tekee ja kuinka kauan aikaa hän niihin käyttää.

Toimiva kodin ja koulun välinen yhteistyö olisi ihanteellisinta, mutta vanhempien ja koulun välisen yhteistyön kulttuuri on Suomessa vielä melko nuorta. Vanhemmat usein olettavat, että koulunkäynti on yhä melko samanlaista kuin heilläkin oli. Vanhemmat voivat pitää toimivana sitä, että opettaja pitää kuria, luokassa on hil-

jaista ja kotitehtäviä tulee riittävästi. (Raina & Haapaniemi 2007, 159.) Nämä asiat eivät kuitenkaan mittaa oppimisen laatua ja oppilaan motivaatiota koulunkäynnin. 1970- ja 80-luvuilla koettiin kasvatuksen ammattilaisten rooli tärkeimmäksi, mutta tänä päivänä painotetaan kasvattajien tasavertaisuutta. Kodin ja koulun välisen yhteistyön tekeminen kuuluu osaksi vanhemmuutta ja ammattilaiselle se on osa työtä. Sekä vanhemmat että opettajat arvioivat lapsen tilanteen omasta näkökulmastaan. (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 84.)

Yleisin kotitehtävien tarkoitus on harjoitella tai kerrata koulussa opeteltua asiaa. Kotitehtävät voivat olla myös valmistelevia, jolloin niiden tarkoitus on tutustuttaa oppilas myöhemmin koulussa opeteltavaan asiaan. Tällä tavoin oppilas voi mahdollisesti hyötyä enemmän tulevasta opetuksesta. Opettaja voi esimerkiksi antaa kotitehtävän käynnistääkseen oppilaiden ajatteluprosessin tulevaa aihetta varten (Epstein & Van Voorhis 2001, 182). Kotitehtävien tarkoituksena voi myös olla opitun asian siirtäminen uusiin asioihin ja tilanteisiin tai tehtävät voivat olla integroituina muihin oppiaineisiin tai suurempiin projekteihin. Yleensä kotitehtävien tarkoitus tai tavoite ei ole vain yksi edellä mainituista, vaan tehtävät sisältävät samanaikaisesti useampia tavoitteita. (Cooper 2007, 6–7,12.) Opettajan tehtävänä on suunnitella ja antaa kotitehtävät. Kotitehtävien suunnittelu vaatii myös tehtävien tavoitteiden pohtimista. (Epstein & Van Voorhis 2001,181.)

Oppimista tapahtuu myös koulun ulkopuolella ja siksi on syytä kiinnittää huomiota myös oppilaan vapaa-ajan laatuun. Oppilaalla voi olla esimerkiksi liikuntaharrastuksia, jotka auttavat menestymään koululiikuntatunneilla, tai musiikkiharrastus, josta on hyötyä koulun musiikkitunneilla. Oppilas voi myös katsella televisiosta vaikkapa luonto-ohjelmia ja omaksua sitä kautta uutta tietoa, josta on hyötyä monessa oppiaineessa. Toisaalta oppilas voi pelata väkivaltaisia videopelejä ja katsella iälleen sopimattomia tv-sarjoja, jotka vain passivoivat oppilasta. Aikaa voi viettää myös muiden ihmisten seurassa monin tavoin. ”Hengailu ostarilla” tuskin edistää akateemista menestystä, kun taas vaikkapa eri-ikäisten ihmisten kanssa keskustelu voi auttaa ymmärtämään elämäntilannetta, historiaa ja erilaisia ihmisiä. Oleellista lapsen vapaa-ajankäytön suhteen kuitenkin on, että vapaa-ajasta osa on varattu myös kotitehtäviä varten. (Cooper 2007, 56–57.)

Kotitehtävien teossa yksilön oma halu ja yksilöllinen tapa oppia korostuvat. Sen vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota myös oppilaan yksilölliseen oppimistyyliin. Yksilöllisen oppimistyylin hyödyntäminen voi olla jopa helpompaa kotona kuin koulussa. Dunn & Dunn loivat vuonna 1972 teoreettisen mallin oppimistyyleistä. Sen mukaan eri yksilöiden oppimistyyli koostuu ainutlaatuisesta yhdistelmästä erilaisia vahvuuksia ja heikkouksia. Näitä tekijöitä voivat olla muun muassa ympäristölliset, emotionaaliset, sosiologiset ja fyysiset tekijät. Jokainen oppija reagoi näihin tekijöihin yksilöllisesti. Oppimisen kannalta voi olla suureksi eduksi, jos oppilaan yksilöllinen oppimistyyli opitaan tunnistamaan. (Dunn & Riggs 2000, 6–9.)

Ympäristöllisiä tekijöitä oppimistyylien teoreettisessa mallissa ovat esimerkiksi äänet, valaistus ja lämpötila. Emotionaalisia tekijöitä taas ovat muun muassa oppijan omat tunteet ja motivaatio sekä se, tekeekö oppilas mieluummin tarkasti ohjeistettuja tehtäviä vai kaipaako hän tehtäviin valinnaisuutta. Sosiologisiin tekijöihin kuuluvat muun muassa se, tekeekö oppilas tehtävät mieluummin yksin, ryhmässä tai aikuisen seurassa. Fyysisiä tekijöitä taas ovat esimerkiksi oppilaan mieluiten käyttämät aistikanavat; onko oppilas esimerkiksi pääasiassa audittiivinen tai visuaalinen oppija sekä oppijan energiataso; työskenteleekö hän parhaimmillaan esimerkiksi aamuisin tai iltapäivisin. (Dunn & Riggs 2000, 9.)

Oppimistyylien mahdollisia eroja koulussa ja kotona on myös tutkittu hyvin vähän (mm. Hong & Milgram 2000), mutta suurin ero oppimisessa koulussa ja kotona on se, että kotona ei ole opettajaa paikalla ohjaamassa. Tehtävät ja niiden vaatimustaso sekä ohjeistus ovat kuitenkin opettajan antamia, joten opettajan vaikutus kotitehtävien suhteen on suuri. Hongin & Milgramin (2000) mukaan oppimistyyli koulussa ja kotona ovat samankaltaisia, mutta ei identtisiä. Hong & Milgram (2000) toteavatkin, että jos oppilaat saavat tehdä kotitehtävät noudattaen omaa oppimistyyliään, voi se vaikuttaa positiivisesti heidän oppimiseensa. Jos oppilaan oppimistyyli opitaan tunnistamaan, voi se antaa perustan yksilöllisten oppimis- ja opiskelustrategioiden kehittämiseksi. Näin oppilaat voivat selättää kotitehtävien haasteet menestyksekkäämmin ja jopa nauttia niistä. (Hong & Milgram 2000, 7–9.)

Kotitehtävät on kuitenkin yleensä tarkoitettu tehtäväksi yksin ja sitä kautta oppilas voi käyttää myös hyödyksi yksilöllistä oppimistyyliään. Hong & Milgram (2000) ovat kehittäneet kotitehtävien suorittamisesta käsitteellisen mallin, jossa yksilölliset oppimistyyli korostuvat. Mallissa tarkastellaan motivaation lähteitä ja motivaation vahvuutta, oppimistyyliä sekä erilaisia mieltymyksiä ja tapoja tehdä kotitehtäviä. Motivaation lähteitä mallissa on kolme: oppilas itse, vanhemmat ja opettajat. (Hong & Milgram 2000, 11–13.)

Motivaation vahvuutta tarkastellaan mallissa täsmällisyyden ja peräänantamattomuuden käsitteiden kautta. Täsmällisyydellä tarkoitetaan sitä, kuinka nopeasti oppilas tekee annetut kotitehtävät, esimerkiksi aloittaako hän samana päivänä kun tehtävät on annettu vai viivytteleekö hän tehtävän aloittamisessa. Peräänantamattomuus taas viittaa yrittämisen tasoon koko kotitehtävientekoprosessissa. Esimerkiksi jotkut oppilaat aloittavat ja lopettavat kotitehtävien tekemisen keskeyttämättä välillä työskentelyä kun taas toiset eivät kykene keskittymään pitkään yhdellä kertaa ja tekevät annetut kotitehtävät mieluummin pienissä osissa. (Hong & Milgram 2000, 13.)

Hongin & Milgramin käsitteellisessä mallissa (2000) otetaan huomioon neljä eri tekijää, joiden kautta mieltymyksiä kotitehtävien tekemisessä voidaan tarkastella: 1) järjestäminen, 2) ympäristö, 3) aistikanavat ja 4) ihmissuhdetekijät. Kotitehtävien järjestämiseen liittyvät kotitehtävistä annettu ohjeistus, kotitehtävien tekojärjestys, paikka, jossa tehtävät tehdään sekä aika, jolloin tehtävät tehdään. Huomiota kiinnitetään siihen, onko oppilaalla jonkinlainen tapa tai rutiini järjestää kotitehtävien tekeminen. Esimerkiksi tekeekö hän kotitehtävät aina tiettyssä järjestyksessä vaikkapa helpoimmasta vaikeimpaan, tekeekö hän tehtävät aina samassa paikassa, esimerkiksi kirjoituspöydän ääressä omassa huoneessa ja tekeekö hän tehtävät aina tiettyyn aikaan päivästä. (Hong & Milgram 2000, 13–14.) Myös Cooper ym. (2006) ovat kiinnittäneet huomiota siihen, mikä merkitys ajankäytöllä on kotitehtävien tekemisessä. Hän on kehittänyt 10 minuutin mallin kotitehtäviin liittyen. Sen mukaan kotitehtävien pituus saisi olla 10 minuuttia per vuosiluokka.

Hongin & Milgramin (2000) käsitteellisessä mallissa ympäristöön liittyviä tekijöitä ovat muun muassa äänet ja valaistus. Kotona oppilaalla on koulua enemmän

vaihtoehtoja päättää, millaisessa ympäristössä hän tehtävät suorittaa. Toiset esimerkiksi pitävät hiljaisuudesta, kun taas toiset pystyvät keskittymään paremmin hiljaisen taustamusiikin soidessa. Nämä mieltymykset ovat hyvin yksilöllisiä. Toiset oppilaista tekevät kotitehtävät aina kirjoituspöydän ääressä jonkun toisen taas köllötellessä lattialla koulukirjojen parissa. Jos vanhemmat tuntevat lapsensa mieltymykset, he voivat myös auttaa lasta luomaan tälle optimaalisen työskentely-ympäristön. (Hong & Milgram 2000, 15.)

Ihmisillä on myös erilaisia mieltymyksiä oppia eri aistikanavien kautta. Oppilaan mieltymykset tunnistamalla tämäkin voidaan ottaa huomioon kotitehtävien teossa. Esimerkiksi auditiivinen oppija voisi hyötyä kotitehtävästä, joka sisältäisi cd:n kuuntelua, visuaalinen oppija oppii hyvin lukemalla ja vaikkapa filmiä katselemalla. Taktiilinen oppija tekee mielellään erilaisia malleja ja kinesteettinen oppija voisi saada esimerkiksi havainnointi- tai haastattelutehtäviä. Liikkeen kautta parhaiten oppivalle ei ole koulussa helppoa järjestää ihanteellisia olosuhteita, mutta kotona tämä voi onnistua, erityisesti vanhempien tuen avulla. Ihmissuhdetekijöillä käsitteellisessä mallissa tarkoitetaan sitä tekeekö oppilas kotitehtävät mieluiten yksin, vertaisten kanssa vai jonkun aikuisen seurassa. (Hong & Milgram 2000, 16.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Oppilaan motivaation lähteet on tärkeä oppia tunnistamaan, jotta oppilaan yksilöllistä oppimista ja motivoitumista olisi mahdollista tukea. Tutkimalla oppilaiden kokemuksia kotitehtäviin liittyen on mahdollista vahvistaa myönteisiin kokemuksiin vaikuttavia tekijöitä ja vähentää kielteisiä tekijöitä. Oppimismotivaatiota koulussa on tutkittu paljon, mutta kotitehtävientekomotivaatioon ei ole juuri Suomessa kiinnitetty huomiota. Kotitehtävät ovat kuitenkin yleensä päivittäinen osa koulunkäyntiin liittyvää työskentelyä.

Tämän pro gradu-tutkielman tehtävänä on selvittää, miten oppilas kokee motivoituvansa kotitehtävien tekemiseen. Tutkielmassa etsitään vastausta tutkimustehtävään selvittämällä oppilaiden tavoiteorientaatioita, sisäistä ja ulkoista motivaatiota sekä vanhempia, opettajia ja luokkatovereita motivaation lähteinä. Kvantitatiivisen tutkimusotteen avulla pyritään selittämään, miten oppilaan oma arvio koulumenestyksestä, kotitehtäviin käytetty aika ja sukupuoli ovat yhteydessä oppilaan motivaation lähteisiin kotitehtävien tekemisessä. Kvalitatiivisella aineistolla pyritään syventämään kvantitatiivista aineistoa. Tutkielman tehtävänä on myös selvittää, onko oppilaiden henkilökohtaisilla oppimiskokemuksilla kotitehtäviin liittyen yhteyttä oppilaan motivoitumiseen. Tutkielma perustuu oppilaiden omiin kokemuksiin.

Päätehtävä: Miten oppilas kokee motivoituvansa kotitehtävien tekemiseen?

Alaongelmat:

Miten sukupuoli, koulumenestys ja kotitehtäviin käytetty aika ovat yhteydessä oppilaan motivaatioon kotitehtävien tekemisessä?

Onko kotitehtäviin liittyvillä oppimiskokemuksilla yhteyttä oppilaan motivoitumiseen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Empiirisen tutkimuksen tehtävä kasvatustieteessä on tuottaa tietoa tutkittavista ilmiöistä ja varmentaa ja/tai korjata jo olemassa olevaa tietoa. Tämän tutkielman tieteenfilosofinen lähtökohta on kasvatustieteelle tyypillinen; tarkoituksena on pyrkiä sisälle tutkittavien todellisuuteen. (Husu 2004, 23–25.) Laadullinen tutkimusaineisto kerättiin kirjoitelmina ja määrällinen aineisto kyselylomakkeiden avulla. Kvantitatiivisilla ja kvalitatiivisilla tutkimusmetodeilla on paljon yhteisiä piirteitä; molemmissa käytetään empiiristä havainnointia tutkimustehtävän asettamisen suhteen. Kasvatustieteessä molempien metodien tarkoituksena on saada tietoa ja ymmärrystä ihmisistä ja heidän elinympäristöstään. (Johnson & Onwuegbuzie 2004.)

5.1 Tutkimuksen kohteena kokemus

Käytin kirjoitelmien analyysissä fenomenologista lähestymistapaa, jolloin on tärkeää tulla tietoiseksi siitä, kuinka kokemusta voidaan tutkia. Kaiken ihmistutkimuksen takana on jonkinlainen ihmiskäsitys ja näin ollen tutkijan oma ihmiskäsitys vaikuttaa tutkijan asennoitumiseen. (Laine 2010, 28.) Rauhala (1983) kuvaa ihmiskäsitystään holistiseksi. Ihmisellä on holistisen ihmiskäsityksen mukaan kolme eri olemispuolta; kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus. Oma ihmiskäsitykseni perustuu Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen. Ihmisessä eri olemispuolet vaikuttavat samanaikaisesti. Fyysisen kokonaisuuden lisäksi ihmisellä on tajunnallisuus perustuen hänen omaan kokemusmaailmansa. Lisäksi ihminen on aina suhteessa ympäristöönsä. (Rauhala 1983, 24–25.)

Mieltä voidaan ymmärtävän psykologian mukaan tutkia vain tutkimalla ihmisen kokemuksia. Kokemukset voidaan tavoittaa ymmärtämällä ilmausten merkityssisältöjä. Tieteenteoreettisesti kokemuksen tutkimus liittyy ymmärtävään psykolo-

giaan. (Latomaa 2008, 17, 19, 24.) Fenomenologiassa kokemuksen tutkimisella tarkoitetaan ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan todellisuuteensa. Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa yksilön todellisuuden kanssa. Jokaisen ihmisen kokemus on yksilöllinen, niin tutkittavan kuin tutkijan. (Laine 2010, 29–30.)

Hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Oma tutkielmani sisältää hermeneuttisen ulottuvuuden, koska se pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan kokemusta. Merkityksiä on mahdollista analysoida vain tulkitsemisen ja ymmärtämisen kautta. (Laine 201, 31.) Pysin esiymmärryksen kautta tematisoimaan ja käsitteellistämään esiymmärrystason merkityksiä. Hermeneuttisessa tutkimustavassa oletetaan valmiiksi, että ihminen tulkitsee kokemuksiaan yhä uudelleen, eikä tutkijan tarvitse yrittää estää sitä. Tulkinnallisuus nähdään ihmiselle tapana rakentaa kokonaisuuksia ja on näin ollen luontevaa omaksua myös kokemuksen tutkimisen lähtökohdaksi. (Perttula 2008, 142.)

Tutkimusmetodi ei avaa ovea suoraan toisen tajuntaan, vaan myös tutkijan oma ymmärrys on kokemusta ja vaikuttaa tulkintoihin tutkimuskohteesta. (Perttula 2008, 143.) Siksi onkin käytettävä aikaa oikean aineistonkeruutavan valitsemiseen. Jos aineisto kerätään esimerkiksi yksin kirjoitettujen tekstien sijaan ryhmähaastattelulla, voi aineistosta ja sen tulkinnasta muodostua hyvin erilainen analyysi. Valitsin aineistonkeruutavaksi kirjoitelmat, jotta oppilaat pysähtyisivät itsenäisesti pohtimaan ja kuvailemaan omia kokemuksiaan.

Kun ollaan kiinnostuneita toisen kokemuksesta, ollaan itse asiassa kiinnostuneita siitä, kuinka ihmisen elämäntilanne näyttäytyy hänelle arjessa luonnollisena asenteena. Fenomenologiseen tutkimusmetodiin sisältyy tutkijan kohdalla tämän luonnollisen asenteen keskeytys. Tutkijan on etsittävä toisen kokemuksesta olennainen pyrkimällä olemaan objektiivinen suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Fenomenologiassa keskeinen käsite on sulkeistaminen. Se tarkoittaa sitä, että tutkija tunnistaa tietoisesti omat tutkittavaan ilmiöön liittyvät merkityssuhteensa ja pyrkii siirtämään ne syrjään aineistoa analysoidessaan. Ilman sulkeistamista voi käydä niin, että tutkija ymmärtää toisen kokemuksesta vain sen, mitä hän ymmärsi jo siitä aiemmin. (Perttula 2008, 144–145.) Tässä tutkielmassa tarkoituksena on kuvata kokemusten olennaisia merkityksiä yleisemmällä tasolla unohtamatta yksilökohtaisia

merkityssuhteita. Pyrkimyksenä on pelkistää ilmiö muun muassa omista ennakkokäsityksistä. Kysymys siitä, kuinka ihminen ylipäänsä kiinnostuu jostakin asiasta, kuuluu motivaatioyhteyksien piiriin, johon voidaan päästä käsiksi pelkistämisen avulla (Himanka 1995,23).

Fenomenologisen lähestymistavan tavoitteeksi sopii objektiivisuus, kunhan se ymmärretään kohteenmukaisuutena. Objektiivisuuden ehtona on tällöin, että tutkimus on toteutettu tutkijan maailmankäsitystä, ihmiskäsitystä ja kokemusta koskevan ajattelutyön kanssa johdonmukaisesti. Ehtona on myös, että tutkimuksen kaikki vaiheet on toteutettu niin, että tutkimuksellinen ymmärrys perustuu tutkittavien kokemuksiin ja niiden kuvauksiin. (Perttula 2008, 156–157.) Tässä tutkielmassa sekä kyselylomakkeen että kirjoitelmien avulla kerätty aineisto perustuu oppilaiden omiin kokemuksiin. Objektiivisuus toteutuu myös siltä osin, että tutkijan omat asenteet on pyritty ensin tiedostamaan ja sitten siirtämään tietoisesti syrjään.

Tutkimusaineisto kerättiin survey- kyselylomakkeilla (liite 1) ja kirjoitelmina (liite 2). Tutkimusluvut kyselyn ja kirjoitelmien toteuttamiseen ja keräämiseen pyydettiin kirjallisesti sekä opetustoimen johdolta että koulujen rehtoreilta syksyllä 2011. Lupa pyydettiin kirjallisesti myös tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vanhemmilta (liite 3) ja heidän luokanopettajiltaan. Tutkimusaineisto kerättiin kolmesta eri koulusta; kahdesta keskikokoisen kaupungin alakoulusta ja yhden pienemmän kunnan alakoulusta syys- ja lokakuussa 2011. Aineisto kerättiin koulujen viidesluokkalaisilta perusopetuksen oppilailta. Tutkimuskohteeksi valittiin viidesluokkalaiset oppilaat, koska he ovat jo sen ikäisiä, että voi olettaa heidän osaavan arvioida itseään sekä vastata hieman laajempiin kirjoitelmakysymyksiin. Kuudesluokkalaiset puolestaan ovat jo pian siirtymässä yläkoulun puolelle ja tämän tutkimuksen kohteena ovat nimenomaan alakoululaiset. Kaikki aineisto käsiteltiin täysin anonyymisti.

Triangulaatiolla tarkoitetaan menetelmien, tietolähteiden, tutkijoiden tai eri teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Triangulaation avulla on mahdollista lisätä tutkimuksen luotettavuutta, koska erilaisia tutkimusmenetelmiä ja näkökulmia käyttämällä voidaan saada keskenään ristiriitaisia tuloksia. Tässä tutkielmassa käytet-

tiin menetelmätriangulaatiota, koska tutkimusaineisto kerättiin kahdella eri tiedonhankintamenetelmällä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Triangulaation tavoitteena ei ole korvata kumpaakaan menetelmää, vaan hyödyntää molempien menetelmien parhaita puolia ja minimoida niiden heikkouksia. Triangulaatiota käytetään tutkimuksissa useimmiten kahdella tavalla; yhdistämällä tutkimusprosessissa osittain kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen lähestymistapa tai yhdistämällä kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimusote kaikissa tutkimuksen vaiheissa. (Johnson & Onwuegbuzie 2004.) Tässä tutkielmassa tutkimusotteet yhdistettiin osittain.

Päädyin yhdistämään kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen lähestymistavan, koska motivaatiota tutkittaessa on otettava huomioon muun muassa yksilön tunteet, tarpeet, mieltymykset, tavoitteet ja ulkoiset motivaation lähteet. Vain yhtä tutkimusotetta hyödyntämällä olisi ollut vaikea saada kattavia vastauksia tutkimustehtäviin. Tähän tutkielmaan haluttiin saada sekä tilastollista tietoa oppilaiden motivaatiosta kotitehtäviin liittyen, mutta myös oppilaiden oma ääni kuuluville. Triangulaation avulla oli mahdollista muun muassa esittää numeraalisen tiedon tukena katkelmia oppilaiden kirjoitelmista ja vastata tutkimustehtävään syvemmin, koska tutkielmaa ei sitonut yksistään kumpikaan menetelmä. Triangulaation avulla oli myös mahdollista saada vahvempaa näyttöä johtopäätöksille tutkielman tuloksista.

5.2 Kirjoitelma-aineiston keruu ja analysointi

Pyrkimyksenäni oli saada laadullisen aineiston avulla oppilaiden oma ääni kuuluviin ja mahdollisimman syvä näkemys oppilaiden motivoitumisesta kotitehtävien tekoon. Kirjoitelma-aineistonkeruun tavoitteena oli ensisijaisesti saada laadullista tietoa oppilaiden henkilökohtaisista oppimiskokemuksista kotitehtäviin liittyen ja oppilaiden henkilökohtaisista tavoitteista sekä niiden yhteydestä oppilaan motivaatioon. Tavoitteena oli myös syventää kyselylomakkeen avulla saatua tietoa. Pyrkimyksenä oli kuvata oppilaiden kokemuksia, joita ei pelkästään määrällisen tutkimuksen keinoin voi tulkita ja ymmärtää. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan pyrkimyksenä on paljastaa odottamattomia seikkoja ja silloin lähtökohtana on ai-

neiston yksityiskohtainen ja monipuolinen tarkastelu (Hirsjärvi ym. 2009, 161–164).

Kirjoitelmissa kysyttiin oppilaiden hyviä ja huonoja kokemuksia kotitehtävistä, oppilaiden tulevaisuuden suunnitelmia, unelmia ja tavoitteita. Lisäksi kirjoitelmissa kysyttiin, mikä saa oppilaan tekemään kotitehtävät, vaikka hänestä tuntuisi, että hän ei jaksaisi. Kirjoitelmaohjeistuksessa pyydettiin oppilaita myös kertomaan miten, missä ja kenen kanssa he yleensä kotitehtävät tekevät. Esitetasin kirjoitelman kolmella viidesluokkalaisella oppilaalla. Esitestauksen jälkeen tein kirjoitelmaohjeistukseen lisäyksiä. Esitestauksessa ilmeni, että viidesluokkalaiset kirjoittavat vielä hyvin lyhyesti, jos ohjeistus ei ole riittävää. Kysymykseen koskien hyvää kokemusta kotitehtävistä, lisäsin kysymykset siitä, mikä kokemuksesta teki kivan, saiko esimerkiksi oppilas palautetta opettajalta ja miltä se hänestä tuntui. Kysymykseen koskien ikävää kokemusta kotitehtävistä lisäsin kysymyksen, mikä siinä oli ikävintä.

Kirjoitelma-aineiston keruuseen valitsin 41 viidesluokkalaista oppilasta. Kaikki oppilaat olivat yhden keskikokoisen kaupungin koulusta, kahdelta luokalta. Kyseinen koulu ja oppilaat sopivat hyvin tämän harkinnanvaraisen näytteen kohteiksi, koska koulu oli tavallinen keskikokoinen kunnallinen koulu. Luokat eivät olleet erikoisloukkia, kuten esimerkiksi kielikylypy- tai musiikkiluokkia ja luokat muodostivat hyvin heterogeenisen ryhmän; molemmilla luokilla oli sekä tyttöjä että poikia ja koulumenestykseltään vaihtelevantasoisia oppilaita.

Suoritin aineistonkeruun itse menemällä vuoroin molempiin luokkiin. Esittelin itseni ja tutkielmani aiheen ja kerroin, mitä aihetta kirjoitelmassa on tarkoitus käsitellä, jotta oppilaat saisivat hieman aikaa miettiä etukäteen, mitä he kirjoittaisivat. Sen jälkeen kävin kirjoitelman ohjeistuksen vielä tarkemmin läpi ja rohkaisin oppilaita kirjoittamaan kaikesta, mitä aiheen suhteen mieleen tulee. Korostin, että kaikki kirjoitelmat palautetaan ilman nimeä eikä esimerkiksi heidän oma opettajansa saa tietää, kuka on kirjoittanut ja mitä. Jäin paikalle, kun oppilaat alkoivat kirjoittaa ja kehotin heitä kysymään heti, jos jokin askarruttaa heitä. Muutama oppilas viittasi ja kertoi, että heille ei tule mitään mieleen. Tuolloin autoin heitä muun muassa kertomalla, että asioiden ei tarvitse olla suuria tai hienoja ja että kir-

joittaa voi täysin omin sanoin välittämättä lausemuodoista tai muista yksityiskohdista.

Aineiston analyysi voi olla aineistolähtöinen, teoriasidonnainen tai teorialähtöinen. Aineistolähtöisessä analyysissä teoria muodostuu aineiston pohjalta, teoriasidonnaisessa analyysissä teoria ei ohjaa suoraan analyysiä, mutta analyysiin voivat vaikuttaa teorian pohjalta muodostuneet havainnot. Teorialähtöinen analyysi tarkoittaa puolestaan sitä, että analysointi tapahtuu teorian pohjalta ja palaa myös lopuksi teoriaan. (Eskola 2007, 162–163.) Tässä tutkielmassa analyysi on teoriasidonnainen; teoria ei ohjannut analyysiani, mutta analyysin etenemisen apuna käytettiin teoriaa.

Kirjoitelma-aineiston analyysinä käytin sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi sopii käytettäväksi, kun halutaan analysoida kirjalliseen muotoon saatettuja lähteitä. (Jyrhämä 2004, 223). Sisällönanalyysi tarkoittaa nähtyjen, kuultujen tai kirjoitetujen aineistoiden analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Analyysin tarkoituksena tässä tutkimuksessa oli tuoda esiin aineiston sisältämiä merkityksiä. Teoria-tausta toimi analyysin etenemisen apuna, jolloin kirjoitelma-aineistoja tutkimalla oli myös mahdollista testata aiempaa teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97–98.)

Aloitin sisällönanalyysin lukemalla kirjoitelmat läpi useaan kertaan. Sen jälkeen oli tehtävä päätös, mitkä ilmiöt tai teemat aineistossa olivat tutkimusongelmien kannalta olennaisia. Tarkastelin tutkimusongelmani kannalta keskeisiä asioita. Käytin aineiston analyysissä luokittelua ja teemoittelua. Teemoittelu tarkoittaa aineiston ryhmittelyä erilaisten aihepiirien mukaan. Teemoittelussa painottuu se, mitä kustakin teemasta on kerrottu. Teemat muodostuivat tutkimustehtävieni ohjaamina. Näin oli mahdollista vertailla eri teemojen esiintymistä kirjoitelma-aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.) Etsin merkityksiä etsimällä teksteistä samanlaisuutta.

Kävin koko aineiston läpi vielä uudelleen, kirjoitin sen tietokoneelle ja vein aineistoin NVivo9- tietokoneohjelmaan, joka on tarkoitettu laadullisen tutkimusaineiston analysointiin. Ohjelman avulla aineiston hallinta ja merkitysten analysointi ja ymmärtäminen oli selkeämpää ja helpompaa. Tietokoneohjelman käyttö laa-

dullisessa analyysissä lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska tutkimustyön vaiheiden ja niiden etenemisen tarkempi ja perusteellisempi raportointi on silloin helpompaa (Rantala 2010, 109). Läpi koko analysointivaiheen tein muistiinpanoja NVivo9- ohjelmaan analyysin kulusta. Näin on myös helpompaa seurata, kuinka analysoinnissa on edetty ja miten johtopäätöksiin on tultu.

Aineiston analysointi NVivo9- ohjelman avulla alkoi koodaamalla ja luokittelemalla aineisto. NVivo9- ohjelman avulla erityisesti eri merkitysten kokoaminen ja siirtäminen eri kategorioiden alle oli hyödyllistä analyysin etenemisen kannalta. Kirjoitelmissa esimerkiksi yhdessä lauseessa saattoi olla kahdesta kolmeen eri merkitystä. Muun muassa positiivinen oppimiskokemus saattoi samalla liittyä oppilaan henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja sisäiseen motivaatioon. Tämän vuoksi oli tarpeellista lukea ja järjestää aineistoa moneen kertaan läpi. Vaikka teemat muodostuivat tutkimustehtävien ohjaamina, eri teemoja löytyi eri kohdista kirjoitelmia, ei vain annetun ohjeistuksen tai kysymyksen alta.

Luokittelin eri merkitykset eli teemat kategorioiksi tutkimustehtävien ohjaamina. Pelkistin samaa tarkoittavat alkuperäisilmaisut ja ryhmittelin ne kategorioiksi. Ensimmäiseen kategoriaan sisältyivät oppilaiden myönteiset oppimiskokemukset, jotka edelleen jaottelin alakategorioihin. Alakategoriat saivat nimet, jotka kuvasivat niiden sisältöä. Alakategorioita muodostui ensimmäiseen merkityskategoriaan kuusi; sisäinen motivaatio, toinen henkilö, hauska kokemus, kotitehtävän luonne, saatu palaute ja ulkoinen palkkio. Jatkoin analyysia yhdistämällä vielä samansisältöisiä alakategorioita toisiinsa ja muodostin niistä yläkategorioita. Lopuksi tutkin mitä yläkategorioita voisin vielä yhdistää. Kategorioiden tiivistämisen ja yhdistämisen jälkeen palasin teoriaan ja etsin teemoihin teoriataustaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97–98.)

Sisäinen motivaatio ilmeni kirjoitelmissa, kun oppilaat kertoivat tehneensä vapaaehtoisesti ja omasta halusta enemmän kotitehtäviä, kuin oli määrätty eivätkä he kaivanneet siitä ulkoista palautetta, vaan olivat itse tyytyväisiä suoritukseensa ja se riitti heille. Myös se, että oppilas koki oppivansa jotakin uutta ja tärkeää, oli muodostunut myönteiseksi oppimiskokemukseksi ja lisännyt oppilaan sisäistä motivaatiota. Tehtävän luonteeseen liittyen oppilaat kokivat hauskat, mukavat, ei lii-

an vaikeat ja kivat tehtävät motivoiviksi, kuten myös sen, että kotitehtäviä ei tullut liikaa. Saatu palaute- kategorian alle sijoitetut merkitykset liittyivät pätevyyden tunteen kokemiseen. Oppilaat kertoivat, että heistä tuntui hyvältä saada opettajalta innostavaa tai hyvää palautetta ja kun opettaja oli antanut kehuja. Se motivoi heitä edelleen kotitehtävien tekemisessä. Yhdistin sisäisen motivaation ja tehtävän luonteen alakategoriat ja ne saivat nimen kotitehtävien luonne, koska molemmat liittyivät siihen, millaisena oppilaat annetun tehtävän kokivat.

Myös alakategoriat toinen henkilö ja hauska kokemus yhdistettiin, koska molempiin liittyi toinen henkilö. Uusi kategoria sai nimen jaettu kokemus. Jäljelle jäivät vielä kategoriat ulkoinen palkkio ja saatu palaute. Tutkin vielä tarkemmin palautteiden sisältöä. Oppilaat kirjoittivat, kuinka hyvä tai kannustava palaute oli innostanut heitä kotitehtävien teossa ja kirjoitelmista ilmeni, että oppilaat olivat ylpeitä onnistumisestaan. Kategoria saatu palaute liittyi kaikissa kirjoitelmissa pätevyyden tunteen kokemiseen ja se sai uuden nimen pätevyyden tunne. Jäljelle jäi tässä vaiheessa neljä alakategoriaa: kotitehtävien luonne, jaettu kokemus, pätevyyden tunne ja ulkoinen palkkio. Tämän teemoittelun jälkeen palasin pohtimaan tutkimusongelmiani; pystyinkö osaltaan tämän teemoittelun pohjalta vastaamaan tutkimustehtävään. Teemoittelu vaati vielä tiivistämistä.

Pätevyyden tunteen kokemiseen vaikuttaa myös annettu tehtävä. Tehtävä ei saa olla liian helppo eikä liian vaikea, vaan sen tulee sisältää sopivasti haastetta, kuten teoriaosuudessa olen aiemmin kirjoittanut. Kotitehtävien luonne liittyy siis pätevyyden tunteeseen, joten nämä kaksi kategoriaa oli mahdollista yhdistää teoriaan nojaten. Koska saatu palaute auttaa pätevyyden tunteen kokemisessa, jän pohtimaan sitä, sisältyykö myös ulkoinen palkkio saatuun palautteeseen. Ymmärsin, että palkkio voidaan käsittää kehuksi, kannustukseksi ja palautteeksi, joten myös se oli mahdollista liittää pätevyyden tunteen kategoriaan. Sen sijaan jaettu kokemus liittyy sosiaalisiin tarpeisiin, joten se jätettiin omaan kategoriaansa.

Toiseen teemaan sisältyivät oppilaiden negatiiviset oppimiskokemukset kotitehtäviin liittyen. Aluksi tutkin millaisia alakategorioita teemasta muodostuisi. Erilaisia kategorioita löytyi aluksi kymmenen; aikaan, tehtävän vaikeuteen, tehtävien määrään, rangaistukseen, ainekohtaisuuteen, unohtamiseen, viikonlopuksi annettuihin

tehtäviin, hylättyihin tehtäviin väärinymmärrykseen ja ulkopuoliseen henkilöön liittyvät merkitykset. Yhdistin vielä samansisältöisiä kategorioita toisiinsa ja lopuksi jäljelle jäi kuusi kategoriaa: 1) unohtaminen / väärinymmärrys, 2) tehtävän vaikeus, 3) tehtävien liiallinen määrä / kesto, 4) rangaistus, 5) epämiellyttävä aine tai tehtävä ja 6) ulkopuolisen henkilön merkitys. Alakategoriat tehtävän vaikeus, tehtävän määrä ja kesto sekä epämieluisuus aine tai tehtävä yhdistettiin kategoriaksi kotitehtävän luonne, koska ne kaikki liittyivät siihen, millainen kotitehtävä oli. Myös alakategoriat unohtaminen tai väärinymmärtäminen, rangaistus sekä ulkopuolisen henkilön syy yhdistettiin, koska niihin kaikkiin sisältyi ikävän seuraamisen pelko. Kategoria sai nimen negatiivinen seuraamus.

Kolmas teema liittyi oppilaiden tavoitteisiin. Aineistossa tutkin vain niitä tavoitteita, joiden yhteyteen oppilas oli liittänyt kotitehtävien tekemisen merkityksen liittyen tavoitteisiin. Tavoitteet, joihin oppilas ei uskonut kotitehtävien tekemisen vaikuttavan, jäivät aineiston analyysistä pois. Tälle teemalle löytyi aineistosta neljä alakategoriaa: 1) tulevaisuuden työelämään liittyvät tavoitteet, 2) tulevaisuuden opiskeluihin liittyvät tavoitteet, 3) lähitulevaisuuden tavoitteet ja 4) unelmat ja haaveet. Alakategoriat liittyen tulevaisuuden työelämään, opiskeluihin sekä unelmiin ja haaveisiin yhdistettiin ja kategoria sai nimen pitkän tähtäimen tavoitteet. Sen lisäksi jäljelle jäi kategoria lähitulevaisuuden tavoitteet. Lähitulevaisuuden tavoitteisiin sisältyivät oppilaiden sen hetkiseen koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet, kuten muun muassa tuleva koe tai tuleva todistus.

Lopuksi sekä myönteisiä että kielteisiä oppimiskokemuksia tarkasteltiin yhdessä, jotta olisi mahdollista vastata tutkimustehtävään. Myös negatiivisiin oppimiskokemuksiin liittyvä tehtävän luonne oli aiemmin kirjoitetun perusteella mahdollista yhdistää pätevyys tunteeseen. Negatiivinen seuraamus taas liittyy behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan rangaistuksen pelko lisää ulkoista motivaatiota. Tein analyysin perusteella saamistani tuloksista kaavion ja tarkastelin sen avulla merkityksiä ja merkityssuhteita.

Seuraavaksi tutkin kirjoitelma-aineistosta, löytyykö sen perusteella vahvistusta tai ristiriitoja kyselylomakkeen avulla saatuihin tuloksiin, jotka liittyivät oppilaiden motivaation lähteisiin. Lopuksi tarkastelin vielä oppilaiden tapoja ja mieltymyksiä

kotitehtävien tekemisessä. Sisällönanalyysin viimeisenä vaiheena oli yhteenvedon kirjoittaminen. Tavoitteenani oli luoda kokonaiskuva oppilaiden kokemuksista kotitehtävistä. Teemat ovat suhteessa toisiinsa merkitysverkostossa ja merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden selvittäminen antaa tutkittavasta ilmiöstä kokonaiskuvan (Laine 2010, 43).

5.3 Survey-kyselyn toteutus

Kvantitatiivisena aineistonkeruutapana tässä tutkielmassa oli survey-tutkimus ja aineisto kerättiin standardoiduilla kyselylomakkeilla. Survey-tutkimuksessa tutkitavat muodostavat tietystä perusjoukosta otoksen. (Hirsjärvi ym. 2009, 193.) Standardoidussa kyselylomakkeessa kysymysten muoto on vakioitu eli kaikilta kyselyyn vastanneilta kysyttiin samat asiat samassa järjestyksessä (Vilkkä 2007, 28).

Tässä pro gradu-tutkielmassa perusjoukkona olivat suomalaisen peruskoulun yleisopetuksen viidesluokkalaiset oppilaat. Otanta kohdistui kolmeen suomalaiseen alakouluun, joista tutkimuksen kohdejoukoksi valittiin koulujen kaikki perusopetuksen viidennet luokat. Luokkia oli yhteensä kuusi. Kyseiset koulut valittiin mahdollisimman monipuolisen ja kattavan aineiston saamiseksi; ne sijaitsivat eri puolilla Suomea. Kyseisten koulujen valintaan vaikutti myös se, että aineistonkeruu voitiin suorittaa ajan ja muiden resurssien hallinnan kannalta. Kyseessä ei siten koulujen valinnan osalta ollut satunnaisotanta, mutta kyseisistä kouluista kaikilla viidesluokkalaisilla oppilailta oli mahdollisuus osallistua tutkimukseen. Oppilasryhmät olivat heterogeenisiä; luokissa oli sekä poikia että tyttöjä ja koulumenestykseltään sekä lahjakkaita että heikompia oppilaita. Yhteensä tutkielman kohdejoukkona oli 108 oppilasta.

Esitetasin kyselylomakkeen ennen aineistonkeruuta kolmella alakoulun viidesluokkalaisella oppilaalla. Esitetauksen jälkeen poistin kyselylomakkeesta kolme väittämää, jotta kysely ei olisi liian pitkä. Viidesluokkalaiset oppilaat eivät vielä välttämättä jaksa keskittyä pitkiin kyselyihin. Kyselylomakkeessa kysyin myös

oppilaan taustatietoja ja kotitehtävien tekemiseen liittyviä tapoja ja mieltymyksiä. Näihin oppilaat vastasivat ympyröimällä valitsemansa vaihtoehdot. Taustatietoina kysyin oppilaan sukupuolta, omaa arviota koulumenestyksestä ja kuinka paljon aikaa oppilas käyttää kotitehtävien tekemiseen viikoittain sekä kerrallaan.

Aineistonkeruun suoritin osittain itse paikan päällä ja osittain postikyselynä. Kävin paikan päällä tutkimuslomakkeen kysymykset ja väittämät läpi oppilaiden kanssa ennen lomakkeiden jakoa. Ilmoitin luokanopettajille, kuinka kauan aikaa olisi kyselyn toteuttamiseen varattava. Aineistonkeruu vei yhdeltä luokalta noin 20 -30 minuuttia. Tutkimuksen etiikan ja hyvän tieteellisen käytännön kannalta etukäteen sovitusta ajasta on hyvä pitää kiinni (Vilka 2007, 90). Kyselyjen toteuttaminen sujui ongelmitta. Oppilaat tuntuivat ymmärtäneen väittämät ja osasivat toimia antamani ohjeistuksen mukaan. He keskittyivät vastaamaan itsenäisesti ja uskon heidän vastanneen mahdollisimman rehellisesti väittämiin. He myös viittasivat ja osasivat kysyä, jos he halusivat lisäselvitystä johonkin väittämään. Ennen postikyselyjen lähettämistä sovin koulun rehtorin kanssa aikatauluista ja järjestelyistä ja lähetin kyselyjen mukana ohjeistukset opettajille kyselyn toteutusta koskien.

Operationaalistamisella tarkoitetaan tieteellisten käsitteiden muuttamista mitattavaan muotoon (Vilka 2007, 36). Operationaalistin tutkimustehtävän ja alaongelmat kyselylomakkeeseen 19 likert-asteikolliseksi neliportaiseksi väittämäksi, joista oppilaat valitsivat yhden itselleen sopivan vaihtoehdon. Väittämät koskivat sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteitä, sekä vanhempia, opettajia, koulutovereita motivaation lähteinä ja oppilaiden omia tavoitteita kotitehtäviin liittyen. Motivaation lähteet ovat muutoin samat kuin Hong & Milgramin (2000) käsitteellisessä mallissa kotitehtävien suorittamisesta, mutta lisäksi lähteisiin myös luokkatoverit, koska halusin selvittää luokkatoverien mahdollisen yhteyden oppilaan motivaatioon.

Likert-asteikollisilla kysymyksillä tarkoitetaan kysymystyyppiä, jossa on esitetty väittämiä, joista vastaaja valitsee sen, miten vahvasti hän on eri mieltä tai samaa mieltä väittämän kanssa. Likert-asteikko on yleinen asenteita mittaavissa tutkimuksissa (Meri 2004,100). Likert-asteikolla vaihteluvälit ovat yhtä suuret (Hirs-

järvi ym. 2009, 199–200). Tutkimusmittarissa likert-asteikon vaihtoehtoina olivat 1= täysin eri mieltä, 2= jokseenkin eri mieltä, 3= jokseenkin samaa mieltä ja 4= täysin samaa mieltä. Jätin tutkimusmittarista tarkoituksella pois väittämän ”en osaa sanoa”, jotta oppilaat pysähtyisivät pohtimaan väittämiä ja siten kyselylomakkeen avulla olisi mahdollista saada luotettavampaa tietoa. Oppilaille oli myös vaihtoehtona olla vastaamatta väittämään. Oppilaan kotitehtäviin käyttämää aikaa kysyin antamalla vaihtoehtoja, joista oppilas valitsee sopivimman.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa on hyödyksi käyttää apuna valmista tutkimusmittaria. Näin tutkimusmittarin validiteetti ja reliabiliteetti on jo valmiiksi testattu. Tässä tutkielmassa otin mallia mittarin laadinnassa aiemmasta motivaatiota mittaavasta kyselylomakkeesta (Viteli 1990). Vitelin tutkimuksen motivaatiolomake koostuu seitsemästätoista väittämästä. Samanlaista mittaria käytti ensimmäisen kerran Patjas (1976), jonka jälkeen siitä tuli suosittu motivaatiota mittaavissa tutkimuksissa. Motivaatiomittarin eri osiot mittaavat, miten halukkaasti ja innokkaasti oppilaat työskentelevät suoriutuakseen koulussa mahdollisimman hyvin. (Viteli 1990, 58.) Otin kyseisestä mittarista mallia, koska se soveltui hyvin motivaation mittaamiseen kotitehtävien suhteen.

Mittarin sisällön laatimisessa käytin ohjenuorana teoriaosuudessa esiteltyä Decin ja Ryanin laatimaa menetelmää, jonka avulla voi mitata eri tavoin motivoituneita toimintoja. Decin ja Ryanin menetelmässä yksilöä pyydetään arvioimaan, miksi hän tekee jotakin. Ensimmäinen syy on, että yksilön mielestä joku toinen haluaa sitä tai tilanne vaatii sitä. Tämä on operationaalistettu tutkimuslomakkeeseen väittämiksi 10, 11 ja 21. Toinen syy jonkin asian tekemiseen on, että asia tuottaa yksilölle mielihyvää ja hän on itse siitä kiinnostunut. Tämä on operationaalistettu mittarin väittämiksi 4, 12 ja 14. Kolmas syy on, että yksilö kokisi häpeää, jos ei tekisi tiettyä asiaa ja tämä näkyy mittarin väittämässä 8. Neljäntenä syynä on, että yksilö toimii tietyllä tavalla, koska uskoo asian olevan hänelle tärkeä. Tämä on operationaalistettu kyselylomakkeeseen väittämiksi 6, 7, 19 ja 20.

Aineistonkeruun jälkeen ensimmäisenä vaiheena oli tietojen tarkistaminen (Hirsjärvi ym. 2009, 209). Tarkistin ja numeroin kaikki lomakkeet. Yhtään kyselylomaketta ei hylätty, koska kaikki lomakkeet oli asiallisesti täytetty eikä niissä ollut

jäänyt esimerkiksi kohtia vastaamatta. Seuraavaksi muodostin kyselylomakkeen yksittäisistä muuttujista muuttujaluettelon. Muutin vastaukset omasta koulumenestyksestä numeromuotoon: vastaukset huono ja heikko saivat arvon 1= heikko, vastaukset kohtalainen ja keskitasoinen arvon 2=keskitasoinen ja vastaukset ihan hyvä, hyvä ja todella hyvä arvon 3=hyvä. Koulumenestys oli järjestysasteikollinen. Myös kysymykset koskien kotitehtäviin käytettävää aikaa olivat järjestysasteikollisia. Sukupuoli sai luokitteluasteikolliset arvot 1= tyttö ja 2= poika. Tämän jälkeen koodasin lomakkeiden tiedot havaintomatriisiksi IBM SPSS Statistics 19.0 – ohjelmaan ja tarkistin havaintomatriisin.

Muodostin kyselylomakkeen yksittäisistä väittämistä summamuuttujat sisäinen motivaatio, ulkoinen motivaatio, vanhemmat motivaation lähteenä, opettaja motivaation lähteenä, luokkatoverit motivaation lähteenä sekä tavoiteorientoituminen. Tuloksissa tarkastelin taustamuuttujien eli oppilaan sukupuolen, oman arvion koulumenestyksestä ja kotitehtäviin käytetyn ajan yhteyttä edellä mainittuihin summamuuttujiin.

Sisäinen motivaatio oli operationaalistettu kyselymittarin väittämiksi 4 (pidän kotitehtävien tekemisestä), 12 (teen myös vapaaehtoisia kotitehtäviä), 13 (teen kotitehtävät aina loppuun, vaikka ne olisivat vaikeita) ja 14 (teen kotitehtävät, koska on mielenkiintoista harjoitella uusia asioita) (liite 1). Jotta summamuuttuja oli mahdollista muodostaa, varmistin yksittäisten muuttujien välisen riippuvuuden korrelaatiomatriisin avulla. Tällä tavoin voidaan selvittää, mittaavatko yksittäiset muuttujat todella samaa asiaa. Korrelaatiokerroin kuvaa yksittäisten muuttujien välisen yhteyden voimakkuutta. (Vilka 2007, 174.) Sisäiseen motivaatioon liittyvien yksittäisten muuttujien korrelaatiokertoimet olivat 0,645, 0,591 ja 0,273. Muuttujan ”teen kotitehtävät aina loppuun, vaikka ne olisivat vaikeita” korrelaatiokerroin oli lähellä nollaa, joten se jätettiin summamuuttujasta pois. Lopuista muuttujista muodostettiin summamuuttuja *sisäinen motivaatio*. Summamuuttujista pyrittiin muodostamaan tasaisia luokkia säilyttäen samalla kuitenkin luokkien mielekkyys. Ristiintaulukointia varten summamuuttuja *sisäinen motivaatio* luokiteltiin uudelleen kaksiluokkaiseksi, jolloin ei sisäistä motivaatiota sai arvon yksi ja vahva sisäinen motivaatio arvon kaksi.

Ulkoinen motivaatio oli operationaalistettu kyselymittarin väittämiksi 8 (minua nolottaisi jättää kotitehtävät tekemättä) ja 10 (teen kotitehtävät, jotta en joutuisi läksyparkkiin). Koska ulkoiseen motivaatioon liittyvät olennaisesti palkkion toive ja rangaistuksen välttäminen, ulkoista motivaatiota oli mahdollista tarkastella myös väittämien 9 (teen kotitehtävät, jos vanhempani palkitsevat minut siitä) ja 21 (teen kotitehtävät, koska opettaja tarkistaa ne) avulla. Muut yksittäiset muuttajat korreloivat keskenään (0,99, 0,276 ja 0,241), mutta väittämällä ” minua nolottaisi jättää kotitehtävät tekemättä” oli negatiivinen yhteys (-0,15) muiden väittämien suhteen, joten jätin sen summamuuttujasta *ulkoinen motivaatio* pois.

Ulkoinen motivaatio luokiteltiin uudelleen ristiintaulukointia varten kaksiluokkaiseksi, jolloin ” ei ulkoista motivaatiota” sai arvon yksi ja vahva ulkoinen motivaatio arvon kaksi. Tässä tutkielmassa ulkoinen motivaatio mittaa tarkalleen sitä, kuinka palkkion toive tai seuraamuksen tai rangaistuksen pelko on yhteydessä siihen tekeekö oppilas kotitehtävät.

Vanhempia oppilaan motivaationlähteenä selvitin kyselylomakkeessa väittämien 5 (teen kotitehtävät koska saan vanhemmiltani apua niissä), 9 (teen kotitehtävät, jos vanhempani palkitsevat minut siitä) ja 11 (teen kotitehtävät, koska vanhempani tarkistavat ne) avulla. Väittämät korreloivat hyvin keskenään, joten muodostin niistä summamuuttujan *Vanhemmat motivaation lähteenä*. Opettajaa motivaation lähteenä tarkastelin väittämien 15 (teen kotitehtävät, koska opettaja antaa mielenkiintoisia läksyjä), 17 (teen kotitehtävät, koska opettaja innostaa minua), 21 (teen kotitehtävät, koska opettaja tarkistaa ne) ja 22 (teen kotitehtävät, koska kunnioitan opettajaani) avulla. Väittämät korreloivat hyvin keskenään, joten niistä oli mahdollista muodostaa summamuuttuja *opettaja motivaation lähteenä*.

Luokkatoverien merkitys oli operationaalistettu kyselylomakkeen väittämiksi 3 (teen kotitehtävät, koska haluan osata samat asiat kuin luokkatoveritkin), 16 (teen kotitehtävät mielelläni, jos kaverit auttavat) ja 18 (teen kotitehtävät koska yleensä luokkatoveritkin tekevät ne). Väittäjä ” teen kotitehtävät mielelläni, jos kaverit auttavat, ei korreloinut muiden väittämien kanssa (0,028), joten se jäi summamuuttujasta *luokkatoverit motivaation lähteenä* pois.

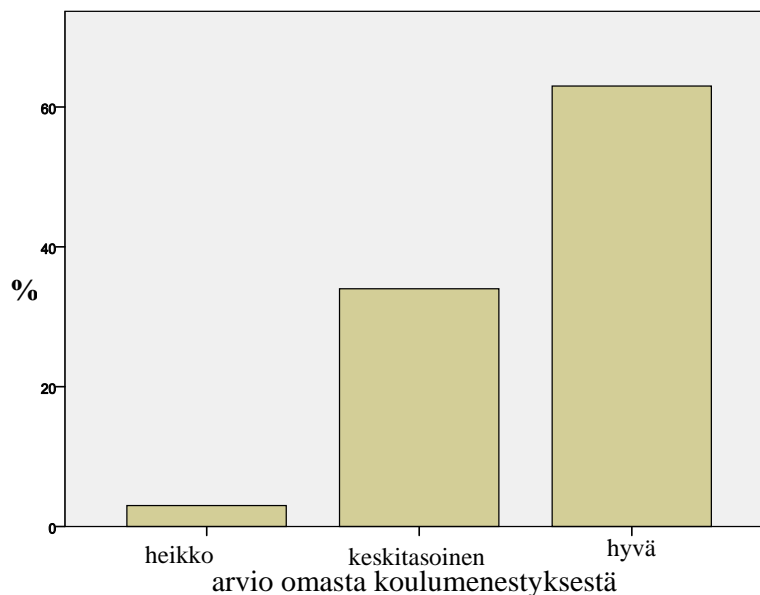
Oppilaan tavoiteorientaatiot oli operationaalistettu tutkimusmittarin väittämiksi 6 (teen kotitehtävät menestyäkseni tulevaisuuden opiskeluissa), 7 (teen kotitehtävät, jotta saisin hyviä koenumeroita), 19 (teen kotitehtävät, koska niistä voi olla hyötyä tulevaisuuden ammatissani) ja 20 (kotitehtävien tekemisestä ei ole minulle mitään hyötyä). Edellisistä väittämä 20 oli muutettu käänteiseen muotoon. Väittämä käännettiin samansuuntaiseksi muiden väittämien kanssa. Yksittäiset väittämät korreloivat hyvin keskenään, (0,447, 0,645 ja 0,464) joten niistä muodostettiin summamuuttuja *tavoiteorientoituminen*.

Lisäksi kysyin lomakkeessa, kuinka paljon aikaa oppilas kerrallaan käyttää keskimäärin kotitehtävien tekemiseen ja kuinka usein he yleensä kotitehtävät tekevät. Selvitin oppilaan motivaatiota myös antamalla oppilaan ympäröidä erilaisista väittämistä vaihtoehtoja, joiden kanssa he olivat samaa mieltä. Väittämässä oli tarjolla erilaisia vaihtoehtoja, jotka voisivat lisätä oppilaan motivaatiota kotitehtävien tekemiseen.

Tarkastelin sukupuolen, koulumenestyksen ja kotitehtäviin käytetyn ajan yhteyttä kotitehtävientekomotivaatioon ristiintaulukoinnin ja keskiarvovertailun avulla. Testasin tulosten merkitsevyyttä eli yleistettävyyttä perusjoukkoon khi:n neliötestillä ja t-testillä. Tunnuslukuina olivat moodi, mediaani ja keskiarvo- ja keskihajontaluvut. Merkitsevyydestauksen ja keskiarvovertailun käyttöä ei kuitenkaan ollut tarpeellista suorittaa jokaisen summamuuttujan yhteydessä. Kyseessä ei ollut täysin puhdas satunnaisotanta, joten siltä osin tämän tutkielman ensisijaisena tarkoituksena ei ole yleistettävyys. Joissakin yhteyksissä tarkastelun kattavuuden kannalta oli perusteltua käyttää sekä keskiarvovertailua että ristiintaulukointia. Esimerkiksi keskihajontalukuja tarkastelemalla saadaan myös selville mahdollinen hajonta vastausten suhteen (Vilka 2007, 123). Joissakin yhteyksissä pelkkä prosenttien avulla tarkastelu antoi tuloksista tutkimustehtävän kannalta riittävän kuvan.

6 TULOKSET

Kyselylomakkeeseen vastanneista oppilaista tyttöjä oli 48 prosenttia (n=48) ja poikia 52 prosenttia (n=52). Kaikista oppilaista koulumenestyksensä hyväksi arvioi 63 prosenttia, keskitasoiseksi 34 prosenttia ja heikoksi 3 prosenttia (kuvio 1). Keskiarvo oppilaiden arviosta omasta koulumenestyksestä vaihteluvälillä 1 -3 oli 2,6. Oppilaista vajaa puolet, 48 prosenttia, ilmoitti käyttävänsä aikaa kotitehtävien tekemiseen kerrallaan 16- 30 minuuttia. Oppilaista 28 prosenttia ilmoitti tekevänsä kotitehtäviä 15 minuuttia tai vähemmän ja 16 prosenttia 31- 50 minuuttia. Yli 50 minuuttia kerrallaan kotitehtäviä ilmoitti tekevänsä 8 prosenttia vastaajista. Suurin osa, 64 prosenttia, oppilaista ilmoitti tekevänsä kotitehtävät päivittäin ja 36 prosenttia melkein päivittäin.



KUVIO 1. Oppilaiden oma arvio koulumenestyksestään.

Kotitehtävien tekemistä ei koettu kyselylomakkeen tulosten mukaan mieluisena tehtävänä. Kotitehtävien tekemisestä ilmoitti pitävänsä 38 prosenttia oppilaista, toisenmielisiä oli 62 prosenttia. Väittämistä eniten erimielisyyttä esiintyi vanhempien merkityksestä kotitehtävien tekemisessä, esimerkiksi väittämän ”teen kotitehtävät, koska vanhemmat tarkastavat ne” suhteen erimielisiä oli 71 prosenttia. Eniten samanmielisyyttä oppilaiden kesken esiintyi väittämien ”teen kotitehtävät menestykseni tulevaisuuden opinnoissa” (täysin samaa mieltä 54 prosenttia) ja ”teen kotitehtävät, jotta en joutuisi läksyparkkiin” (täysin samaa mieltä 61 prosenttia). Samaa mieltä oltiin myös väittämän ”teen kotitehtävät, koska niistä voi olla hyötyä tulevaisuuden ammatissani” (täysin samaa mieltä 58 prosenttia ja jokseenkin samaa mieltä 35 prosenttia). Oppilaista enemmistö, 78 prosenttia, oli myös täysin sitä mieltä, että kotitehtävien tekemisestä on heille hyötyä.

Kirjoitelma-aineistoon vastanneista 38 oppilaasta 24 koki pätevyyden tunteen kokemisen merkityksellisenä positiivisen oppimiskokemuksen muodostumisessa. Analysoin pätevyyden tunteen kokemista kirjoitelmissa sen kautta, miten kannustava palaute, sopivan haasteellinen tehtävä tai onnistumisen tunne kotitehtäviin liittyen on muodostunut oppilaille merkitykselliseksi oppimiskokemukseksi. Negatiivisen oppimiskokemuksen oli 18 oppilaan mukaan muodostanut kirjoitelmien perusteella kotitehtävän luonne. Syyksi oppilaat mainitsivat muun muassa liian vaikean tehtävän tai sen, että kotitehtäviä oli liikaa ja niihin kului heidän mielestään kohtuuttomasti aikaa.

Kirjoitelmia kirjoittaneista 14 oppilaalla negatiivinen seuraamus oli muodostanut oppimiskokemuksesta ikävän. Negatiivinen seuraamus oli se, että oppilas joutui jäämään koulupäivän jälkeen koululle tekemään kotitehtäviä. Oppilaista 19 mainitsi kotitehtävien tekemisen merkityksellisyyden suhteessa heidän pitkän tähtäimen tavoitteisiinsa ja neljä oppilasta lähitulevaisuutensa tavoitteisiin. Pitkän tähtäimen tavoitteita olivat muun muassa tulevaisuuden ura ja lähitulevaisuuden tavoitteita tuleva koe tai arviointi.

Oppilaista 25 kirjoitti kirjoitelmissa tekevänsä kotitehtävät yleensä yksin ja 12 oppilasta jonkun muun kanssa; joko vanhempien, isojen sisarusten tai ystävien kanssa. Suurin osa kirjoitelmiin osallistuneista ilmoitti tekevänsä kotitehtävät

oman työpöydän ääressä. Muita mainittuja mieltymyksiä ja tapoja kotitehtävien teossa olivat musiikin kuuntelu, muistilappujen käyttö apuna, käyttäminen kunnolla aikaa tehtävien tekoon ja ajoissa aloittaminen, jotta tehtävät eivät jäisi iltaan tai unohtuisi kokonaan.

”Teen kotona yksin läksyt. Minulla on muistilappuja joita käytän aina.”

”Teen läksyt reippaasti niin ei tarvitse tehdä niitä illalla.”

”Teen läksyt aina oman työpöydän ääressä.”

6.1 Taustamuuttujien yhteydestä oppilaan motivaatioon

Tämän tutkielman tulosten mukaan kotitehtäviin motivoituminen on 5.-luokkalaisilla oppilailla enemmän ulkoista. Aiemmissä tutkimuksissa (mm. Ryan & Deci 2000b) oppilaan sisäisen motivaation on todettu laskevan tasaisesti kahdeksan ensimmäisen kouluvuoden aikana. Ulkoinen motivaatio perustuu tässä tutkielmassa behavioristisen oppimiskäsityksen mukaiseen palkkion toiveeseen ja /tai rangaistuksen pelkoon. Palkkion toive esittäytyi kirjoitelmissa muun muassa opettajan kehuna tai konkreettisena palkintona. Rangaistuksen pelko taas esittäytyi pelkona, että oppilas joutuisi jäämään koulupäivän jälkeen koululle tekemään tehtäviä.

Oppimisen kannalta ihanteellisinta luonnollisesti olisi, jos oppilas olisi motivoitunut sisäisesti, mutta myös ulkoapäin ohjattua kannustustakin tarvitaan. Byman (2002) kysyykin, miten perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet saadaan siirrettyä myös oppilaan tavoitteiksi ja voisivatko oppilaat olla mukana opetussuunnitelman laatimisessa. (Byman 2002, 33–34.) Ongelmallista tämä on siksi, että modernissa motivaatiopsykologiassa on esitetty, että ihmistä ei voi motivoida ulkopäin. Esimerkiksi opettaja ei voi pakottaa oppilasta innostumaan, mutta hän voi löytää keinoja, joiden avulla oppilas itse innostuu ja motivoituu.

Tämän tutkielman tulosten mukaan motivaation lähteinä ei juuri koettu vanhempia eikä luokkatovereita, sen sijaan 65 prosenttia kyselylomakkeeseen vastanneista oppilaista koki opettajan motivaation lähteenä kotitehtävien tekemiseen. Oppilaista enemmistö koki motivaation lähteenä myös tavoiteorientoitumisen. Tytöt kokivat poikia enemmän sisäistä motivaatiota ja vastaavasti pojat tyttöjä enemmän ulkoista motivaatiota. Yli 30 minuuttia kotitehtävien tekemiseen käyttäneistä oppilaista jopa 75 prosenttia koki vahvaa ulkoista motivaatiota. Muita ulkoisia tekijöitä vahvemmassi motivaation lähteeksi osoittautuivat tavoiteorientaatiot. Kaikista tavoiteorientoituneimpia olivat koulumenestyksensä hyväksi arvioineet oppilaat

6.1.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio kotitehtävien tekemisessä

Kyselylomakkeen tulosten mukaan sisäistä motivoitumista ei kokenut ollenkaan 5 prosenttia ja heikkoa sisäistä motivaatiota koki 37 prosenttia oppilaista. Jonkin verran sisäistä motivoitumista koki 42 prosenttia ja vahvasti sisäisesti motivoituneita oppilaita oli 16 prosenttia. Sisäisen motivaation vahvuuden keskiarvo vaihteluvälillä 1 - 4 oli 2,7 ja keskihajonta 0,8. Kaksiluokkaiseksi uudelleen luokittelun jälkeen sisäistä motivaatiota laskettiin kokevan 58 prosenttia oppilaista.

Tytöt olivat selvästi poikia enemmän sisäisesti motivoituneempia kotitehtävien tekemiseen. Tytöistä sisäistä motivaatiota koki 71 prosenttia ja pojista 46 prosenttia (taulukko 1). Tämän tuloksen mukaan sukupuolella on yhteys sisäiseen motivaatioon kotitehtävien tekemisessä. Tuloksen yleistettävyyttä perusjoukkoon testattiin ristiintaulukoinnin yhteydessä χ^2 :n neliötestillä. Tulos on tilastollisesti merkitsevä. Jos kyseessä olisi puhdas satunnaisotanta, tulos voitaisiin yleistää koko perusjoukkoa, eli Suomen kaikkia peruskoulun 5.-luokkalaisia oppilaita koskemaan yhden prosentin erehtymisriskillä ($\chi^2= 6,241, df=1, p=0,01$).

Erot sukupuolten välillä voivat selittyä muun muassa erilaisten kiinnostuksenkohteiden eroilla. Esimerkiksi aiemmassa tutkimuksessa (Meece 2006) liittyen sukupuolen ja sisäisen motivaation yhteyteen on muun muassa todettu, että tyttöjen ja

poikien henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet oppiaineiden suhteen eroavat toisistaan. Meecen tutkimuksessa myös attribuutioissa ja tavoitteissa todettiin eroja sukupuolten välillä.

TAULUKKO 1. Ristiintaulukointi. Sukupuolen yhteys sisäiseen motivaatioon

		sisäinen motivaatio			
		ei sisäistä moti- vaatiota	vahva sisäinen motivaatio	yhteensä	
sukupuoli	tyttö	oppilaita	14	34	48
		% tytöistä	29%	71%	100%
	poika	oppilaita	28	24	52
		% pojista	54%	46%	100%
Yhteensä		oppilaita	42	58	100
		%	42%	58%	100%

Myös koulumenestyksen yhteyttä sisäiseen motivaatioon tarkasteltiin keskiarvovertailun ja ristiintaulukoinnin avulla. Keskiarvolukuja tarkastelemalla voi havaita, että hyväksi koulumenestyksensä arvioineet painoutuivat hieman muita sisäisesti motivoituneimmiksi (taulukko 2). Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu koulumenestyksen yhteys oppilaan motivaatioon (Hong & Milgram 2000; Cooper 2006). Huonoksi koulumenestyksensä arvioineiden keskiarvo sisäisessä motivaatiossa oli 2,3 hajonnan ollessa 0,6. Keskitasoisiksi itsensä arvioineiden keskiarvo oli 2,6 ja hyväksi koulumenestyksensä arvioineiden keskiarvo 2,7.

TAULUKKO 2. Keskiarvovertailu. Koulumenestyksen yhteys sisäiseen motivaatioon. Arvot vaihtelevat välillä 1–3.

koulumenestys	keskiarvo	keskihajonta
heikko	2,3	0,6
keskitasoinen	2,6	0,8
hyvä	2,7	0,8
yht.	2,7	0,8

Koulumenestyksen ja sisäisen motivaation yhteyttä tarkasteltiin myös prosenttien avulla. Heikoksi oman koulumenestyksenä arvioineista (N=3) koki sisäistä motivaatiota yksi prosentti. Keskitasoiseksi koulumenestyksenä arvioineista (N=34) puolet eli 50 prosenttia ja hyväksi koulumenestyksenä arvioineista (N=63) noin 64 prosenttia koki sisäistä motivoitumista (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Ristiintaulukointi. Koulumenestyksen yhteys sisäiseen motivaatioon.

		sisäinen motivaatio			
		ei sisäistä motivaatiota	vahva		
			sisäinen motivaatio	yhteen- sä	
koulumenestys	heikko	oppilaita	2	1	3
		heikoista oppilaista %	67%	33%	100%
		kaikista oppilaista %	2%	1%	3%
	keskitasoinen	oppilaita	17	17	34
		keskitasoisista oppilaista %	50%	50%	100%
		kaikista oppilaista %	17%	17%	34%
	hyvä	oppilaita	23	40	63
		hyvistä oppilaista %	37%	64%	100%
		kaikista oppilaista %	23%	40%	63%
yhteensä	oppilaita	42	58	100	
	%	42%	58%	100%	

Kirjoitelmissa sisäinen motivaatio näyttäytyi oppilaan omana haluna tehdä kotitehtäviä. Sisäisesti motivoitunut oppilas ei odota toiminnastaan ulkoista palkkiota (Byman 2002, 27–28). Vallerandin ym. (1992) mukaan yksi sisäisen motivaation tyypeistä on sisäinen motivaatio tietää, joka kirjoitelmissa näkyi yksilön ilona uuden tiedon opiskelusta. Kirjoitelmia lukiessa kävi ilmi, että kun oppilas piti jostakin kotitehtävästä, hän innostui ja saattoi tehdä omasta halustaan jopa enemmän kuin oli vaadittu. Kotitehtävän luonne eli kiinnostava tehtävä vahvisti oppilaan sisäistä motivaatiota, jolloin itse tekeminen toimi oppilaalla sisäisenä palkkiona.

”...halu oppia jotain uutta.”

” haluan oppia ja saada hyvän ammatin.”

”Pidän tehtävistä kun pitää keksiä jotain. Ku pitää keksiä vaikka kuviksesta joku teema.”

”Kivaa oli kirjoitella joulutarinoita sillä tarinoihin saa eläytyä varsinkin joulutarinoihin.”

Oppilaista 76 prosenttia käytti kotitehtävien tekemiseen kerrallaan enintään 30 minuuttia. Vastaavasti 24 prosenttia käytti kotitehtäviin kerrallaan yli 30 minuuttia. Yli 30 minuuttia kotitehtäviin aikaa käyttäneistä oppilaista sisäistä motivaatiota kotitehtävien tekemiseen kokevia oli noin 54 prosenttia. Heistä, jotka käyttivät alle 30 minuuttia kotitehtävien tekemiseen, oli sisäisesti motivoituneita noin 59 prosenttia. Tämän tuloksen perusteella kotitehtäviin käytetyllä ajalla ei näytä juuri olevan yhteyttä oppilaan sisäiseen motivaatioon.

Yksi prosentti oppilaista ei kokenut kyselylomakkeen tulosten mukaan ollenkaan ulkoista motivaatiota, heikkoa ulkoista motivoitumista sen sijaan koki 35 prosenttia oppilaista. Jonkin verran ulkoista motivaatiota koki 53 prosenttia ja vahvaa ulkoista motivaatiota 11 prosenttia oppilaista. Ulkoisen motivaation vahvuuden keskiarvo vaihteluvälillä 1 - 4 oli 2,7 ja keskihajonta 0,8. Kun ulkoinen motivaatio uudelleen luokiteltiin kaksiluokkaiseksi, laskettiin vahvaa ulkoista motivoitumista kotitehtävien tekemisessä kokevan 64 prosenttia oppilaista (taulukko 4). Pojista

71 prosenttia ja tytöistä 56 prosenttia koki ulkoista motivaatiota kotitehtävien tekemisessä.

TAULUKKO 4. Ristiintaulukointi. Sukupuolen yhteys ulkoiseen motivaatioon.

		ulkoinen motivaatio			
		ei ulkoista	vahva ulkoinen		
		motivaatiota	motivaatio	yhteensä	
sukupuoli	tyttö	oppilaita	21	27	48
		tytöistä %	44%	56%	100%
		kaikista oppilaista %	21%	27%	48%
poika		oppilaita	15	37	52
		pojista %	29%	71%	100%
		kaikista oppilaista %	15%	37%	52%
		yhteensä oppilaita	36	64	100
		yhteensä %	36%	64%	100%

Alle 30 minuuttia kotitehtävien tekemiseen käyttäneistä oppilaista noin 61 prosenttia oli ulkoisesti motivoituneita kotitehtävien tekemiseen (taulukko 5). Yli 30 minuuttia kotitehtäviin aikaa käyttäneistä ulkoisesti motivoituneita oli puolestaan 75 prosenttia. Tulos voi kertoa siitä, että esimerkiksi ikävän seuraamuksen pelosta kotitehtäviin ollaan valmiita käyttämään enemmän aikaa. Cooperin (2006) mukaan kotitehtävien kesto saisi olla enintään 10 minuuttia per vuosiluokka. Näin ollen esimerkiksi 1.-luokkalaisten kotitehtävät saisivat kestää 10 minuuttia ja vastaavasti 5.-luokkalaisten kotitehtävien pituus saisi olla 50 minuuttia. Yli kaksi tuntia kestäviä kotitehtäviä ei saisi Cooperin mukaan olla millään luokka-asteella. Tähän tutkimukseen osallistuneista oppilaista enemmistö, 76 prosenttia ilmoitti viettävänsä aikaa kotitehtävien parissa päivittäin enintään 30 minuuttia.

TAULUKKO 5. Ristiintaulukointi. Kotitehtäviin käytetyn ajan yhteys ulkoiseen motivaatioon.

		ulkoinen motivaatio			
		ei ulkoista	vahva ulkoinen		
		motivaatiota	motivaatio	Yhteensä	
Kotitehtäviin	Max				
käytetty	30	max 30 min. käyttäneistä	39%	61%	100%
aika	min.	kaikista oppilaista	30%	46%	76%
	Yli				
	30	yli 30 minuuttia käyttäneistä	25,%	75,%	100,%
	min.	kaikista oppilaista	6,%	18,%	24%
	Yhteensä		36%	64%	100%

Opettajan ja vanhempien tulisi huolehtia siitä, että lapselle jää aikaa kotitehtäviin, mutta sen lisäksi on oltava myös muuta vapaa-aikaa. Ohjatun toiminnan lisäksi lapsi kaipaa myös rentoutumista ilman aikatauluja. Hyvin käytettynä myös vapaa-ajalla voidaan tehostaa oppimista ja koulumenestystä. On myös olennaista huomioida, että kotitehtävät voidaan tehdä hyvin tai huonosti. Jos oppilas on jatkuvasti vain ulkoisesti motivoitunut, voi vaarana olla, että hän ei tee tehtäviä kunnolla. Tällöin oppilas suoriutuu juuri ja juuri välttämään ikävän seuraamuksen. Sisäisesti motivoitunut oppilas puolestaan tekee kotitehtävät omasta halustaan oppia ja ymmärtää uusia asioita. Voidaan myös olettaa, että oppiminen sisäisesti motivoituneella oppilaalla on voinut tapahtua jo koulussa. Tällöin sisäisesti motivoitunut oppilas voi suoriutua kotitehtävistä lyhyessäkin ajassa. Oppimisen kannalta oppilaan ohjaaminen kohti sisäistä motivaatiota on tärkeää.

Kirjoitelmat tukivat kyselomakkeen tuloksia siitä, että ulkoinen motivaatio kotitehtävien tekemisessä on jonkin verran sisäistä vahvempaa. Oppilaita motivoi kirjoitelmien mukaan eniten pelko läksyparkkiin joutumisesta.

” En halua jäädä koulun jälkeen tekemään läksyjä...”

”Minut saa tekemään läksyt kun ajattelee että saa jälki-istuntoa.”

”...mietin että joudun läksyparkkiin...”

”..se että ajattelee läksyparkkia että pitäisi jäädä koulun jälkeen tekemään läksyt”

”Minä en halua läksyparkkiin joten se saa minut tekemään läksyt.”

”..kerran kun mulla oli läksyt tekemättä ja olin tunnilla niin ope käski mut läksyparkkiin ja se oli tylsää oottaa bussia.”

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan palkkio tai rangaistuksen pelko motivoivat ihmistä. Kuitenkin esimerkiksi opettajan tarjoama palkkio tehtävästä, josta oppilas on jo valmiiksi innostunut, voi samalla vähentää oppilaan sisäistä motivaatiota (Driscoll 2005, 324). Tämän tutkielman tuloksissa on oleellista huomioda, että vaikka ulkoinen motivaatio olikin sisäistä vahvempaa, sisäistä motivaatiota ilmoitti silti kokevansa suuri osa oppilaista.

6.1.2 Oppilaiden motivaation lähteet kotitehtävien teossa

Oppilaista 15 prosenttia ei kokenut ollenkaan ja 56 prosenttia ei juuri kokenut vanhempiaan motivaation lähteenä kotitehtävien tekemiseen. Oppilaista 24 prosenttia koki jonkin verran ja 5 prosenttia vahvasti vanhempansa motivaation lähteenä kotitehtävien tekemiseen. Vanhemmat motivaation lähteenä sai keskiarvon 2,2 vaihteluvälillä 1-4. Keskihajonta oli 0,7. Mediaani oli 2 ja moodi 2. Kaksiluokkaiseksi luokittelun jälkeen vanhemmat motivaation lähteenä kotitehtävien tekemisessä koki vahvasti 29 prosenttia oppilaista ja vastaavasti 71 prosenttia oppilaista ei kokenut vanhempiaan motivaation lähteenä. Kaiken kaikkiaan tytöistä noin 69 prosenttia ja pojista noin 73 prosenttia ei kokenut vanhempiaan motivaation lähteenä. Vaikka tytöt kokivat vanhempansa hieman enemmän motivaation lähteenä kotitehtävien tekemiseen, ei ero sukupuolten välillä ollut suurta.

Koulumenestyksen yhteyttä vanhempiin motivaation lähteenä tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla. Vahvimmin vanhempansa motivaation lähteenä kotitehtävien tekemiseen kokivat koulumenestyksensä keskitasoiseksi arvioineet. Heikoksi koulumenestyksenä arvioineista 33 prosenttia, keskitasoiseksi arvioineista 35 prosenttia ja hyväksi koulumenestyksensä arvioineista 25 prosenttia koki vanhempansa motivaation lähteenä. Ne, jotka mainitsivat kirjoitelmissa vanhempansa motivaation lähteenä, korostivat äidin roolia. Äiti valvoi, että kotitehtävät tulisivat tehdyksi. Myös äidin myönteinen palaute koettiin tärkeäksi. Tutkimuksissa on todettu, (mm. Malmberg & Little 2002, 131; Cooper 2007, 10) että vanhempien osallistuminen lapsen koulunkäyntiin voi lisätä lapsen motivaatiota, parantaa koulumenestystä ja lisätä lapsen uskoa omiin kykyihinsä.

” Kun äiti käskää niin ei voi olla tekemättäkään.”

”..äiti piti siitä (kotitehtävästä).”

”teen kotona yksin läksyt tai siskoni kanssa, joskus myös äitini auttaa, sillä isin matikkapää ei ole parhaimmillaan.”

Alle 30 minuuttia kotitehtäviin aikaa käyttäneistä oppilaista noin 26 prosenttia koki vanhempansa motivaation lähteenä kotitehtävien tekemisessä. Puolestaan yli 30 minuuttia kotitehtäviin aikaa käyttäneistä noin 38 prosenttia koki vanhempansa motivaation lähteenä. Tämä voi johtua siitä, että niillä, jotka saavat vanhemmiltaan tukea tai apua kotitehtävien tekemisessä, kuluu myös hieman enemmän aikaa tehtävien huolellisempaan tekemiseen.

Enemmistö oppilaista koki opettajan motivaation lähteenä kotitehtävien tekemiseen. Oppilaista 3 prosenttia ei kokenut ollenkaan ja 32 prosenttia ei juuri kokenut opettajaa motivaation lähteenä kotitehtävien tekemiseen. Sen sijaan 54 prosenttia koki jonkin verran ja 11 prosenttia vahvasti opettajan motivaation lähteenä. Kun opettaja motivaation lähteenä luokiteltiin uudelleen kaksiluokkaiseksi, koki opettajan motivaation lähteeksi jopa 65 prosenttia oppilaista (taulukko 6). Heistä tyttöjä oli hieman enemmän. Tytöistä 67 prosenttia ja pojista noin 64 prosenttia koki opettajan motivaation lähteeksi kotitehtävien tekemisessä.

TAULUKKO 6. Ristiintaulukointi. Sukupuolen yhteys opettajaan motivaation lähteenä.

		opettaja motivaation lähteenä			
		ei koe opettajaa motivaation läh- teenä	kokee opettajan motivaation lähteenä	yhteensä	
sukupuoli	tyttö	% tytöistä	33%	67%	100%
		% kaikista oppilaista	16%	32%	48%
	poika	% pojista	36%	64%	100%
		% kaikista oppilaista	19%	33%	52%
kaikki oppilaat	yhteensä	35%	65%	100%	

Myös oppilaan koulumenestyksen ja kotitehtäviin käytetyn ajan yhteyttä opettajaan motivaation lähteenä tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla. Heikoksi koulumenestyksensä arvioineista noin 67 prosenttia, keskitasoisiksi koulumenestyksenä arvioineista noin 59 prosenttia ja hyväksi koulumenestyksenä arvioineista noin 68 prosenttia koki opettajan motivaation lähteenä. Kotitehtäviin käytetyllä ajalla ei todettu tämän tutkielman tulosten mukaan olevan juuri yhteyttä opettajaan motivaation lähteenä. Alle 30 minuuttia kotitehtäviin aikaa käyttäneistä oppilaista noin 65 prosenttia ja yli 30 minuuttia kotitehtäviin aikaa käyttäneistä noin 67 prosenttia koki opettajan motivaation lähteenä. Tuloksen perusteella oppilaat riippumatta kotitehtäviin käytetystä ajasta kokevat opettajan motivaation lähteenä. Sen sijaan heikoksi ja hyväksi itsensä koulumenestykseltään arvioineet kokivat opettajan hieman vahvemmin motivaation lähteenä kuin itsensä keskitasoisiksi koulumenestykseltään arvioineet.

Myös kirjoitelma-aineistossa korostui opettajan merkitys oppilaan motivaation lähteenä. Motivaatio on kirjoitelmien perusteella enemmän ulkoista ja on lähtöisin

opettajan miellyttämisen halusta tai ikävän seuraamuksen pelosta. Opettajan vaikutuksen on todettu olevan voimakkaimmillaan ensimmäisestä neljanteen vuosiluokkaan ja alkavan laskea viidennen ja kuudennen luokan aikana, jolloin vastavasti luokkatovereiden merkitys alkaa korostua (Kari 2003,77). Tämän tutkielman aineisto kerättiin viidennen luokan alkusyksyllä, joten opettajan merkitys näkyy vielä tuloksissa.

” Teen kotitehtävät että ope tulisi hyvälle tuulelle.”

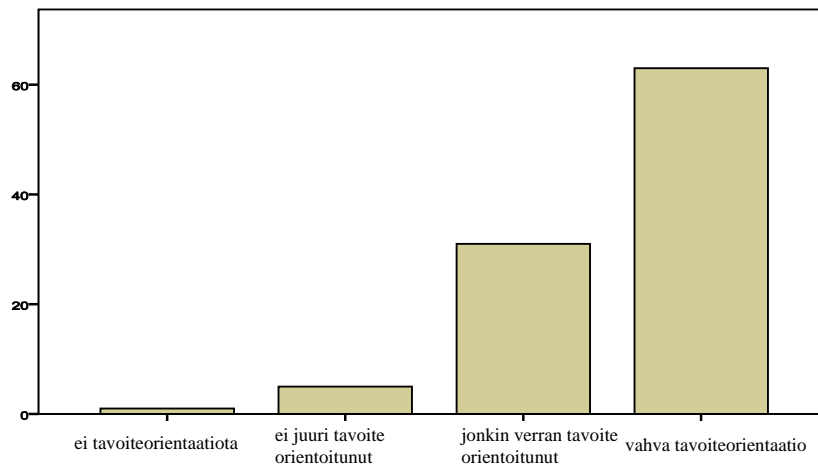
” Ope suuttuu jos ei tee läksyjä.”

” ...jos ope suuttuu.”

” ...se kun saa open hyvälle mielelle...”

Tutkielman tulosten perusteella oppilaat eivät koe luokkatovereitaan motivaation lähteenä kotitehtävien tekemisessä. Kyselylomakkeen tulosten perusteella oppilaista 77 prosenttia ei kokenut ollenkaan tai ei juuri kokenut luokkatovereita motivaation lähteenä. Heistä puolet oli tyttöjä ja puolet poikia. Luokkatovereiden merkitys ei myöskään korostunut kirjoitelmissa. Luokkatoverit motivaation lähteinä saivat keskiarvon 2,1 vaihteluvälillä 1-4. Keskihajonta oli pientä; 0,6. Heikoksi koulumenestyksenä arvioineista kukaan ei kokenut luokkatovereitaan motivaation lähteenä. Koulumenestykseltään keskitasoisista noin 24 prosenttia ja koulumenestykseltään hyvistä oppilaista myös noin 24 prosenttia koki luokkatoverit motivaation lähteenä.

Vahvimaksi motivaation lähteeksi kotitehtävien tekemisessä koettiin kyselylomakkeen tulosten mukaan tavoiteorientaatiot. Vaihteluvälillä 1-4 tulevaisuuden tavoitteet motivaation lähteenä saivat keskiarvon 3,6 keskihajonnan ollessa 0,6. Mediaani oli 4 ja moodi oli neljä. Oppilaista 6 prosenttia ei kokenut ollenkaan tai ei juuri kokenut tavoiteorientoitumista motivaation lähteenä, sen sijaan 31 prosenttia oppilaista koki jonkin verran ja 63 prosenttia vahvasti tulevaisuuden tavoiteisiin suuntautumisen motivaation lähteenä kotitehtävien tekemiseen (kuvio 2).



KUVIO 2. Oppilaiden tavoitteet motivaation lähteenä.

Uudelleen kaksiluokkaiseksi luokittelun jälkeen laskettiin vahvaa tavoiteorientoitumista kokevan 94 prosenttia oppilaista. Heistä puolet oli tyttöjä ja puolet poikia. Sukupuolella ei tämän tuloksen mukaan ole yhteyttä tavoiteorientoitumiseen. Heikoksi koulumenestyksenä arvioineista oppilaista noin 67 prosenttia, keskitasoiseksi koulumenestyksenä arvioineista noin 91 prosenttia ja hyväksi koulumenestyksenä arvioineista oppilaista noin 97 prosenttia koki omat tavoitteensa vahvaksi motivaation lähteeksi kotitehtävien tekemisessä (taulukko 7). Tuloksen mukaan koulumenestyksellä on yhteys tavoiteorientoitumiseen: hyväksi koulumenestyksensä arvioineet ovat hieman muita oppilaita tavoiteorientoituneempia.

TAULUKKO 7. Ristiintaulukointi. Koulumenestyksen yhteys tavoiteorientaatioihin.

koulumenestys		tavoiteorientaatio		
		ei tavoite- orientaatiota	vahva tavoite- orientaatio	yhteensä
heikko	koulumenestykseltään	33%	67%	100%
	heikot			
	yht. kaikista oppilaista	1%	2%	3%
keskitasoi- nen	koulumenestykseltään	9%	91%	100%
	keskitasoiset			
	yht. kaikista oppilaista	3%	31%	34%
hyvä	koulumenestykseltään	3%	97%	100%
	hyvät			
	yht. kaikista oppilaista	2%	61%	63%
kaikki oppilaat		6,0%	94,0%	100,0%

Tavoiteorientoitumista selvitettiin kyselylomakkeissa kysymällä oppilailta, tekevätkö he kotitehtävät menestyäkseen tulevaisuuden opiskeluissa, saadakseen hyviä koenumeroita tai koska he kokevat kotitehtävien tekemisestä olevan heille hyötyä tulevaisuuden ammatissa. Edellä mainitut tavoitteet liittyvät sekä lähitulevaisuuden tavoitteisiin että pitkän tähtäimen tavoitteisiin. Kirjoitelmissa oppilaat saivat puolestaan vapaasti kirjoittaa tavoitteistaan, joiden toteutumiseen he uskoivat kotitehtävien tekemisen auttavan. Kirjoitelmien tuloksissa painottuivat pitkän tähtäimen tavoitteet.

Suurin osa oppilaista osasi kertoa kirjoitelmissa omista tavoitteistaan. He myös kertoivat, kuinka kotitehtävien tekeminen voisi auttaa heitä tulevaisuuden suunnitelmien ja unelmien toteutumisessa. Tässä tutkielmassa sekä kirjoitelmien että survey-kyselyn osalta tavoitesuuntautuneisuus osoittautui vahvaksi motivaation lähteeksi. Siitä huolimatta kirjoitelmissa 10 oppilasta 38:stä ilmoitti, että heillä ei

ole mitään tavoitteita eikä tulevaisuuden suunnitelmia. Muutama omia tavoitteitaan nimennyt oppilas ei puolestaan kokenut kotitehtävien tekemisellä olevan mitään yhteyttä omiin tavoitteisiinsa nähden.

”No haluaisin tulla kampaajaksi tai valokuvaajaksi ja niihin ei liity koulu.”

”Unelmani on että osaan taikoa ei auta läksyjen tekeminen siinä.”

Tämän tutkielman kohderyhmänä olevista oppilaista osa, yksilöllisestä kehityksestä riippuen, on Eriksonin persoonallisuusteorian mukaan persoonallisuuden kehityksen vaiheessa, jossa onnistumisen kokemukset ovat edellytys kehitysvaiheen onnistuneelle läpiviemiselle. Oppilas arvioi omaa toimintaansa kokien toimintansa tuloksen joko onnistumisena tai epäonnistumisena. Onnistunut toiminta synnyttää positiivisia ennako-odotuksia myös tulevista toiminnoista ja epäonnistunut toiminta vastaavasti kielteisiä odotuksia ja epäonnistumisen pelkoa. Onnistumisen odotus vahvistaa ja epäonnistumisen pelko puolestaan heikentää motivaatiota. On huomioitava, että tutkittavat ovat jatkuvan psyykkisen ja fyysisen kehityksen alaisina, joten tältä osin tutkielman tulokset ovat aikaan sidottuja.

Muutama kirjoitelmaan vastanneista oppilaista nimesi tavoitteita, jotka liittyvät lähitulevaisuuteen. Kaikki nämä oppilaat olivat arvioineet oman koulumenestyksensä hyväksi. Useimmilla oppilailla oli mainittu kuitenkin pitkän tähtäimen tavoitteita. Tältä osin kirjoitelmat tukevat kyselylomakkeen tuloksia siitä, että tavoiteorientaatiot ovat oppilaille vahva motivaation lähde. Driscollin (2005, 314–315) mukaan se, minkä tyyllisiä tavoitteet ovat, vaikuttaa motivaatioon ja sitä kautta myös oppimistuloksiin. Locken & Latham (2002) mukaan taas oppilas yrittää sitä enemmän, mitä vaikeampi hänelle annettu tehtävä on. Tulokset vaikuttavat ristiriitaisilta, mutta on huomioitava, että annetulla tehtävällä voi olla merkitystä yksilölle hänen omien tavoitteidensa saavuttamisen kannalta. Tällöin yksilö on myös valmis ponnistelemaan tavoitteidensa saavuttamiseksi.

” Teen kotitehtävät että pärjäisin tulevaisuudessa.”

”Menen töihin...Opiskelen ammattikorkeakoulussa autotekniikkapuolella. Kun minulla on paljon rahaa muutan...Ostan paljon autoja. Kotitehtävät auttavat minua unelmissani ja suunnitelmissani.”

”Tavoite olisi, että ei ikinä jäisi jälki-istuntoon eikä jäisi läksyt tekemättä.”

” Käyn paljon ulkomailla. Englanti auttaa siinä.”

” Minulla on tavoitteena, että matikka menisi paremmin. Auttaa kotitehtävät minua tavoitteen toteutumiseen.”

” Minut saa tekemään kotitehtävät se, että muuten tulee unohduksia ja koulumenestys huononee koko ajan ja tulee huonot numerot. ”

”Teen kotitehtävät. Jos ei opiskele kunnolla, niin ei pääse hyvään ammattiin.”

Tavoitteet voivat olla tarkasti määriteltyjä tai yleisiä tavoitteita. Motivaation kannalta tarkasti määritellyt tavoitteet ovat toimivampia. Kun oppilas selviytyy asettamastaan tavoitteesta, hän voi asettaa itselleen yhä vaikeampia tavoitteita, mikä puolestaan johtaa sitkeämpään työskentelyyn. Oppilas ei tällöin luovuta helposti, koska hän on onnistunut aiemminkin. Tavoitteita voidaan asettaa myös sekä lyhyelle että pitkälle aikavälille. Lyhyen aikavälin tavoitteiden asettamisen on todettu edistävän motivaatiota (Driscoll 2005, 314–315).. Tämä on tärkeää huomioida erityisesti pieniä lapsia opettaessa, koska heillä ei välttämättä ole vielä kykyä asettaa realistisia pitkän aikavälin tavoitteita.

6.2 Oppimiskokemuksia kotitehtävistä

Kirjoitelma-aineiston analyysin perusteella oppimiskokemuksilla on merkitystä oppilaan motivaation kannalta. Oppilas motivoituu kun hän saa kokea olevansa pätevä. Opettajalta saatu palaute ja kiinnostava eikä liian vaikea tehtävä, josta oppilas suoriutui hyvin, aiheutti myönteisen oppimiskokemuksen muodostumisen. Osa oppilaista oli sisäisesti motivoituneita eli innostuneita itse tehtävästä ja heille riitti palkkioksi se, että he itse kokivat onnistuneensa tehtävässä. Myös ulkoisella palkkiolla koettiin olevan merkitystä onnistuneen oppimiskokemuksen muodost-

tumisessa. Toisen ihmisen, joista mainittiin muun muassa luokkatoveri, naapuri, sisarus ja vanhempi, kanssa jaettu kokemus saattoi myös aiheuttaa myönteisen oppimiskokemuksen muodostumisen. Positiiviset oppimiskokemukset, jotka ovat muodostuneet sosiaalisista tarpeista ja pätevyyden kokemisen tarpeista, kumpuavat ihmisen perustarpeista.

”Muistan kun kavereiden kanssa tein rauhassa läksyt ja rupattelimme..”

”Tein kerran kaverin kanssa läksyt. Hän auttoi minua vaikeissa tehtävissä.”

”Ensimmäisellä luokalla läksyksi tuli kirjoittaa tarina peikosta. Minä tein siitä kaksi tuntia ja sain valmiiksi seitsemän sivua. Se oli mielestäni hyvä tarina!”

” Piti etsiä netistä tietoa eläinten talveen, etsin Wikipediasta ja kirjoitin tiedot vihkoon. Koulussa opettaja palkitsi minut karkilla kun oli niin hyvää tietoa. Se tuntui hyvältä ja se innosti minua paljon.”

” Kun tehdään läksyt saadaan nappeja. ”

Myönteiset oppimiskokemukset vahvistavat pätevyyden kokemista. Keskeistä on, miten oppilas itse kokee onnistuneensa. (Kivi 2000, 43.) Jokin kotitehtävien tekemisestä seurannut asia saattoi olla oppilaalle hyvin merkityksellinen tulevaisuuden motivaation kannalta. Tunteet ovat tärkeitä tutkittaessa motivaatiota ja ne ovat myös keskeisiä kokemuksia tutkittaessa. Yksilön ensimmäinen kokemus on yleensä tunne. (Perttula 2008, 118–119, 124.) On myös tutkittu, että myönteiset tunnekokemukset johtavat menestykseen. (Bohlin 1998, 45–47.) Ryanin ja Decin (2000) tutkimustulosten mukaan sisäisesti motivoituneet oppilaat, jotka kokevat saavansa palautetta heidän edistymisestään ja suoriutumisestaan, myös säilyttävät sisäisen motivaationsa jatkossa.

” Paras muisto kotitehtävistä on, kun eräs matikan tehtäväni meni niin hyvin että minulta poistettiin helpotettu matikan kirja. ”

”Kiva muisto matematiikan läksyt. Kertolaskut. Sain palautetta. Oli kivaa. Vähän innosti. ”

” Muistan kun isosisko auttoi minua tekemään matikan lisätehtäviä ja opettaja kehui minua. Silloin minä tein lisää lisätehtäviä.”

Oppimismotivaatioon liittyy oppilaan kyky selviytyä haasteista (McLean 2003,7). Oppilaan negatiiviset asenteet on kuitenkin mahdollista muuntaa myönteisiksi antamalla oppilaan kokea pätevyyden tunteita (Kivi 2000, 40). Monella oppilaalla oli negatiivisia oppimiskokemuksia liittyen annettujen kotitehtävien unohtamiseen tai niiden väärinymmärtämiseen. Ikäviä kokemuksia oli syntynyt myös kotitehtävien vaikeudesta ja määrästä.

” Ikävää oli kun tein paljon tehtäviä ja sit teinki väärät. ”

”..kun piti tehdä neljä tehtävää olinkin tehnyt vain neljä laskua.”

” Meidän piti tehdä paljon läksyjä mutta en ehtinyt tehdä kaikkia koska minulla alkoi harjoitukset. Ikävintä oli se kun tulin kotiin en enää muistanut tehdä niitä.”

”...yhdesti kun minä olin sairaana ja jouduin tehdä kolme aukeamaa läksyjä ja se oli matikkaa enkä osannut. ”

Behaviorismi näkyy tämän tutkielman tulosten perusteella edelleen koulussa; rangaistuksen pelko saa oppilaan tekemään kotitehtävät ja tehtävien tekemättä jättämisestä seurannut rangaistus on jäänyt mieleen ikävänä oppimiskokemuksena. Tällainen ikävä oppimiskokemus ei kuitenkaan automaattisesti vähennä motivaatiota, vaan se voi jopa lisätä ulkoista motivaatiota. Oppilaiden mielestä ikävä seuraamus oli joko se, että oppilasta itseään harmitti tai hän sai kotitehtävän tekemättömyydestä rangaistuksen.

” Muistan sen kun jouduin läksyparkkiin ja eikä minun tehtäviä hyväksyty.”

”..ikävintä oli se kun jouduin läksyparkkiin, kun vihko jäi kotiin. ”

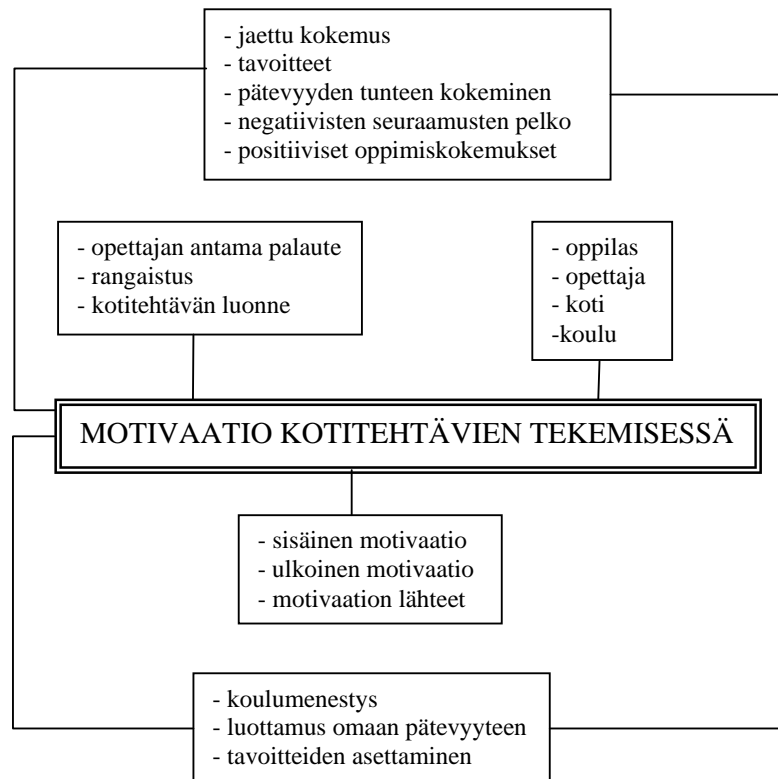
Kyselylomakkeessa kysyttiin myös, mikä saisi oppilaan tekemän mieluummin kotitehtävät. Kyselyyn vastanneista suurin osa, 68 prosenttia, tekisi kotitehtävät mieluummin, jos niitä olisi vähemmän. Toiseksi eniten kannatusta sai vaihtoehto ” jos saisi itse valita mitä tulee läksyksi”, ja kolmanneksi eniten, 55 prosenttia vastanneista toivoi kotitehtäviin enemmän valinnaisuutta. Vain viisi prosenttia oppilaista toivoi tehtävien teossa enemmän apua vanhemmilta. Jos oppilas tuntee kokevansa olevansa vastuussa omasta toiminnastaan ja voivansa vaikuttaa omaan toimintaansa, lisää se oppilaan motivoitumista. Ulkoisten palkkioiden tavoittelun on sen sijaan todettu johtavan oppilaan autonomian tunteen vähenemiseen. (Ryan & Deci 2000.)

6.3 Motivaatiota pätevyyden kokemuksesta

Tämän tutkielman tehtävänä oli selvittää, miten oppilas kokee motivoituvansa kotitehtävien tekemiseen (kuviot 3). Tulosten mukaan oppilasta motivoi pätevyyden tunteen kokeminen perustuen opettajaan motivaation lähteenä ja tasoltaan sopivan haasteellisiin kotitehtäviin. Oppilas voi motivoitua myös omien tavoitteidensa kautta, mikä puolestaan on mahdollista, jos oppilas kokee itsensä päteväksi. Myös Zimmermanin (2000) tutkimustulosten perusteella oppilaan luottamus omaan pätevyyteensä ennustaa oppilaan korkeaa motivaatiota. Negatiivinen seuraamus aiheuttaa ikäviä oppimiskokemuksia, mutta ei välttämättä estä motivaatiota. Sen sijaan ikäväksi koettu, esimerkiksi liian vaikea tehtävä saattaa aiheuttaa sen, että oppilaalta jää kotitehtävät tekemättä. Liian haastava tehtävä voi vaikuttaa kielteisesti pätevyyden tunteen kokemiseen.

Tutkielman yhtenä alaongelmana oli selvittää, miten sukupuoli, koulumenestys ja kotitehtäviin käytetty aika ovat yhteydessä oppilaan motivaatioon kotitehtävien tekemisessä. Sukupuolella todettiin yhteys sisäisen motivaation vahvuuteen. Tytöt kokivat poikia enemmän sisäistä motivaatiota. Tulos ($p=0,01$) on myös tilastollisesti merkitsevä. Koulumenestyksellä todettiin yhteys tavoiteorientaatioihin motivaation lähteenä. Kotitehtäviin käytetyllä ajalla todettiin puolestaan yhteys ulkoisen motivaation vahvuuteen; Kerrallaan yli 30 minuuttia kotitehtäviin aikaa käyttävistä oppilaista 75 prosenttia oli vahvasti ulkoisesti motivoituneita. Ulkoinen

motivaatio voi perustua muun muassa muiden ihmisten suostutteluun, pyyntöihin tai painostukseen (Deci & Ryan 1985, 9–10). Näin ollen on mahdollista, että oppilaat, jotka käyttävät kotitehtävien tekemiseen yli 30 minuuttia, tekevät sen esimerkiksi vanhempiansa pyynnöstä.



KUVIO 3. Merkityssuhdekaavio. Oppilaan motivaatio kotitehtävien tekemisessä.

Oppilas motivoituu kotitehtävien tekemiseen pätevyyden kokemisesta, positiivisista oppimiskokemuksista ja omista tavoitteistaan. Positiiviset oppimiskokemukset voivat vahvistaa pätevyyden kokemista kuin myös pätevyyden kokeminen voi muodostaa oppimistilanteesta positiivisen oppimiskokemuksen. Positiivisen oppimiskokemuksen muodostumisen kannalta toisen ihmisen kanssa jaettu kokemus voi olla yksilölle merkityksellistä, mikä perustuu yhteen ihmisen motivationaaliseen perustarpeeseen; sosiaaliseen tarpeeseen. Yksilön toiminta on aina intentionaalista, mutta jos oppilas kokee itsensä päteväksi suoriutumaan haasteista, on hänen mahdollista muodostaa tavoitteita uskoen olevansa kykenevä myös saavuttamaan ne. Opettajan antama palaute voi lisätä pätevyyden kokemista. Oppilas motivoituu myös negatiivisen seuraamuksen pelosta, mutta se ei kasvata pätevyyden tunnetta.

Tutkielman toisena alaongelmana oli selvittää, onko oppimiskokemuksilla yhteyttä oppilaan motivoitumisessa kotitehtävien tekemiseen. Kirjoitelma-aineiston analyysin ja tulkinnan perusteella myönteiset oppimiskokemukset edistävät oppilaan pätevyyden tunteen kokemista. Myös pätevyyden kokeminen voi synnyttää myönteisiä oppimiskokemuksia. Positiivisia oppimiskokemuksia voi myös syntyä, kun voi jakaa oppimistilanteen jonkun toisen kanssa. Tällöin kokemus perustuu sosiaalisten tarpeiden tyydyttämiseen. Kiven (2000) mukaan oppilaille tulisi tarjota oppimiskokemuksia, joista oppilas saa myönteistä palautetta ja palaute on suunnattu nimenomaan oppilaan pätevyyteen suoriutua tehtävästä. Myös Kiven (2000, 43) mukaan myönteiset oppimiskokemukset vahvistavat pätevyyden kokemista.

Negatiiviset oppimiskokemukset kotitehtäviin liittyen olivat muodostuneet useimmiten oppilaille kotitehtävien tekemättä jättämisestä seuranneesta rangaistuksesta. Tämä lisäsi kuitenkin kirjoitelmien perusteella ulkoista motivaatiota, koska oppilaat kertoivat tekevänsä kotitehtävät, jotta eivät joutuisi jäämään koulun jälkeen kouluun tekemään tehtäviä. Ulkoistakin motivaatiota tarvitaan, mutta jos motivoituminen on jatkuvasti vain ulkoista, vaarana on, että oppilas ei jaksaa säilyttää motivaatiotaan pidemmän ajan kuluessa.

7 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin ja tulkitsen saamiani tuloksia ja niiden merkitystä ja hyötyä oppilaiden motivaation kannalta. Vertaan saamiani tuloksia luvuissa 2 ja 3 esiteltyyn teoreettiseen viitekehykseen ja aiempien tutkimusten tuloksiin. Sen jälkeen pohdin kriittisesti tutkielmani eettisyyttä ja luotettavuutta.

7.1 Tutkielman tulosten pohdintaa

Tämän tutkielman tulokset vahvistavat aiempia tutkimustuloksia ja teoriaa siitä, että pätevyyden tunteen kokeminen on oleellista oppilaan motivaation kannalta. Myös oppilaan sisäistä motivaatiota voidaan vahvistaa antamalla oppilaalle pätevyyden tunteen kokemuksia. Pätevyyden kokemisen tarve perustuu itsensä toteuttamisen tarpeisiin. Oppilaan motivaatiota edistävät myös sosiaaliset tarpeet, jotka nekin kuuluvat pohjimmiltaan ihmisen perustarpeisiin; yhteenkuuluvuuden tarpeisiin. Pätevyyden kokemista voidaan edistää antamalla oppilaalle kannustavaa palautetta ja sopivan haasteellisia tehtäviä, joista hänen tiedetään voivan kuitenkin suoriutua. Pätevyyden tunteen kokeminen korostuu kotona, koska oppilaan on kyettävä uskomaan itseensä ja kykeneväisyyteensä.

Erityisesti kotitehtävien teossa pätevyyden kokemisen merkitys korostuu, koska kotona oppilaalla on vaihtoehtona jättää kotitehtävien tekeminen kesken tai olla tekemättä niitä ollenkaan. Pätevyyden tunne perustuu yksilön omaan kokemukseen omista kyvyistään (Driscoll 2005, 318). Esimerkiksi kahdella henkilöllä, joilla on samanlaiset taidot, voi silti olla erilainen käsitys kykeneväisyydestään samaan tehtävään.

Myönteisiin oppimiskokemuksiin on syytä kiinnittää huomiota. Oppilaalle tulisi tarjota sellaisia oppimiskokemuksia, joista hän saa myönteistä palautetta ja palaute on suunnattu nimenomaan oppilaan pätevyyteen suoriutua tehtävästä. Opettajan olisi kiinnitettävä huomiota siihen, millaista palaute on. Esimerkiksi sanat ”hyvää työtä” eivät sinällään kerro oppilaalle yhtään mitään. Oppilaan täytyy saada tietää, mikä tarkalleen työssä oli hyvää, mikä siitä teki hyvän ja kuinka oppilas on edistynyt. Näin oppilas voi vahvistaa jo osaamaansa ja tavoitella uusia haasteita.

Tutkielman tulosten mukaan tytöt kokivat poikia enemmän sisäistä motivaatiota ja vastaavasti pojat tyttöjä enemmän ulkoista motivaatiota. Tulos vahvistaa aiempia tutkimustuloksia siitä, että tytöt ovat hieman enemmän sisäisesti motivoituneempia kuin pojat. Sen sijaan tyttöjen ja poikien välillä ei juuri ollut eroa vanhempiin, opettajaan tai luokkatovereihin motivaation lähteinä.

Sisäisen motivaation on todettu laskevan ylemmille luokille siirryttäessä. Sisäinen motivaatio olisi oppimisen kannalta ihanteellisinta, mutta sitä on vaikeata vahvistaa ulkopuolelta. Modernin motivaatiopsykologian mukaan yksilön motivaatioon ei voida suoraan vaikuttaa ulkopuolelta. Siksi olisikin kiinnitettävä huomiota siihen, kuinka oppilasta voidaan auttaa itse löytämään motivoitumiskeinoja. Jos oppilas luottaa omaan pätevyyteensä, voi hän innostua tekemään tehtäviä omasta halustaan. Myös kiinnostus ja uteliaisuus uusia asioita kohtaan ovat omiaan synnyttämään sisäistä motivaatiota. Opettajan tulisikin huolehtia siitä, että lapsen luontainen uteliaisuus ja tutkimisen halu säilyvät Aivan kuten tuntisuunnitelmien tekoon, opettajan tulisi paneutua huolellisesti myös kotitehtävien suunnitteluun. Kotitehtävät ovat oleellinen osa oppilaan koulutyötä.

Yli 30 minuuttia kotitehtävien tekemiseen käyttäneistä oppilaista jopa 75 prosenttia koki vahvaa ulkoista motivaatiota. Tulos voi kertoa siitä, että oppilaat ovat valmiita käyttämään aikaa kotitehtäviin, koska he tietävät opettajan tarkistavan tehtävät ja tekemättä jääneistä kotitehtävistä on luvassa seuraamuksia. Kirjoitelmissa korostui se, että oppilaan saa tekemään kotitehtävät pelko jälki-istuntoon tai läksyparkkiin joutumisesta. Sekä alle 30 että yli 30 minuuttia kotitehtäviin aikaa käyttäneistä oppilaista suurin osa koki opettajan motivaation lähteenä kotitehtävien tekemiseen. Oppilas voi motivoitua ulkoisesti myös palkkion toiveesta. Jos

kuitenkin ulkoisesta motivaatiosta halutaan siirtyä kohtia sisäistä motivaatiota, tulisi ulkoisia palkkioita vähentää tai ainakin niiden tulisi olla sanallisia tarkoituksen mukaisen palautteen muodossa.

Tässä tutkielmassa muita ulkoisia tekijöitä vahvemmasi motivaation lähteeksi osoittautuivat tavoiteorientaatiot. Kaikista tavoiteorientoituneimpia olivat koulu- menestyksensä hyväksi arvioineet oppilaat. Siksi koulussa ja kotona olisikin aiheellista kiinnittää huomiota siihen, kuinka oppilaan ulkoisen motivaation tasoa kohti autonomisempaa toimintaa voitaisiin kehittää. Oppilaan tulisi tuntea ulkopuolelta annetut tavoitteet myös omiksi tavoitteikseen ja tavoitteet tulisi tuoda lähemmäksi oppilaan nykyhetken elämää. Kirjoitelmissa oppilaat toivoivat, että he muun muassa saisivat valita mitä läksyksi tulee. Tämä voisi lisätä oppilaan autonomian tunnetta.

Johdannossa kirjoitin, että on hyvä kysyä, kenen tavoitteita oppilas kotitehtäviä tehdessään toteuttaa ja mikä yleensä kotitehtävien tavoite on. Opettaja voi esimerkiksi opetuskeskustelun avulla auttaa oppilasta löytämään omat, mieluiten lähitulevaisuuden tavoitteensa ja auttaa näin oppilasta vahvistamaan sisäistä motivaatiotaan. Oppilaan tulisi saada myös kokea onnistumisen iloa hyvästä suorituksesta. Kun oppilas selviytyy itse asettamastaan tavoitteesta, voi hän edelleen asettaa itselleen yhä haastavampia tavoitteita.

Tavoitteiden asettaminen auttaa oppilasta ponnistelemaan asettamiensa tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppilailla on monenlaisia tavoitteita. Tässä tutkielmassa moni oppilas osasi nimetä pitkän tähtäimen tavoitteita, mutta vastaavasti he eivät kokeneet koulunkäynnin ja kotitehtävien tekemisen olevan mitenkään yhteydessä esimerkiksi muiden asioiden oppimiseen lähitulevaisuudessa. Olisi hyvä, jos opettajat koulussa löytäisivät yhteyden myös oppilaiden omien lähitavoitteiden ja opettavien asioiden sekä oppilaiden arjen välillä. Jalkapallourasta Englannissa haaveileva oppilas varmasti ymmärtää yhteyden unelmansa ja englannin kielen opiskelun välillä, mutta oppilaalle olisi myös hyvä kertoa, kuinka englannin kielen opiskelu auttaa häntä myös nyt tai lähitulevaisuudessa muiden kielten opiskelussa tai vaikkapa ulkomaan matkalla.

Myös negatiivisten oppimiskokemusten merkityksiä on aiheellista pohtia. Tunteet ovat tärkeitä yksilön motivaatiossa. Negatiivisten tunteiden äärelle olisi hyvä py-sähtyä pohtimaan, mistä ne johtuvat. Jos negatiivisen tunteen syy löydetään, voidaan myös optimaalisessa tilanteessa negatiivisesta tunteesta luopua. Usein negatiiviset tunteet kumpuavat aiemmista samankaltaisista tilanteista, jotka ovat olleet oppilaille ikäviä.

Myös oppilaiden attribuutiot olisi hyvä saada selville. Selvittämällä millä tavoin oppilas selittää itselleen epäonnistumistaan tai onnistumistaan, voidaan muun muassa auttaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan. Oppimiskokemuksilla on suuri merkitys koko koulunkäynnin sujumisen suhteen. Opettajalla on tärkeä tehtävä pyrkiessään synnyttämään oppilailleen myönteisiä oppimiskokemuksia. Oppilaan on saatava onnistumisen kokemuksia ja tuntea itsensä kyllin hyväksi ja päteväksi oppimaan uusia asioita. Koulunkäynnistä pitäisi voida myös nauttia. Tämä olisi hyvä pitää mielessä myös kotitehtäviä suunnitellessa.

Kotitehtävien antamisessa olisi tarpeellista huomioida myös eriyttäminen. Yksilöllisten kotitehtävien antaminen edellyttää kuitenkin opettajalta riittävää oppilaantuntemusta. Hyvin toimiessaan kotitehtävät voivat olla voimakas kasvatuksellinen ja opetuksellinen työkalu. Tämä edellyttää myös yhteistyötä opettajien ja vanhempien välillä. Tämän tutkielman tulosten mukaan opettajan rooli on kuitenkin avainasemassa, jos halutaan saada oppilaat motivoitumaan kotitehtävistä.

Opetussuunnitelmassa ei ole erikseen mainittu kotitehtäviä. Kotitehtävien merkitys on kuitenkin perusteltavissa sillä, että se kasvattaa itsenäiseen työskentelyyn, jota tarvitaan tulevaisuudessa muun muassa lukiossa ja ammattiin valmistavissa oppilaitoksissa. Tämän tutkielman tulosten mukaan oppilas motivoituu ulkoisesti kotitehtävien tekemiseen, jos opettaja toimii behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan. Tällöin oppilas motivoituu palkkion toiveesta tai rangaistuksen pelosta. Opetussuunnitelmassa ei kehoiteta kuitenkaan opettajalähtöiseen toimintaan. Siksi oppilaan pätevyyden tunteen kasvattaminen positiivisin keinoin ja henkilökohtaisten tavoitteiden asettamisen tärkeyden korostaminen tulisivat olla ensisijaisessa roolissa oppilaan motivoinnissa kohti kotitehtävien tekemistä ja myös tekemisestä nauttimista.

Oppilaat eivät kyselylomakkeen tulosten perusteella kokeneet luokkatovereita motivaation lähteenä. Sosiaalisten tarpeiden toteuttaminen näkyi kuitenkin kirjoitelmien tuloksissa jaetun kokemuksen merkityksenä. Myös sosiaaliset tarpeet kumpuavat pohjimmiltaan ihmisen perustarpeista. Tarpeet kokea pätevyyden tunteita ja yhteenkuuluvuuden tarpeet perustuvat Maslow'n teoriaan ihmisen motivaatiosta.

7.2 Tutkielman luotettavuuden ja eettisyyden pohdintaa

Kokonsa puolesta aineisto oli kattava ja vastausprosentti hyvä. Kaikki tutkittavat vastasivat anonymisti eikä aineisto sisältänyt mitään sellaisia henkilötietoja, joista vastaajan henkilöllisyys voisi paljastua. Yhtään kyselylomaketta tai kirjoitelmia ei hylätty. Kirjoitelma-aineiston vastausprosentti oli 92,7 ja kato 7,3 prosenttia. Kyselylomakkeessa kohdejoukkona oli 108 peruskoulun 5.-luokkalaista oppilasta. Kyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 100 oppilasta. Kyselylomakkeen vastausprosentti oli 92,6 ja kato 7,4 prosenttia.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan tutkimusmittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä ollaan mittaamassa (Vilka 2007, 179). Tutkimusmittariin operationaalistettiin tutkielman kannalta keskeiset käsitteet arkikieleen sopiviksi. Tutkimusmittarissa oli keskimäärin neljä samaa asiaa mittaavaa väittämää kutakin mitattavaa ongelmaa kohden ja ne oli sijoitettu tasaisesti eri puolille kyselylomaketta. Tutkimusmittariin on suositeltavaa sijoittaa myös käänteisiä kysymyksiä, kuten tässä tutkimusmittarissa väittämä 20: kotitehtävistä ei ole minulle mitään hyötyä. Käänteisenä se mittaa sitä, kuinka paljon oppilas kokee kotitehtävistä olevan hänelle hyötyä.

Tutkimuksen reliabiliteetilla kvantitatiivisessa tutkimuksessa tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta. Reliabiliteetin käsitteen kautta tarkastellaan tutkimustulosten pysyvyyttä eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Satunnaisotanta lisäisi tutkimuksen reliabiliteettia, mutta tässä tutkielmassa kyseessä ei ollut koulujen osalta satunnaisotanta. Mikään otos ei kuitenkaan koskaan täysin kuvaa perus-

joukkoa. Vastaajat voivat esimerkiksi valehdella tai kaunistella totuutta (Vilkkä 2007, 57,177).

Kokemuksen tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on lähtökohtana se, kuinka hyvin tutkittava asia on tavoitettu sellaisena kuin se todellisuudessa on. Tieteellisyiden perusta on silloin tutkijan ajattelemisen taidoissa. Tutkimuksellisen suhteen saaminen kokemuksiin edellyttää niiden ilmaisemista, mutta tutkija ei sinänsä ole kiinnostunut ilmauksista, vaan kokemuksista. Siksi tutkija voi käyttää mitä tahansa tapaa hankkia empiiristä tutkimusaineistoa. Yksi kokemuksen kuvaustapa on teksti. (Perttula 2008, 136, 140–141.) Kirjoitelma-aineiston etuna on, että siihen voi aina palata. Etuna voidaan pitää myös sitä, että tutkijan vaikutus ei korostu liikaa tutkittavien kirjoittaessa vapaasti annetun ohjeistuksen pohjalta.

Sekä kirjoitelmia kirjoittaneiden että kyselylomakkeeseen vastanneiden oppilaiden joukko oli heterogeeninen. Aineisto kerättiin kolmesta eri koulusta kolmelta eri paikkakunnalta. Koulujen kaikilla viidensien luokkien oppilailla oli mahdollisuus osallistua tutkimukseen. Kokemuksia tutkittaessa tutkittavien oma halu osallistua on ratkaiseva, koska osallistuminen vaatii heiltä paljon (Perttula 2008, 153). Kvantitatiivisen aineiston analyysi toteutettiin SPSS-ohjelman avulla ja kirjoitelma-aineiston analyysissä käytettiin apuna NVivo9-ohjelmaa. Aineiston asianmukainen käsittelytapa lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Mikään metodi ei voi paljastaa tutkittavaa ilmiötä kokonaan (Husu 2004, 24). Kirjoitelma-aineiston analyysiin sisältyy myös arvolähtökohtia. Tutkijan omat valinnat ja oma ymmärrys vaikuttavat siihen, miten aineistoa tulkitaan (Jyrhämä 2004, 224). Tulosten analysoinnissa kohtaavat aina tutkittavien ja tutkijan käsitykset. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat noin 11-vuotiaat lapset ja on mahdollista, että he eivät ole vastanneet kyselyyn ja avoimiin kysymyksiin rehellisesti. Lasten voi olla myös vaikea arvioida itse omaa käyttäytymistään tai asenteitaan. Kuitenkin aiemmin on tutkittu (Stipek ym. 1992), että koulukokemuksen ja iän karttuessa lasten käsitykset itsestään oppijana ovat realistisia ja alkavat vastata opettajan arviota oppilaasta yhdeksännestä ikävuodesta alkaen. Tulosten luotettavuutta voidaan kritisoida myös siitä, että kyselylomakkeeseen vastanneista oppilaista suuri

osa arvioi koulumenestyksensä hyväksi. Kuitenkin kyseessä on tarkalleen ottaen arvio, mikä perustuu oppilaan omaan kokemukseen ja tässä tutkielmassa tutkimuskohteena on nimenomaan kokemus.

Tutkielman vaiheet on kuvattu niin, että tutkimus on mahdollista toistaa samanlaisena. Aineistonkeruu toteutettiin anonyymisti eikä tutkimusaihe eikä saatu tieto ole liian arkaluontoista raportoitavaksi. Tutkimusluvut pyydettiin asianmukaisesti ja aineistonkeruussa noudatettiin sovittuja aikatauluja eikä mitään tietoja, mistä tutkittavat voisivat paljastua, ole mainittu. Tutkielman tarkoitus on eettisesti tarkasteltuna kasvatustieteelle tyypillinen, koska se pyrkii yksilön hyvään. Tämän tutkielman tarkoituksena oli löytää keinoja, joiden avulla olisi mahdollista edistää oppilaan motivoitumista.

Kvantitatiivisella tutkimusotteella tehdään hyvin vähän opinnäytetöitä kasvatustieteen alalla (Meri 2004, 99). Tässä tutkielmassa kuitenkin yhdistettiin kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimusote. Triangulaatio voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta, koska sen avulla on mahdollista saada tarkempaa ja syvällisempää tietoa tutkimusongelman suhteen. Triangulaation käytössä vaikeinta oli kuitenkin selvittää, kuinka lähtökohdiltaan erilaiset tieteenfilosofiat oli mahdollista yhdistää samaan tutkimukseen ja samojen tutkimustehtävien kannalta mielekkäiksi.

Ihmistieteissä tutkimuskohteet ovat kuitenkin moniulotteisia. (Lukkarinen 2008, 232.) Jos esimerkiksi päämetodina käytetään kvantitatiivista lähestymistapaa, myös tutkielman metodien tulisi olla pääasiassa kvantitatiivisen lähestymistavan mukaisia ja kvalitatiivisten metodien toissijaisia (Hussein 2009, 10). Tieteellinen keskustelu metodologisen triangulaation merkityksestä ihmistieteissä on käynnissä ja osaltani toivon tämän tutkimuksen lisäävän kriittistä pohdintaa triangulaation mahdollisuuksista kokemuksen tutkimisessa. Sekä kvantitatiivisessa että kvalitatiivisessa tutkimusotteessa on myös omat heikkoutensa. Triangulaatiota on kritisoitu siitä, että kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusotteiden epistemologia ja ontologia eroavat liiaksi toisistaan. Kuitenkin molempien tutkimusotteiden tarkoituksena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. (Hussein 2009,2, 4.)

Tavoittelin tutkielmallani kahdenlaista tietoa; yleistä tietoa oppilaiden motivaatiosta sekä yksilökohtaisempaa tietoa heidän kokemuksistaan kotitehtävistä. Haasteellisimmaksi koin tutkimustehtävien muodostamisen niin, että ne sopivat sekä kvantitatiiviseen että kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen. Jouduin pohtimaan paljon muun muassa sitä, onko jompikumpi aineistonkeruumenetelmä pääosassa vai ovatko ne tutkimuksessani yhtä tärkeitä tulosten kannalta. Pohdin myös pitkään, sopiiko kvantitatiivisen tutkimusotteen yhteyteen fenomenologinen tieteenteoria. Lopulta koin, että molemmat menetelmät ovat tärkeitä, mutta vertaan ja arvioin laadullista aineistoa suhteessa kyselylomakkeen avulla saatuihin tuloksiin. Näin oli mahdollista syventää saatua tietoa ja saada oppilaiden yksilökohtaiset äänet kuuluville.

Kyselylomakkeeseen oppilaat vastasivat sen hetkisten kokemustensa perusteella ja näin oli myös kirjoitelmien osalta. Pyrin löytämään yhteyksiä tulosten välille. Tarkastelin sitä, täydensivätkö kirjoitelma-aineistot kyselylomakkeen tuloksia ja lisäsivätkö ne näin ollen tutkimuksen validiteettia. Tarkastelin myös sitä, olivatko eri menetelmien avulla saadut tulokset ristiriidassa keskenään. Triangulaation avulla muodostui tässä tutkielmassa molempia tutkimusotteita täydentävä kokonaisuus. Jos esimerkiksi laadullinen aineisto olisi jätetty tutkimuksesta pois, en olisi saanut selville muun muassa sitä, että opettajan antama palaute merkitsee paljon oppilaille. Tämä on tärkeä tieto pohdittaessa opettajan roolia oppilaiden motivoinnissa. Tämä tutkielma sisälsi kuitenkin paljon tutkimustehtäviä ja aineiston analyysin edetessä huomasin, että tutkimustehtäviä olisi voinut olla vähemmän. Syventymällä enemmän pelkästään esimerkiksi oppilaiden oppimiskokemuksiin olisi ollut mahdollista saada enemmän ymmärrystä aiheeseen liittyen.

7.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Koska opettaja koettiin tärkeänä motivaation lähteenä, olisi hyvä paneutua siihen, kuinka opettaja positiivisella tavalla voisi motivoida oppilaita kotitehtävien tekemiseen. Opettajalta saatu palaute koettiin tärkeäksi tämän tutkielman perusteella. Behavioristinen lähestymistapa toimii myös tutkielmani tulosten perusteella, mutta motivaation säilyttämisen kannalta olisi eduksi herätellä oppilaiden sisäistä motivaatiota. Tämä voisi onnistua auttamalla oppilaita itse muodostamaan henkilökohtaisia tavoitteita, joista he voisivat kokea onnistumisen iloa. Myös tehtävien pitäisi olla itsessään motivoivia ja innostavia.

Motivaatiotutkimuksen avulla on esitetty teorioita ja malleja, joiden avulla voidaan edistää oppilaiden opiskelumotivaatiota niin koulussa kuin kotona. Näkökulma jatkotutkimukselle voisi olla opettajien käyttämät motivointikeinot. Epsteinin ja Van Voorhisin (2001) mukaan opettajien roolia kotitehtävientekoprosessissa on tutkittu suhteellisen vähän, vaikka prosessi alkaakin opettajista. Kontoniemen (2003) tutkimuksen mukaan opettajat eivät koe voivansa vaikuttaa oppilaan motivaatioon. Kontoniemen tutkimustulos perustuu opettajien omiin kokemuksiin. Jatkotutkimusehdotus voisi sopia toteuttavaksi havainnoimalla. Oleellista olisi myös selvittää, minkä tyyllisiä kotitehtäviä suomalaiset opettajat oppilailleen antavat.

LÄHTEET:

- Aftonbladet 3.9.2005. Läxor är ett brott! <http://www.aftonbladet.se/wendela/barn/article10673223.ab>. Luettu 12.1.2012.
- Aronson, J. & Steele, C.M. 2005. Stereotypes and the Fragility of Academic Competence, Motivation, and Self-Concept. Teoksessa A.J. Elliot & C.S. Dweck. Handbook of Competence and Motivation. New York: Guilford Press.
- Bohlin, R. M. 1998. How Do K-12 Teachers Apply the Affective Domain in Their Classrooms? Education Technology 38 (6), 44-47.
- Bursuck, W. 1995. Homework: Issues and practices for students with learning disabilities. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 25- 41.
- Crain, W. 1992. Theories of development. Concepts and applications. New Jersey: Prentice Hall.
- Cooper, H. 1989. Homework. Research On Teaching Monograph Series. New York: Longman.
- Cooper, H. 2007. The Battle Over Homework. Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents. CA: Corwin Press: Thousand Oaks.
- Cooper, H., Robinson, J.C. & Patall, E.A. 2006. Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. Review of Educational Research, 76, 1-62.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York: Plenum Press.
- Driscoll, M.P. 2005. Psychology of learning for instruction. Florida State University. Boston: Pearson.
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G.E. 2000. Learning style inventory (LSI). Lawrence, KS: Prive Systems.
- Dunn, R. & Riggs, S. A. 2000. Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Epstein, J.L. & Van Voorhis, F.L. 2001. More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. Educational Psychologist, 36 (3), 181-193.

- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell, 159-183.
- Hakala, J. 2005. Oppimisen edistäminen. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 37-51.
- Hannula, M.M. & Lepola, J. 2006. Huomio lasten taitoihin ennen kouluikää. Teoksessa Lepola, J. & Hannula, M.M. (toim.) Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. Turku: Turun yliopisto, 9-21.
- Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem and level of voice in adolescents. Teoksessa J. Juvonen & K.R. Wentzel (toim.) Social motivation. Understanding children's school adjustment. Cambridge: University Press, 11-42.
- Hellsten, J.-O. 1997. Läxor är inget att orda om. Läxan som fenomen i aktuell pedagogisk litteratur. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen.
- Helsingin Sanomat. 23.9.2011. HS. fi. Nuorisojärjestö virittelee kotiläksylakkoa Norjaan.
<http://www.hs.fi/ulkomaat/Nuorisoj%C3%A4rjest%C3%B6+virittelee+kotil%C3%A4ksylakkoa+Norjaan/a1305545788297> . Luettu 24.9.2011.
- Himanka, J. 1995. Esipuhe. Johdatus reduktioon. Teoksessa E. Husserl. Fenomenologian idea. Helsinki: Loki-Kirjat, 9–23.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hong, E. & Milgram, R. 2000. Homework. Motivation and Learning Preference. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Hussein, A. 2009. The Use of Triangulation in Social Sciences Research: Can qualitative and quantitative methods be combined? Journal of comparative Social Work. 2009/1. http://jcs.w.no/local/media/jcs.w/docs/jcs.w_issue_2009_1_8_article.pdf. Luettu 11.12.2011.
- Husu, J. 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 23–32.
- Johnson, B.R. & Onwuegbuzie, A.J. 2004. Mixed Methods Research. A Research Paradigm Whose Time Has Come. Educational Researcher, 7 (33), 14-26.

- [http://aera.net/uploadedFiles/Journalsand Publications/Journals/Educational researcher/Volume33No7/03ERv33n7Jonson.pdf](http://aera.net/uploadedFiles/Journalsand%20Publications/Journals/Educational%20researcher/Volume33No7/03ERv33n7Jonson.pdf). Luettu 1.9.2011.
- Juurikkala, J. 2008. Ilon pedagogiikka. Kohti nykyaikaista koulua. Konstruktiivinen peruskoulun käyttöteoria. Tutkiva opettaja. Journal of teacher researcher 1/2008.
- Jyrhämä, R. 2004. Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. Taulukkolaskentaohjelma analyysin apuna. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 223–237.
- Kari, J. 2003. Opettaja vaikuttajana – opettajatutkimuksen avaamia ajatuksia ja näkökulmia. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Chydenius-instituutin tutkimuksia. Jyväskylän yliopisto. Kokkola: Chydenius-instituutti, 65–79.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Kehr, H.M., Thrash, T.M. & Wright, R.A. 2011. New directions in implicit motive research: a special issue. Motivation and Emotion 35, 249–250.
- Kiewra, K.A., Kauffman, D.F., Hart, K., Scoular, J., Brown, M., Keller, G. & Tyler, B. 2009. What Parents, Researchers, and the Popular Press Have to Say About homework. Scholarlypartnersedu 4 (1), Article 7. <http://opus.ipfw.edu/spe/vol4/iss1/7>. Luettu 24.9.2011.
- Kivi, T. 2000. Oppimisen taidot. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino.
- Kohn, A. 2006. The Homework Myth: Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing. Cambridge: Da Capo Press.
- Kontoniemi, M. 2003. ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja 210.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 43.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 28–45.
- Latomaa, T. 2008. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä.

- Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 17–88.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Lepola, J. 2006. Kielellisten valmiuksien yhteys oppimismotivaation kehittymiseen 5–8 vuotiailla. Teoksessa Lepola, J. & Hannula, M.M. (toim.) Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. Turku: Turun yliopisto, 23–62.
- Lepola, J., Salonen, P. & Vauras, M. 2000. The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre-school to the second grade. *Learning and Instruction* 10, 153–177.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. 2002. Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. *American Psychologist*. 57 (9), 705–717.
- Lukkarinen, H. 2008. Monimetodinen kokemuksen tutkimus: fenomenologisen ja positivistisen tutkimustavan yhdistäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Malmberg, L.-E. & Little, T.D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi. Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 127–144.
- Maslow, A.H. 1987. (Third Edition) *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.
- McLean, A. 2003. *The Motivated School*. London: Sage Publications.
- Meece, J.L. 2006. Gender and Motivation. *Journal of School Psychology*. 44 (5), 351–373. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002244050600392>.
Luettu 27.1.2012.
- Meri, M. 2004. Vanhassa vara parempi – käsiteanalyysiä kvantitatiivisin keinoin. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 99–112.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Opetushallitus 2004. Peruskoulu uudistuu. Tietoa vanhemmille. Helsinki: Opetushallitus. <http://www02.oph.fi/ops/peruskoulu-uudistuu.pdf>. Luettu 24.6.2011
- Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen

- tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Ranta, H. (toim.). 2000. Opetustoimen lainsäädäntö 2000. Helsinki: Lakimiesliiton Kustannus.
- Rantala, I. 2010. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 106–126.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Robinson, K. 2006. Do schools kill creativity? Video on TED.com. www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html. Katsottu 5.1.2012.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000b. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and psychological well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78.
- Rönkä, A. & Kinnunen, U. (toim.) 2002. Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV-Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 2.9.2011.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. E. 2002. Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salomon, G. & Globerson, T. 1989. When teams do not function as they ought to. *International Journal of Educational Research* 13, 89-100.
- Sikkelä, R. 1997. What are personally significant learning experiences? *Psykologia* 32 (3), 174-182.
- Stipek, D., Reccia, S., & McClintic, S. 1992. Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57No. 1. (Serial No.226).
- Sutinen, A. 2003. Kasvatus ja kasvu. George Herbert Meadin kasvatusajattelu John Deweyn ja Charles S. Pericen filosofian valossa. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Oulun yliopisto. Turku: Paino-Salama.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.

Helsinki:Tammi.

- Viljaranta, J.2010. The Development and Role of Task Motivation and Task Values During Different Phases of the School Career. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 401.
- Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Viteli, J. 1990. Mikä koululaista kannustaa? Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Weinstein, R. S. 2002. Reaching Higher. The Power of Expectations in Schooling. Massachusetts: Harvard University Press.
- Zimmerman, B.J. 2000. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology 25, 82-91.
http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/zimmerman00.pdf Luettu 20.6.2011.
- Österlind, E. 2001. Elevers förhållningssätt till läxor: en uppföljningsstudie. Högskolan Dalarna.

LIITTEET

LIITE 1. Kyselylomake

KYSELY MOTIVAATIOSTA KOTITEHTÄVIEN TEKEMISESSÄ
Vastaajan tiedot. Ympyröi.

1. Olen tyttö / poika

2. Millainen on koulumenestyksesi omasta mielestäsi?

Vastaa seuraaviin väittämiin valitsemalla yksi vaihtoehto.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
3. Teen kotitehtävät, koska haluan osata samat asiat kuin luokkatoveritkin.	1	2	3	4
4. Pidän kotitehtävien tekemisestä	1	2	3	4
5. Teen kotitehtävät, koska saan vanhemiltani apua niissä.	1	2	3	4
6. Teen kotitehtävät menestykseni tulevaisuuden opiskeluissa.	1	2	3	4
7. Teen kotitehtävät, jotta saisin hyviä koenumeroita.	1	2	3	4
8. Minua nolottaisi jättää kotitehtävät tekemättä.	1	2	3	4
9. Teen kotitehtävät, jos vanhempani palkitsevat minut siitä.	1	2	3	4
10. Teen kotitehtävät, jotta en joutuisi läksyparkkiin.	1	2	3	4
11. Teen kotitehtävät, koska vanhempani tarkistavat ne.	1	2	3	4
12. Teen myös vapaaehtoisia kotitehtäviä	1	2	3	4
13. Teen kotitehtävät aina loppuun, vaikka ne	1	2	3	4

olisivat vaikeita.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
14. Teen kotitehtävät koska on mielenkiintoista harjoitella uusia asioita.	1	2	3	4
15. Teen kotitehtävät, koska opettaja antaa mielenkiintoisia läksyjä	1	2	3	4
16. Teen kotitehtävät mielelläni, jos kaverit auttavat.	1	2	3	4
17. Teen kotitehtävät, koska opettaja innostaa minua.	1	2	3	4
18. Teen kotitehtävät, koska yleensä luokkatoveritkin tekevät ne.	1	2	3	4
19. Teen kotitehtävät, koska niistä voi olla hyötyä tulevaisuuden ammatissani.	1	2	3	4
20. Kotitehtävien tekemisestä ei ole minulle mitään hyötyä.	1	2	3	4
21. Teen kotitehtävät, koska opettaja tarkistaa ne.	1	2	3	4
22. Teen kotitehtävät, koska kunnioitan opettajaani.	1	2	3	4

TEKISIN KOTITEHTÄVÄT MIELUUMMIN, JOS (ympyröi vaihtoehdot, joista olet samaa mieltä)

- a) niihin annettaisiin enemmän valinnaisuutta
- b) ne saisi tehdä yhdessä koulutovereiden kanssa
- c) niiden tekemiseen annettaisiin enemmän aikaa
- d) jos niitä olisi vähemmän
- e) jos saisin enemmän apua vanhemmilta
- f) jos opettaja antaisi tarkempia ohjeita
- g) jos saisi itse valita mitä tulee läksyksi

Teen kotitehtävät yleensä (ympyröi yksi vaihtoehto):

a) päivittäin b) melkein päivittäin c) kerran viikossa tai harvemmin d) en ikinä

Käytän aikaa kotitehtäviin kerralla yleensä noin

a) 15 minuuttia tai vähemmän b) 15 – 30 minuuttia c) 31 – 50 minuuttia d) yli 50 minuuttia

KIITOS VASTAUKSISTASI!

6. Kerro miten, missä ja kenen kanssa teet yleensä kotitehtävät?

7. Mikä saa sinut tekemään kotitehtävät? (vaikka tuntusi siltä, ettei jaksaisi)

KIITOS VASTAUKSISTASI!

LIITE 3. Lupapyyntö vanhemmilta.

Lupapyyntö tutkimusaineiston keruuseen

Hyvät 5. luokan oppilaan vanhemmat; opiskelen luokanopettajien aikuiskoulutuksessa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa. Teen pro gradu-tutkielmaa, jonka aiheena on oppilaiden motivaatio kotitehtävien tekemisessä. Pyydän teiltä lupaa lapsenne osallistumisesta tutkimukseen.

Tutkimusaineisto kerätään koulupäivien aikana kyselylomakkeiden ja kirjoitelmien avulla. Kysymykset koskevat oppilaiden kokemuksia kotitehtävien tekemisestä. Kaikki kerätty aineisto käsitellään täysin luottamuksellisesti ja nimettöminä eikä koulua eikä luokkaa mainita tutkimuksessa.

Pyydän palauttamaan lomakkeen alaosan koululle tämän viikon aikana.

Ystävällisin terveisin,
Heli Hyppönen-Setälä

Lapsemme _____

oppilaan nimi

saa osallistua tutkimukseen.

vanhemman allekirjoitus ja päiväys

Liite 4: Taulukko- ja kuvioluettelo

Kuviot

KUVIO 1: oppilaiden oma arvio koulumenestyksestään s.54

KUVIO 2: oppilaiden tavoitteet motivaation lähteenä s. 67

KUVIO 3: merkityssuhdekaavio. Oppilaan motivaatio kotitehtävien tekemisessä s. 74

Taulukot

TAULUKKO 1: ristiintaulukointi. Sukupuolen yhteys sisäiseen motivaatioon. s. 58

TAULUKKO 2: keskiarvovertailu. Koulumenestyksen yhteys sisäiseen motivaatioon s.59

TAULUKKO 3: ristiintaulukointi. Koulumenestyksen yhteys sisäiseen motivaatioon. s. 59

TAULUKKO 4: ristiintaulukointi. Sukupuolen yhteys ulkoiseen motivaatioon. s. 61

TAULUKKO 5: ristiintaulukointi. Kotitehtäviin käytetyn ajan yhteys ulkoiseen motivaatioon s. 62

TAULUKKO 6: ristiintaulukointi. Sukupuolen yhteys opettajaan motivaation lähteenä. s. 65

TAULUKKO 7: ristiintaulukointi. Koulumenestyksen yhteys tavoiteorientaatioon. s. 68