

**Kotitehtävien merkitys ja opettajan motivointikeinot
kotitehtävien tekemiseen 2. luokalla**

Nanne Merimaa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2016

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 KOTITEHTÄVIEN MERKITYS	7
2.1 Kotitehtävien monet puolet.....	7
2.2 Kotitehtävien luonne	9
2.3 Opettaja kotitehtävien laatijana	11
3 MOTIVAATIO	13
3.1 Mitä motivaatio on?	13
3.2 Ulkoinen ja sisäinen motivaatio	16
4 KOULU JA MOTIVAATIO	19
4.1 Oppimismotivaatio	19
4.2 Opettajan merkitys.....	24
5 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
6.1 Osallistujat ja tutkimuksen eteneminen.....	29
6.2. Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä	30
6.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	32
6.4 Aineiston analysoinnin vaiheet.....	34
6.5 Eettiset ratkaisut.....	35
7 TULOKSET	38
7.1 Kotitehtävien merkitys.....	38
7.2 Kotitehtävien näkyminen koulun arjessa	41
7.2.1 Rutiinit	41
7.2.2 Kotitehtävien antaminen ja tarkistaminen	43
7.3 Opettajan motivointikeinot kotitehtävien tekemiseen	45
7.3.1 Ulkoinen motivaatio	45

7.3.2 Sisäinen motivaatio.....	46
7.4 Kodin merkitys kotitehtäväprosessissa	49
8 POHDINTA.....	51
8.1 Kotitehtävien luonne 2. luokalla	51
8.2 Motivointi kotitehtävissä	53
8.3 Kotien merkitys kotitehtävissä.....	56
8.4 Tutkimuksen luotettavuus.....	57
8.5 Johtopäätökset ja jatkotutkimusmahdollisuudet	59
LÄHTEET	

TIIVISTELMÄ

Merimaa, Nanne. 2016. Kotitehtävien merkitys ja opettajan motivointikeinot kotitehtävien tekemiseen 2. luokalla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. 68 sivua, joista liitteitä 3.

Tutkimuksessa selvitetään, mikä on kotitehtävien merkitys toisella luokkasteella koulussa, ja millaisia keinoja opettajat käyttävät motivoidakseen oppilaita tekemään kotitehtäviä. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, onko opettajalla mahdollisuuksia herättää oppilaissa sisäisen motivaation voima, minkä avulla he työskentelevät syvemmin kotitehtävien parissa. Teoriaosiossa paneudutaan kotitehtävien ja motivaation käsitteeseen, sekä pohditaan opettajaa motivaation luoja koulussa.

Tutkimus toteutettiin sekä havainnoimalla oppitunteja että haastattelemalla luokanopettajia havainnointien jälkeen. Haastattelutapana käytettiin teemahaastattelua. Aineiston kerääminen toteutettiin 2016 vuoden alussa, ja tutkimukseen osallistui yhteensä neljä 2. luokan luokanopettajaa. Aineiston analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tulokseksi saatiin, että kotitehtävät ovat yhä merkittävä osa koulunkäyntiä. Kotitehtävien avulla oppilaat oppivat lisää kerraten jo opittuja asioita ja samalla he opettelevat koululaisen työskentelytaitoja. Opettajat käyttivät oppilaiden motivoimiseen luokissaan erilaisia motivointimenetelmiä, joista oppilaiden sisäisellä motivoinnilla oli suurempi merkitys kuin ulkoisella motivaatiolla. Sisäisen motivaation kehittämiseen tarvittiin opettajan antamaa palautetta, oppilaiden ymmärrystä työn tärkeydestä sekä monipuolisia ja yksilöllisiä kotitehtäviä. Myös kodilla nähtiin olevan merkittävä rooli kotitehtävissä koulun ja kodin välisen vuorovaikutuksen sekä yhteistyön kannalta.

Avainsanat: kotitehtävät, motivaatio, ulkoinen motivaatio, sisäinen motivaatio

1 JOHDANTO

Kotitehtävät ovat tuttu asia kaikille alakoulusta yliopistoon saakka. Kotitehtäviä ei koeta välttämättä kovin positiivisella tavalla, koska ne tehdään koulun jälkeen vapaa-ajalla. Läksyjen tekeminen vaatiikin usein paljon motivaatiota muiden vapaa-ajan toimintojen odotellessa. Tämän vuoksi kotitehtävät saatetaankin nähdä pakonomaiseksi toiminnaksi, jolloin oppilaiden motivaation lähteenä ovat useimmiten vanhempien käskyt tai uhka jäädä jälki-istuntoon. Hyppönen-Setälän (2012, 84) tutkimuksen mukaan oppilaat kokevat opettajan suurena motivaation lähteenä läksyjen tekemiseen. Vaikka kaikki kotitehtäväntekoprosessissa lähteekin opettajista, heidän rooliaan tässä tehtävässä on tutkittu vähän (Epstein & Van Voorhis 2001, 181). Tämän vuoksi halusinkin tutkimuksessani selvittää, millainen kotitehtävien merkitys on ja mitä oppilaita motivoivia keinoja opettajat käyttävät, kun he suunnittelevat ja antavat kotitehtäviä oppilailleen.

Kotitehtäviä on tutkittu paljon ja ne ovat jakaneet runsaasti mielipiteitä eri vuosikymmenillä. Kotitehtävät ovatkin yleinen puheenaihe niin kotona kuin vanhempainilloissa. Myös media kiinnittää huomiota aiheeseen ajoittain. MTV Uutiset uutisoi helmikuussa 2015 opettajakyselystä, jonka mukaan läksyjen unohtaminen on nykyään kouluissa jokapäiväistä. Jopa 43 prosentilla alakoulujen oppilaista kotitehtävät ovat tekemättä muutamia kertoja viikossa. Isojen kaupunkien ja pienempien kuntien erojen kerrotaan olevan jopa kaksinkertaiset. (MTV Uutiset 9.2.2015). Opettaja on tässä tilanteessa avainasemassa motivoidessaan oppilaita työskentelemään tavoitteiden mukaisesti. Kotitehtävien hyödyllisyydestä on myös vaihtelevia mielipiteitä. Median ja tutkimusten kritiikki on yleensä kohdistunut kotitehtävien tarpeellisuuteen. Ruotsalaisessa kaupungissa on pohdittu kotitehtävien kieltämistä, koska tarvittavan tieto tulisi saada koulupäivän aikana (Newser 16.6.2014). Yle Uutiset elokuussa 2014 uutisoi puolestaan kotitehtävien tarpeellisuudesta, mikä sai vastakkaisia kannanottoja eri tahoilta. Esimerkiksi

Mannerheimin lastensuojeluliitto on kotitehtävien teettämistä hieman vastaan, kun taas OAJ:n kannalta kotitehtävät nähdään hyödyllisinä tuoden oppilaille vastuunottokykyä. (Yle Uutiset 13.8.2014.)

Opettajan tehtävänä on herättää oppilaiden mielenkiinto opiskeltavaan aiheeseen ja säädellä sekä ylläpitää opiskeluun liittyvää motivaatiota. Motivoituneen ihmisen toiminnalla on aina jokin tavoite, ja hänen käyttäytymisensä voi olla lähtöisin ulkoisesta tai sisäisestä motivaatiosta (Byman 2002, 26). Oppilaan motivaatio voi siis lähteä hänen omasta mielenkiinnostaan aiheeseen tai korkeamman tahon, eli opettajan tai vanhempien toimesta. Oppilaan motivaatio voidaan nähdä useimmiten ulkoisena, kun palkkiona on esimerkiksi tarra hyvästä työskentelystä tai oppilaalla on uhka jäädä koulun jälkeen tekemään tekemättömiä tehtäviä. Hyppönen-Setälän (2012, 61) tutkimuksen mukaan yli 30 minuuttia tehtäviin käyttävistä oppilaista yli 75 % oli ulkoisesti motivoituneita. Alle 30 minuuttia aikaa käyttäneiden ulkoisen motivaation prosenttimäärä oli 61. Voidaan siis todeta, että oppilaat ovat pitkälti ulkoisesti motivoituneita kotitehtäviä tehdessään. Näiden tutkimustulosten vuoksi halusinkin tutkimuksessani kiinnittää huomiota myös sisäisen motivaation syntymiseen – onko opettajalla mahdollisuuksia kehittää myös oppilaiden sisäistä motivaatiota.

Kuten aiemmin todettiin, opettajalla on iso merkitys motivaation luomisessa luokkatilassa. Opettajan motivaatioon vaikuttaminen riippuu hänen omista tavoistaan ohjata luokkaa – pyrkiikö opettaja vaikuttamaan vain oppilaiden ulkoiseen motivaatioon vai yrittääkö hän aikaansaada kipinän myös oppilaan sisäisessä motivaatiossa, mikä on parhain tilanne oppimiselle. Opettaja luokan ohjaajana voi motivoida oppilaita tehtävissä kuitenkin vasta, kun luottamus on syntynyt ja hän antaa tarpeeksi haastavia tehtäviä (Stix & Hbrek 2006, 13). Opettajien ohjaustapojen on havaittu olevan yhteydessä myös oppilaiden arvostukseen ja kiinnostukseen eri oppiaineita kohtaan (Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus & Rasku-Puttonen 2013, 100). Voitaisiin sanoa, että opettaja on avainasemassa luodessaan pohjaa luokan toiminnalle, oppiaineiden merkitykselle sekä oppilaiden motivaatiolle.

2 KOTITEHTÄVIEN MERKITYS

2.1 Kotitehtävien monet puolet

1920-luvulla ajateltiin, että ymmärrys on lihas, joka kehittyy ja hyötyy mentaalisilla harjoituksilla sekä muistamisella. Tämä nähtiin hyvänä asiana koulun ja oppimisen kannalta, koska oppilaat pystyivät harjoittamaan muistiharjoituksia myös kotona. 1940-luvulla koulutus siirtyi enemmän ongelmanratkaisun pariin, ja 1950-lukuun mennessä kotitehtävät olivat menettäneet jo merkityksensä teknologian merkityksen kasvaessa, jolloin pohdittiin valmistaako koulu oppilaita vain teknologian kohtaamiseen. 1960-luvulla kotitehtävät eivät vieläkaan nousseet uudelleen suosioon, koska kotitehtävien ajateltiin olevan liian kova paine oppilaille koulun jälkeen. Ajateltiin, että oppilaat keskittyisivät ajallisesti enemmän vain kouluun ja oma muu kehittyminen jäisi kotitehtävien ohella sivuun. Parinkymmenen vuoden tauon ja kritiikin jälkeen 1980-luvulla kotitehtävät alkoivat taas palata suosioon koulutuksessa. (Cooper 1989, 85.) Näiden vuosien jälkeen mielipiteet kotitehtävien hyödyllisyydestä ovat vaihdelleet runsaasti ja historia on toistanut itseään. Kotitehtäviä on tutkittu paljon monelta eri osa-alueelta, ja myös tutkimuksissa onkin saatu paljon erilaisia tuloksia, niin kotitehtäviä vastaan kuin puolesta. (Vatterott 2009, 9, 59.)

Kotitehtävistä kuulee puhuttavan sekä positiiviseen että negatiiviseen sävyyn, kuten eri vuosikymmenten tutkimuksista löytyy tuloksia kummankin kategorian alle (Hong & Milgram 2000, 6). Cooper (2007) on listannut teoksessaan sekä kotitehtävien hyviä että huonoja puolia. Kotitehtävien positiiviset vaikutukset voidaan jakaa neljän yläkategorian alle: välittömät akateemiset vaikutukset, pitkäaikaiset akateemiset vaikutukset, ei-akateemiset vaikutukset ja vanhempien sitoutumisen vaikutukset. Välittömiin akateemisiin vaikutuksiin voidaan sisällyttää ymmärtämisen parantuminen,

paremmat taidot kriittiseen ajatteluun, informaation prosessointiin ja faktatiedon muistamiseen. Pitkäaikaisvaikutuksina nähdään asenteen parantuminen koulua kohtaan, paremmat opiskelutaidot ja kiinnostus koulutehtäviin vapaa-ajalla. Ei-akateemisia vaikutuksia ovat parempi itseohjautuvuus ja itsekuri, ajankäytön organisointi, tiedonhalu ja itsenäisempi ongelmienratkaisu. Lopuksi kotitehtävät voivat parantaa lasten ja vanhempien yhteyttä, kun vanhemmat ottavat osaa lastensa kotitehtävien tekemiseen. (Cooper 2007, 8–10.)

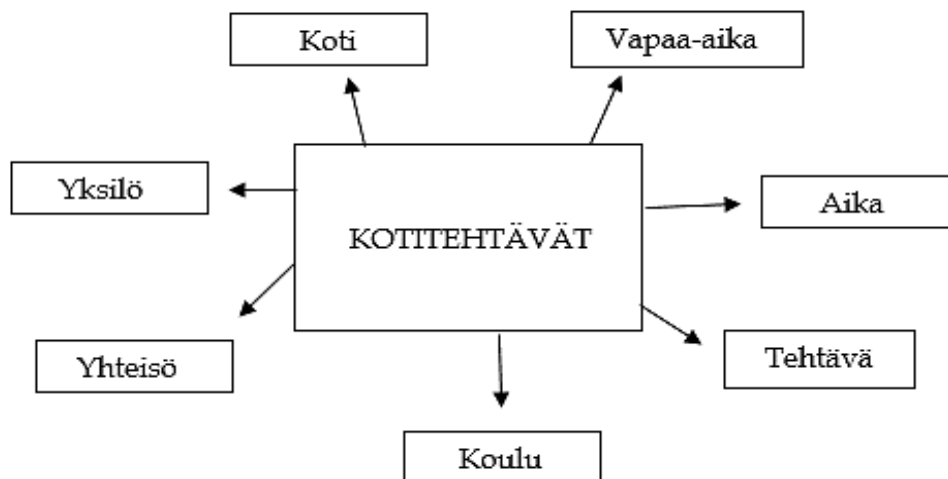
Kotitehtävien tekemiseen voi liittyä myös negatiivisia vaikutuksia. Cooperin mukaan kotitehtävien negatiiviset vaikutukset liittyvät vapaa-ajan puutteeseen ja vanhempien osallistamiseen. Vanhempien osallistaminen vaikuttaa lähinnä oppilaiden eriarvostamiseen, koska joillakin lapsilla saattaa olla paremmat mahdollisuudet saada apua tehtäviin kotona kuin toisilla. Vanhemmilla saattaa olla myös erilaiset toimintatavat kotitehtävien suorittamisesta ja aiheiden opettamisesta. (Cooper 2007, 11–12).

Vaikka kotitehtävillä nähdään olevan sekä positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia, ne voivat ilmetä myös yhdessä samanaikaisesti. Kotitehtävät voivat opettaa oppilaille positiivisena vaikutuksena vastuun kantamista omista tehtävistä, mutta samalla kriittisesti ajatellen, tehtävät vievät aikaa muilta vapaa-ajan aktiviteeteilta. (Cooper 2007, 12.) Kodin merkitys voi olla sekä negatiivinen että positiivinen, joista Cooper (2007) on maininnut molemmat. Myös Katz, Kaplan ja Buzukashvily (2011) ja Valleratt (2009) ovat tutkineet vanhempien roolia kotitehtäväprosessin motivoinnissa ja ovat saaneet tulokseksi, että vanhempien rooliesimerkillä on vaikutusta myös oppilaiden motivaation syntymiseen kotitehtäviä kohtaan. Edellä huomataan kotitehtävien vaikutusten monimuotoisuus, jota jo historiakin kertoo. Mielenpitoet ja tutkimusten tulokset vaihtelevat koko ajan, joten kotitehtävien historia niiden hyödyllisyydestä oppilaille jatkaa itsensä toistamista.

2.2 Kotitehtävien luonne

Kotitehtävien tekeminen on prosessi, missä oppilas aloittaa tai jatkaa opettajan laatimia tehtäviä kotonaan tai muualla koulun ulkopuolella (Cooper 2007, 4; Hong & Milgram 2000, 9; Westlund 2004, 78). Oppilaan taidot pysyvät tällöin samana kuin koulussa, mutta työskentely-ympäristö ja motivaatio saattavat muuttua ja olla erilaiset kuin koulussa opettajan valvonnan alla (Hong & Milgram 2000, 9). Opettajan tulee miettiä kotitehtäviä laatiessaan myös kotiympäristöä sekä oppilaiden yksilöllisyyttä (Cooper 1989, 87), koska kotitehtävien tavoitteena on kehittää oppilaan oppimista, yleistä kehittymistä, koulun ja kodin välistä suhdetta sekä parantaa opettamista (Epstein & Van Voorhis 2001, 181). Kotitehtävien tehtävänä on yleensä opetella koulussa jo harjoiteltuja taitoja, tutustua seuraavan oppitunnin aiheeseen, lisätä oppilaiden osallisuutta ja oppilaiden yksilöllistä kehittymistä, lisätä vertaisvuorovaikutusta ja olla välillä myös mahdollisesti rangaistuksena jostakin. (Epstein & Van Voorhis 2001, 182–183; Cooper 1989, 87; Hong & Milgram 2000, 5.)

Westlund (2004, 79) on nostanut tutkimuksessaan esille kotitehtävien seitsemän tekijää (Kaavio 3), jotka perustuvat oppilaiden vastauksiin kotitehtävien merkityksestä. Nämä seitsemän tekijää voidaan jakaa kolmen kategorian alle: aikaan, tilaan ja tehtäviin. Aikaan voidaan liittää kotitehtäviin käytettävä aika, sekä aika, jolloin kotitehtävät tehdään kotona. Koti sijoittuukin seuraavaan tila -kategoriaan, joka kertoo paikan, missä oppilas yleensä tekee kotitehtävänsä. Tehtävä -osioon määrittää, millaisia kotitehtävät ovat, ovatko ne esimerkiksi luku- vai kirjoitustehtäviä. (Westlund 2004, 42–43.)



Kuvio 3. Westlundin (2004, 79) kuvaus kotitehtävistä.

Myös Cooper (2007) määrittelee kotitehtävien tekijöitä samankaltaisesti kuin Westlund. Kotitehtävät voidaan luokitella niiden määrän, tarkoituksen, taitotason, oppilaan valinnan, sosiaalisen yhteyden, yksilöinnin asteen ja ajallisen keston mukaan. Nämä luokittelut määrittelevät mitä kotitehtävät sisältävät ja miten niistä suoriudutaan. (Cooper 2007, 4–8.) Opettajan pitäisi miettiä kotitehtävien määrää, vaativuutta ja niihin käytettyä aikaa, koska oppilaan vapaa-aika tulisi ottaa myös huomioon. Lapsilla on vielä oikeus leikkeihin ja lepoon. (Eskelä-Haapanen 2015, 16–17.)

Olellisesti myös motivaatio on osa kotitehtäviä ja niitä tehdään joko sisäisen tai ulkoisen motivaation voimalla. Hong ja Milgram (2000, 12) esittävät, että oppilaat voivat olla kotitehtäviä tehdessään motivoituneita itse tehtävien vuoksi, eli sisäisesti motivoituneita, tai motivoituneita joko vanhempien tai opettajan vuoksi, eli ulkoisesti motivoituneita. Kotitehtävien tekemisen yhteydessä käydäänkin läpi erilaisia motivaatioprosesseja kuin koulussa tapahtuvassa toiminnassa. Kotitehtävät kilpailevat usein oppilaan vapaa-ajan aktiviteettien kanssa, jotka saattavat olla paljon mielenkiintoisempia. Kotona ei välttämättä ole myöskään mitään valvontaa, kuten opettaja koulussa. (Katz, Kaplan & Gueta 2010, 251.) Tämän vuoksi olisikin tärkeää, että oppilaan vanhemmat tekisivät yhteistyötä koulun kanssa, ja kotitehtävistä saataisiin

enemmän irti (Hong, Milgram & Rewell 2004, 203). Myös perusopetuslaki edellyttää opettajien ja kotien välistä yhteistyötä, jolla voidaan tukea kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä. Kun huoltajat ovat osallisia koulutyössä, he voivat vaikuttaa myös sen kehittymiseen. (OPS 2014, 35). Yhteistyön ja palautteen antamisen kautta myös huoltajat voivat vaikuttaa myös kotitehtäviin ja niiden kehittämiseen. Huoltajilla on kokonaisuudessaan tärkeä rooli oppilaiden koulutyöskentelyssä.

Oppilaiden palatessa kouluun kotitehtävät tehtynä, jää opettajan tehtäväksi päättää, miten kotitehtävien tekemistä kontrolloidaan. Opettajan tarkistustavat voivat vaikuttaa merkittävästi kotitehtävien kokonaisvaltaiseen hyötyyn. Jokaisella opettajalla on kuitenkin omat tapansa panostaa tähän osaan koulunkäyntiä. (Cooper 1989, 88.) Opettajan käyttämät tavat voivat siis vaikuttaa kotitehtävien hyödyn vuoksi myös oppilaiden motivaatioon tehdä kotitehtäviä. Hong ja Milgram (2000) ovat keskittyneet teoksessaan kotitehtävien tekemisessä käytettävään motivaatioon. He ovat esittäneet, että oppilaan motivaation kotitehtävien tekemisessä voi jakaa motivaation lähteen ja motivaation voimakkuuden osa-alueisiin. Oppilaan motivaatio voi olla lähtöisin sisäisesti omasta itsestä tai ulkosyntyisesti joko vanhempien tai opettajan toimesta. Motivaation voimakkuuteen taas kuuluvat pitkäjänteisyys ja aikaansaavuus. Voimakkuudella on vaikutuksia motivaation ylläpitoon, eli säilyykö motivaatio koko tehtävän ajan, vai keskeyttääkö oppilas toimintansa aina välillä (Hong & Millgram 2000, 13.)

2.3 Opettaja kotitehtävien laatijana

Kotitehtävät ovat olleet aikojen saatossa paljon tutkimuksen alla, mutta vain muutama tutkimus on keskittynyt opettajan rooliin kotitehtäväprosessissa. Koko prosessi lähtee opettajista, jotka valitsevat kotitehtäville sisällöt auttaakseen oppilaita tavoittamaan heille asetetut oppimisen tavoitteet. Opettajat eivät siis vain määrää kotitehtäviä oppilaiden tehtäviksi, vaan he myös suunnittelevat ne. Suunnittelu edellyttää opettajaa pohtimaan tehtävien

muotoa, tavoitteita sekä muita olennaisia elementtejä, jotta tehtävät motivoivat oppilaita ja auttaisivat heitä selviytymään niistä omien taitojensa mukaan. (Epstein & Van Voorhis 2001, 181.) Koulumotivaation kannalta opettajan haasteeksi ja tehtäväksi jääkin se, miten opetussuunnitelman tavoitteet saadaan siirretyksi oppilaan omiksi tavoitteiksi, ja saada hänelle tahto opiskella toivottuja asioita. On kuitenkin epätodennäköistä, että kaikki oppilaat saataisiin motivoitumaan sisäisesti kaikkiin peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteisiin. (Byman 2002, 34; Vatterott 2009, 2). Vatterott (2009, 134) on listannut teoksessaan hyväksi ja tehokkaiksi havaittuja keinoja, joilla opettaja voisi motivoida oppilaat tekemään kotitehtävät. Nämä keinot liittyvät muun muassa kotitehtävien ajankäyttöön ja kotitehtävien antamistapoihin, myös selkeät rutiinit nähdään tärkeinä. Kotitehtävien parissa käytetyt työskentelytavat määrittävät yleensä kotitehtävien hyödyn. Työskentelytapojen menetit jäävät opettajan itsensä mietittäviksi. (Cooper 1989, 88.)

Kotitehtävät ovat iso osa opettajan vastuuta ja työtä jokaisella luokkasteella (Hong & Milgram 2000, 5). Opettaja ei kuitenkaan ole ainoa osa koko kotitehtäväprosessia, vaan siihen kuuluvat myös itse oppilas sekä oppilaan huoltajat. Opettaja suunnittelee ja antaa kotitehtävät, vanhemmat tarjoavat työskentely-ympäristön niiden suorittamiselle ja oppilas suorittaa annetut tehtävät omien tietojen ja taitojen avulla. Jotta kotitehtävät olisivat mahdollisimman tehokkaita oppimisen kannalta, tämänkaltainen yhteistyö olisi tärkeää kodin ja koulun välillä. (Hong & Milgram 2000, 19.) Kodin osallistumisella voi olla paljon positiivisia vaikutuksia; oppilas pääsee jakamaan kuulumisiaan samalla vanhempien kanssa ja vanhemmat voivat antaa lapselleen tukensa lähikehityksen vyöhykkeellä, jolloin lapsella voi olla mahdollisuus työskennellä korkeammalla tasolla. (Eskelä-Haapanen 2015, 16-17.)

3 MOTIVAATIO

3.1 Mitä motivaatio on?

Motivaatio on alkuperäisin latinalaisesta käsitteestä *movere*, mikä tarkoittaa liikkumista. Myöhemmin tätä termiä on laajennettu tarkoittamaan ihmisen käyttäytymistä aktivoivien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.) Järjestelmän tekijöitä voidaan kutsua motiiveiksi, joilla tarkoitetaan esimerkiksi halua ja tarvetta tehdä jotakin (Brophy 2010, 3; Hakala 2005, 50; Peltonen & Ruohotie 1989, 22). Motiivit valmistavat, suuntaavat, säätelevät sekä ylläpitävät yksilön toimintaa, ja niihin liittyvät vahvasti myös vuorovaikutus sekä suhde ympäristöön. Tämän vuoksi motivaatio liittyy kiinteästi ja kokonaisvaltaisesti ihmisen kehitykseen, kulttuuristen taitojen ja valmiuksien omaksumiseen sekä oman kulttuurin välittämiseen kasvatuksessa ja koulutuksessa sukupolvilta toisille. (Lepola 2006, 23–24.)

Tiivistetysti motivaatio vaikuttaa siihen, miten määrätietoisesti toiminta aloitetaan, miten intensiivistä toiminta on ja kuinka pitkäjänteisesti toiminta saatetaan päätökseen saakka (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 177). Toiminnan laatu voi siis vaihdella ihmisillä eri tavoin eri tilanteissa, joten voidaan sanoa, että motivaatiolla on luonteeltaan dynaaminen, eli muuttuva tila (Deci & Ryan 2000a, 54; Ruohotie 1998, 41). Dynaamisen ominaispiirteensä vuoksi motivaatio onkin aina tilannesidonnaista, ja sen voi jakaa vielä erikseen yleismotivaation ja tilannemotivaation käsitteisiin. Ihmisen yleismotivaatio kertoo nimensä mukaisesti käyttäytymisen pysyvyydestä, jolloin motivaatio kuvaa käyttäytymisen yleistä vireyttä. Yleismotivaatiota voidaankin tämän vuoksi käyttää asenne -käsitteen synonyyminä, mikä tarkoittaa ihmisellä suhteellisen pysyvää ja sisäistynyttä reaktiovalmiutta eri elämäntilanteissa. Esimerkiksi matematiikasta kiinnostunut oppilas on helpompi saada kiinnostumaan oppitunneilla matematiikasta sekä kotona opettajan antamista matematiikan kotitehtävistä, koska yleismotivaatio, eli asenne on korkealla. Yleismotivaatiolla on merkittävä riippuvuussuhde tilannemotivaatioon, mikä

tulee yksilössä esille myös nimensä mukaisesti vain tietyissä tilanteissa lyhytkestoisena. (Peltonen & Ruohotie 1992, 17.)

Vaikka motivaatio onkin tilannesidonnaista, ihmiset tulevat uusiin ja erilaisiin elämäntilanteisiin aina henkilökohtaisesti motivoituneina, sillä motivaatio ja asenne perustuvat heidän aiempiin kokemuksiinsa, mitkä taas ovat syntyneet esimerkiksi aikaisempien elämäntilanteiden kautta. (Deci & Ryan 2000a, 54; Nurmi & Salmela-Aro 2002, 59). Kuten edellä huomattiin, motivaatiosta ja asenteesta voidaan puhua samoin tavoin, mutta pitää muistaa kuitenkin niiden eroavaisuudet: motivaatio on lyhyt tilanteeseen perustuva tila, ja asenne yksilöön pinttynyt sekä hitaasti muuttuva reaktiovalmius. Motivaatio vaikuttaa siihen, minkälaisella vireydellä yksilön toiminta tapahtuu, kun taas asenne vaikuttaa pikemminkin kyseessä olevan toiminnan laatuun, kuten esimerkiksi aiemmin mainittuihin matematiikan tehtävien tekemiseen. (Ruohotie 1998, 41.)

Motivaatiota voidaan edellä mainittujen ominaisuuksiensa vuoksi sanoa ihmisen yksilölliseksi ja sisäiseksi prosessiksi, mikä sisältää aina henkilökohtaisia tavoitteita, haluja ja pyrkimyksiä (Kauppila 2003, 43). Ihmisen sanotaankin olevan motivoitunut aina silloin, kun hänen toiminnallaan on jokin päämäärä, eli tavoite, ja keinot saavuttaa se. Asetetut tavoitteet voivat olla joko itsemääriteltyä tai ulkopuolisen, kuten opettajan, kontrolloimia. Nykyisen motivaatiokäsityksen mukaan ihminen tuottaa oman motivaationsa kuitenkin aina itse. (Byman 2002, 26.) Ihmisen voi pakottaa tekemään asioita, mutta häntä ei voi saada tahtomaan tekemistä. Oma tahto tehdä asioita syntyy yksilön sisällä, missä motivaatio on kuin sisäinen voima, mikä tekee työstä mielekästä. Tällöin hyvä olo ja tehokkuus ovat suhteessa toisiinsa. (Hagemann 1991, 7.) Tehokas ja mielekäs oppiminen vaativat motivaatiota, eli oppijan omaa halua oppia (Hakala 2005, 39). Kaikkia ei voida kuitenkaan saada aina kiinnostumaan kaikesta. Osa oppilaista voi tykätä enemmän matematiikasta, kun taas toiset pitävät enemmän liikunnasta, ja näin ollen eri oppiaineisiin ollaan motivoituneita henkilökohtaisesti eri tavoin (Deci & Ryan 2000a, 56.)

Motivaatio on sidoksissa myös jokaisen yksilön persoonaan. Se on ihmisen sisäinen tarve saada aikaan jotain. Arkisempi synonyymi motivaatiolle voisikin olla esimerkiksi vire, into ja innostuneisuus, mitkä kuvaavat motivaation vahvaa tunnesidonnaisuutta. (Hakala 2005, 40–43.) Tunnesidonnaisuus näkyy ihmisen käyttäytymisessä ajatusten ja tietojen soveltamisena (uskomukset), tekojen ja taitojen soveltamisena (yritteliäisyys) ja suhtautumistapoina (eleet) (Peltonen & Ruohotie 1989). Tunteet vahvistavat tavoitteeseen pyrkivää toimintaa ja toiminnan motiiveja auttaen reagoimaan tilanteisiin tavalla, jonka avulla voi selviytyä tilanteesta (Anttila ym. 2009, 54). Myös Ford tuo teoriassaan esille tunteiden merkityksen, jotka liittyvät vahvasti motivaatioon. Tunteet syntyvät myös motivaation tavoin sisäisesti tai ulkoisen vaikuttimen johdosta, ja ne voivat olla avain motivaation syntymiseen. (Ford 1992, 75.) Ford (1992, 124) on luonut motivaation syntymiselle myös kaavion (kaavio 1.), joka kokoaa hyvin kaikki motivaatioon tarvittavat elementit.

**Motivaatio = tavoitteet x tunteet x uskomukset itsestä x ympäristön
uskomukset ja tuki**

Kuvio 1. Motivaation tekijät (Ford 1992)

Motivaatiosta on tehty aikojen saatossa monenlaisia tutkimuksia ja niiden pohjalta teorioita. Ford (1992) on listannut teoksessaan näistä 32 sisältäen niiden pääpiirteet. Hän osoitti samalla, että useimmat näistä teorioista pohjaavat samoja kysymyksiä, miten ihmisen toiminta saadaan viriämään ja miten sitä ohjataan. Useimmat näistä teorioista ottavat kantaa yksilön tavoitteisiin, tunteisiin ja uskomuksiin itsestä. (Ford 1992, 174–200.) Näin ollen voidaan siis sanoa, että suurin osa teorioista pohjaa myös Fordin motivaatiokaavioon, jonka esitin edellä.

3.2 Ulkoinen ja sisäinen motivaatio

Ihmistä liikuttavat yleensä sisäiset motiivit, joiden toiminta perustuu omiin sisäisiin kannustimiin ja ympäristön palkkioihin. Näiden ulkoisten palkkioiden tavoittelemisen lisäksi ihmisillä on paljon henkilökohtaisia, sisäisiä sekä tunneperäisiä haluja, joiden eteen on valmis tekemään vaikka kaksinkertaisen työn. Ihmiseltä voi löytyä sekä helposti huomattavia ulkoisia motiiveja ja hieman piilossa olevia sisäisiä motiiveja. (Niittamo 2002, 40.)

Ulkoisessa motivaatiossa oppiminen ja tekeminen lähtevät liikkeelle nimensä mukaisesti ulkoisesta voimasta, jolloin toiminnan tavoitteena on jonkin myönteisen seurauksen saavuttaminen tai ikävän seurauksen välttäminen. Ihmisen ja työskentelyn lopputuloksen välillä on siis jokin motivoiva voima, mikä saa toiminnan käyntiin ja jatkumaan loppuun saakka. (Byman 2002, 32; Deci & Ryan 2000b, 60; McLean 2010, 9.) Oppilas haluaa tässä tilanteessa esimerkiksi välttää opettajan antamia toruja, jos kotitehtävät ovat tekemättä. Tai vastakohtaisesti oppilaan tavoitteena on saada vanhempien lupaama palkkio hyvästä koulumenestyksestä.

Sisäinen motivaatio on ulkoisen motivaation vastakohta perustuen ihmisen synnynnäiseen tarpeeseen pätevyyden tunteesta ja itsemääräämisoikeudesta, eli autonomiasta. Ihmisen sisäinen tahtotila etsii jatkuvasti hänen kykyjään vastaavia haasteita, joissa voi käyttää omaa luovuutta ja nokkeluutta. Sisäinen motivaatio antaa voiman haasteellisille toiminnoille ja psykologisille prosesseille, joiden seurauksena ovat henkilökohtaiset kokemukset vaikuttamisesta ja autonomiasta. (Deci & Ryan 1985, 32.) Sisäinen motivaatio lähtee aina yksilöstä itsestään. Oppiminen on tällöin itsestään palkitsevaa, eikä toimimiseen tarvita ulkoisia palkkioita. Sisäisesti motivoitunut ihminen lähtee liikkeelle, kun jokin tietty asia kiinnostaa häntä. Tällöin vain oma vapaa tahtotila vaikuttaa, eikä ulkopuolisten kontrolloinnilla ole merkitystä. Sisäisen motivaation vallitessa, ihminen onkin toimiessaan hyvin keskittynyt ja syventynyt tehtäväänsä, koska tehtävä todella kiinnostaa häntä. (Byman 2002, 28; Deci & Ryan 2000a, 56.) Esimerkiksi lapselle

leikkiminen, tutkiminen ja etsiminen ovat tyypillisiä sisäisen motiivin ohjaamia toimintoja. Tyydytys tulee itse toiminnasta, eikä siitä johtuvista seurauksista. Koulussa oppilas ei mieti opettajan antamia leimoja suoritettuaan kotitehtävät kunnialla loppuun, vaan kotitehtävillä on merkitystä enemmänkin hänelle itselleen oppijana. (McLean 2010, 9; Niittamo 2002, 41.)

Luonnollisesti kiinnostus johonkin asiaan on yleensä tunnepohjaista. Näin ollen yksilön tunteet ovat yhtä lailla yhteydessä myös sisäiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio on riippuvainen yksilön emotionaalisesta tilasta, mikä taas on riippuvaista vuorovaikutuksesta ja vuorovaikutuksellisesta kulttuurista (Yli-Luoma 2003, 40). Kiinnostuksen tunne saa ihmisen käyttäytymään hänelle luonnollisella tavalla kohti toiminnan tavoitetta. Palkintona ovat tällöin toiminnan aikaansaamat tunteet, esimerkiksi jännitys ja nautinto. Nämä tunteet voivat saada aikaa pätevyyden tunteen ja autonomian lisäksi flow -tilan. (Deci & Ryan 1985, 34.) Flow on yhteydessä ihmisen sisäiseen motivaatioon, koska itse toiminta tuottaa mielihyvää. Flow - tila on mahdollista kokea, mikäli ihmisen taidot kohtaavat toiminnan vaativuuden. (Brophy 2010, 9; Deci & Ryan 2000b, 260.)

Deci ja Ryan ovat eritelleet ulkoisen ja sisäisen motivaation ominaisuuksia itsemääräämisteorialla (*self-determination theory*), joka perustuu erilaisiin motivaation liikkeelle paneviin tavoitteisiin. Itsemääräämisteorian lähtökohtana ihmisen nähdään olevan luonnostaan aktiivinen, utelias sekä sisäisesti motivoitunut. Motivaation kehittämiseen tarvitaan ihmisen kolme psykologista perustarvetta, joita ovat autonomia, pätevyys sekä sosiaalinen kiintyminen. (Deci & Ryan 2000a, 64; Deci & Ryan 2000b, 252–254.) Jos kaikki nämä kolme piirrettä toteutuvat luokkahuoneessa, on sisäisen motivaation syntyminen mahdollista. Oppilaiden autonomista, eli itseohjautuvaa työskentelyä tulisi siis tukea ja oppilaiden tulisi tuntea itsensä arvostetuksi sekä huolehdituksi luokkatilassa sekä muiden oppilaiden, että opettajan toimesta. Oppilaiden pitäisi saada tuntea myös pätevyyden tunnetta, jolloin työn tekeminen tuntuu tärkeältä ja toimivalta. (Deci & Ryan 2000a, 60.) Pätevyyden tunnetta voidaan kehittää esimerkiksi opettajan antaman välittömän palautteen

avulla (Brophy 2010, 177; Deci & Ryan 2000a, 60). Tutkimusten (mm. Deci 1971) mukaan palautteen antamisella voi olla positiivinen vaikutus oppilaan sisäisen motivaatioon heräämiseen, jolloin palaute hänen työskentelystään vahvistaa hänen pätevyyden tunnetta. Tämä ei kuitenkaan ainoastaan riitä sisäisen motivaation heräämiseen tai vahvistamiseen, vaan tarvitaan myös oppilaan autonomiaa tukeva ympäristö. Antaako opettaja esimerkiksi oppilaan itse vaikuttaa asioihin ja olla niistä vastuussa. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 183.)

Myös ulkoinen palkitseminen voi joskus johtaa sisäisen motivaation syntymiseen. Kun oppilas onnistuu työssään, hän oppii ja hänet palkitaan. Onnistunut suoritus kääntää oppijan huomion itse prosessiin ja sen tuottamaan mielihyvään. Tämä jää oppilaalle mieleen hyväksi kokemukseksi ja vaikuttaa siitä eteenpäin myös muihin samankaltaisiin oppimistilanteisiin ja tämän kautta sisäisen motivaation syntymiseen. Opettajan tehtävänä onkin yrittää tarjota oppilaille mahdollisimman paljon positiivisia ja onnistuneita oppimiskokemuksia, jotta motivaation laatu voisi muuttua. (Hakala 2005, 50.) Vaikka ulkoiset palkkiot voivatkin johtaa sisäisen motivaation syntymiseen, tulee miettiä palkkioiden pysyvyyttä sekä sitä, paljonko enemmän aikaa tavoitteiden saavuttamiseen menee. Ulkoiset palkinnot ovat yleensä kestoaltaan hyvin lyhyitä ja niitä tulee toistaa usein. Sisäiset palkkiot ovat taas paljon pitempikestoisia, ja niistä voi tulla ihmiselle pysyvä motivaation lähde. Tämän vuoksi sisäisen motivaation vahvistaminen suoraan olisikin tärkeämpää kuin ulkoiset palkkiot, jos halutaan tavoitella pitkäkestoisempaa ja laadukkaampaa motivaatiota nopeammin. (Peltonen & Ruohotie 1989, 26.) Gottfriedin (1990) tutkimuksessa on myös ilmennyt, että jonkun aiheen tai tehtävän sisäinen motivaatio 7-8 -vuotiailla ennustaa saman aiheen motivoituneisuutta vielä parinkin vuoden jälkeen. Tämän vuoksi sisäisen motivaation kehittäminen olisikin tärkeää jo alaluokilla. (Gottfried 1990, 537.) Jo ensimmäisten kouluvuosien aikana motivaatio alkaa muuttua oppilaille pysyvämmäksi ja tehtäväkohtaista eriytymistä alkaa tapahtua (Aunola 2005, 110). Muutokset oppilaiden motivaatorakenteissa ensimmäisten kouluvuosien aikana näkyvät sekä oppilaiden taidoissa ja minäkuvassa. (Aunola & Nurmi 2004, 10.)

4 KOULU JA MOTIVAATIO

4.1 Oppimismotivaatio

Sanotaan, että lapset ovat sisäisesti motivoituneita oppimaan, ottamaan vastaan haasteita sekä ratkaisemaan ongelmia. He ovat uteliaita tietämään tekojensa seuraukset tehdessään erilaisia arkipäiväisiä asioita. (Deci & Ryan 1985, 11.) Oppimiseen motivoitunut oppilas onkin helppo erottaa luokasta. Hän on opiskellessaan innokas, sitkeä, utelias ja periksiantamaton. (Aunola 2005, 124.) Tämän vuoksi motivaatiota pidetäänkin yleensä keskeisenä ehtona uusien asioiden oppimiselle, onnistuneen opetusvuorovaikutuksen syntymiselle ja lapsen kehittymiselle. Lapsilla motivaatio viittaa lapsen omiin tilannekohtaisiin tulkintoihin, tarkkaavaisuuden suuntaamiseen ja käyttäytymiseen aikuisen ohjaamissa tilanteissa. Yleisiä lapsen motivationaalista valmiutta ilmaisevia toimintoja ovat tarkkaavaisuuden kohdistaminen, ylläpito sekä säätely omassa työskentelyssä, jossa on läsnä myös muita ympäristön ärsykeitä. (Hannula & Lepola 2006, 10–11.)

Aunola (2005) lähestyy lasten motivaatiota odotusarvoteorian kautta. Tämän teorian mukaan tehtävien valinnan, pitkäjänteisyyden ja tehtävistä suoriutumisen taustalla vaikuttavat kaksi motivaationaalista osa-aluetta: omaan itseensä uskominen sekä itse toimintaan liitetyt arvostukset. Lapsilla heihin itseensä ja tehtävään liittyvät uskomukset ovat hyvin tehtävä- ja aihekohtaisia. Tehtävän arvo taas riippuu siitä, kuinka paljon aihe ylipäättään kiinnostaa ja kuinka sen tekemiseen sitoutuu. Arvot ja uskomukset omasta suoriutumisesta voivatkin siis vaihdella laajasti koulussa eri oppiaineiden parissa. Täytyy kuitenkin muistaa, että positiiviset uskomukset omasta suoriutumisesta eivät automaattisesti tarkoita sitä, että yksilö arvostaisi tehtävänsä. Odotukset ja arvot eivät siis välttämättä kohtaakaan aina, koska lapset eivät välttämättä vielä erota näiden kahden eroja käsitteellisesti. Lapset näkevät kykynsä eri tavoin eri kehitysvaiheissa. Esimerkiksi yhdeksän vuotiaana lapsi alkaa hahmottaa kyvyn ja yrittämisen eron merkityksen. (Aunola 2005, 106–110.)

Oppimistilanteessa motivaatio tarkoittaa myös halua ja pyrkimystä, jotka priorisoivat oppilaan asettamia tavoitteita ja käyttäytymistä (Kauppila 2010, 101). Kun oppilas antaa merkityksiä koulunkäynnilleen ja oppimistilanteista suoriutumiseen, voidaan puhua tavoiteorientaatioista. Tavoiteorientaatiot korostavat kysymyksiä miksi ja mitä varten tiettyjä asioita opiskellaan. Se millaisen merkityksen oppilas antaa oppimistilanteelle, vaikuttaa vahvasti hänen koko toimintaansa opetustilanteeseen, niin tarkkaavaisuuden suuntaamiseen kuin lopulta siihen, miten hän lopulta asiat sisäistää. (Lepola & Vauras 2002, 16.)

Sekä lapsen odotusarvoteoria, että tavoiteorientaatio ovat yhteydessä koulussa tarvittavaan motivaatioon. Koulunkäynnin yhteydessä voidaan puhua oppimismotivaatiosta. Oppimismotivaatiolla käsitteenä tarkoitetaan lapsen toiminnan suuntautumista hänen toimintaympäristönsä eri tekijöihin, kuten luokanopettajan antamiin tehtäviin. Sillä voidaan ilmaista myös sosiaalista toimintaa, tahtotilaa, tunteita ja lapsen käsitystä itsestään oppijana. (Brophy 2010, 3; Hannula & Lepola 2006, 10.) Oppimismotivaation avulla oppilas pystyy ajattelemaan oppimistehtävät hyödyllisinä ja ottaa niistä kaiken hyödyn irti (Brophy 2010, 208).

Oppimismotivaation voi jakaa viiteen eri tasoon: 1. Estynyt motivaatio, 2. Hajaantunut motivaatio, 3. Selviytymismotivaatio 4. Saavutusmotivaatio ja korkeimpana tasona 5. Sisäinen motivaatio. *Estynyttä motivaatiota* ilmenee, kun tehokas opiskelu estyy erilaisten tiedostettujen ongelmien vuoksi. *Hajaantuneessa motivaatiossa* varsinaiseen opiskeluun ei jää aikaa, koska muut projektit vievät mielenkiinnon ja ajan. *Selviytymismotivaatiossa* oppilas pyrkii vain selviytymään tilanteesta vähimmäisvaatimuksilla, jolloin tapahtuu vain asian pinnallista prosessointia. Mennään siis siitä, mistä aita on matalin. Kun siirrytään *saavutusmotivaatioon*, opiskelu alkaa olla jo kilpailuhaluisempaa ja tiettyihin tuloksiin tähtäävää. Tällöin oppiminen nähdään haasteena ja omat tavoitteet on asetettu korkealle. Saavutusmotivaation tasosta voidaan kuitenkin päästä vielä aste ylemmäs sisäisen motivaation tasolle. *Sisäinen motivaatio* on korkein ja tavoitelluin motivaation taso, ja se sisältää henkilökohtaisia

merkityksenantoja sekä kiinnostuksen itsensä kehittämiseen oppijana. Sisäinen motivaatio onkin merkki yksilön itseohjautuvuudesta ja ajattelun suuntautumisesta tulevaisuuteen. (Kauppila 2003, 44–47.)

Kuten oppimismotivaation tasoista voidaan huomata, oppimista edistävät toimet ja opettajan opetus ovat tehokkaimmillaan vain silloin, kun oppilas on motivoitunut tehtäväänsä. Motivaatio on keskeinen oppimista ja opettamista ohjaava tekijä. (Hakala 2005, 40; Nurmi 2013, 548.) Ihanteellisena oppimismotivaationa on aina pidetty oppilaasta itsestään lähtevää tiedonhalua ja oppimista, mihin ulkoisilla palkkioilla ei ole juuri vaikutusta (Byman 2002, 27). Tällöin itse tieto tai taito palkitsee oppijaa ja hän on sisäisesti motivoitunut oppimaan ja tekemään töitä. Ihanteellisena oppimismotivaationa voidaankin tutkimuksien (esim. Deci & Ryan 1985) mukaan pitää motivaatiota, mikä on vapaa ulkoisesta painostuksesta ja arvosanoista. Opetuksella tavoitellaan tällöin aktiivista, luovaa ja oppilaista itsestään lähtevää oppimista. Tällaisilla opetustavoilla tavoitellaan ja tarkoitetaan usein sisäistä motivaatiota. On kuitenkin epätodennäköistä, että kaikki oppilaat olisivat motivoituneita sisäisesti oppimaan kaikkia opetussuunnitelmaan kuuluvia tavoitteita. Opettajan tehtäväksi jääkin muuttaa omin keinoin nämä tavoitteet oppilaiden tavoitteiksi ja saada heidät kiinnostumaan halutuista asioista. (Byman 2002, 28–34.)

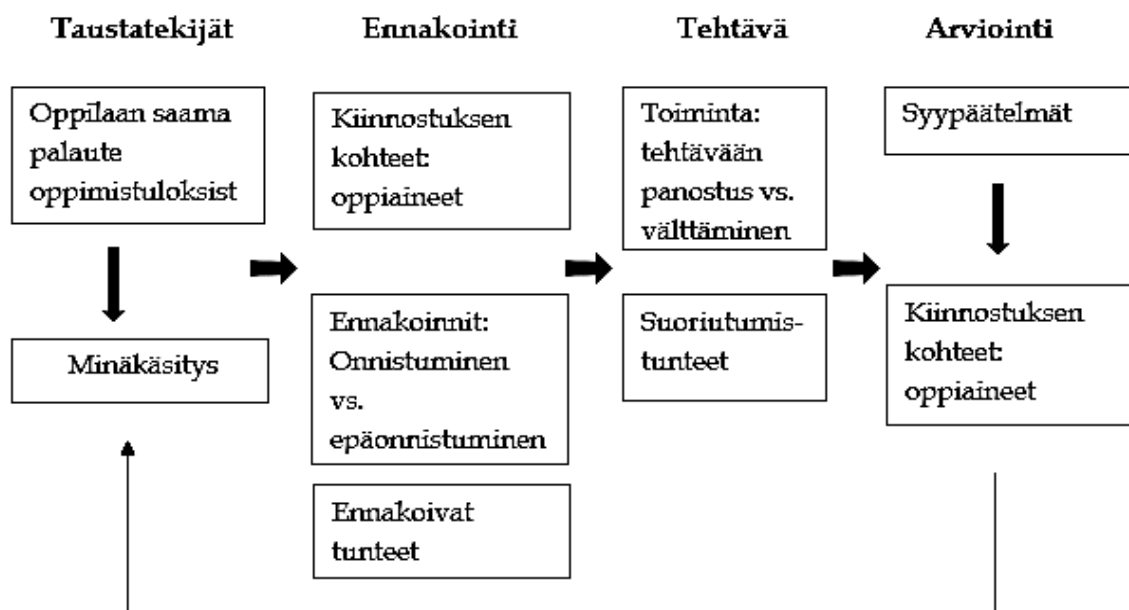
Usein, kun oppilas työskentelee vain palkinnon tai seuraamuksen välttämisen vuoksi, eli ulkoisesti motivoituneena, hän haluaa vain tuloksia paljon ja nopeasti. Tällöin oppilas ei välttämättä halua onnistua ja oppia ollenkaan, jotta vain saisi palkintonsa nopeasti tekemättä juurikaan mitään. (Yli-Luoma 2003, 44.) Opettajan tulisi yrittää kasvattaa oppilaiden sisäistä motivaatiota kannustamalla heitä uteliaisuuteen, pitkäjänteisyyteen, oppimisesta nauttimiseen, huippusuoritukseen ja itsenäisyyteen (McLean 2010, 9). Kun oppiminen viedään oppilaan kannalta mielekkääseen ja jopa hieman jännittävään oppimista tukevaan ympäristöön, oppilaan halu oppia voi kasvaa (Byman 2002, 31). Mitä motivoituneempi oppilas oppimistilanteessa on, sitä enemmän hän saa aikaan, ja hänen asenteensa tehtävän suorittamista kohtaan

on positiivinen. Tällainen positiivinen asenne opiskelussa auttaa oppilasta kiitettäviin sekä kestäviin oppimistuloksiin, ja antaa voimaa vaikeissakin oppimisprosesseissa. (Hakala 2005, 40–45.) Oppimismotivaatio kuuluukin ihmisen suoritusmotiiveihin, jolloin käyttäytyminen on päämäärätietoista ja motivaation rooli on yhteydessä opiskelulla saavutettuihin lopputuloksiin (Kauppila 2010, 99). Oppimisen tulokset ovat siis kiinni oppilaiden motivaation tasosta ja asenteesta, johon opettaja voi vaikuttaa omilla keinoillaan. Kun oppilaan motivaatio on kohdallaan, seurauksena ovat näkyvä sitoutuneisuus opiskelun tavoitteisiin ja siitä seuraavat positiiviset oppimistulokset. (Kauppila 2010, 57.)

Ennen kuin oppilas voi kuitenkaan aktivoitua ja sitoutua oppimisprosessiin, häneltä vaaditaan kykyä olla vuorovaikutuksessa sekä kykyä luottaa ja uskoa itseensä oppijana. Opettajan tulisi tämän takia opettaa oppilaat ensin luottamaan itseensä ja saamaan heille vahvempi itsetunto. Tämän avulla opettajalla on parempi mahdollisuus saada oppilaat motivoitumaan oppimisprosessiin. (Peltonen & Ruohotie 1992, 27; Yli-Luoma 2003, 26.) Myös Maslowin tarvehierarkian mukaan ihmisen itsetunto tulee olla kohdallaan ennen kuin hänellä on mahdollisuus toteuttaa itseään. Ennen itsetuntoa yksilön tulee tyydyttää tarpeensa fysiologiassa, turvallisuudessa ja sosiaalisuudessa. (Anttila ym. 2009, 50–51.)

Nurmi (2013, 552) on esittänyt kokoavan näkemyksen oppimismotivaatiosta seuraavalla kaaviolla:

Motivaatioprosessi



Kuvio 2. Motivaatioprosessi (Nurmi 2013, 552)

Myös perusopetuksen opetussuunnitelma linjaa oppimisprosessissa ja motivaation synnyssä samoja asioita kuin Nurmi (2013) (Kaavio 2.) Opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilaan koko oppimisprosessia ja sitä kautta oppilaan motivaatiota ohjaavat oppilaan minäkäsitys, arvot, kiinnostuksen kohteet, tunteet ja kokemukset sekä opettajan käyttämät työskentelytavat. Nämä osa-alueet vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa koulutyöskentelylleen, jossa opettajan ohjaava tuki voi vahvistaa oppilaan luottamusta omiin taitoihinsa. Opettajan tulisikin antaa oppilaille yksilöllistä sekä realistista palautetta hänen työskentelystään, jotta oppimisen tukeminen ja kiinnostusten kohteiden laajentaminen vuorovaikutuksessa olisivat mahdollista. Oppilaille annettava palaute ja tuki vaikuttavat vahvasti oppilaan motivaatioon, asenteeseen ja tahtoon toimia koulussa. (POPS 2014, 17–20.)

Kauppilan (2010, 100) kiteyttää oppimismotivaation seuraavasti: oppilaan hyvä motivaatio sisältää sisäistettyjä oppimistavoitteita, halua saavuttaa

oppimistavoitteet, kykyä voittaa eteen tulevat ongelmat, kiinnostusta opiskeltavaan aiheeseen, taitavaa ajankäyttöä, pitkäjänteisyyttä, ahkeruutta, pyrkimystä hyvään suoritukseen ja kaiken tämän lisäksi hän osaa myös nauttia menestyksekkäistä oppimistuloksistaan.

4.2 Opettajan merkitys

Tutkimusten (mm. Aunola & Nurmi 2004) mukaan opettajalla on tärkeä merkitys oppilaiden motivaation ylläpitäjänä sekä oppimiseen motivoijana. Motivoinnilla koulussa tarkoitetaan sitä, että oppilaalle annetaan jokin motiivi tehdä tehtävä (McLean 2010, 7). Motivaatio onkin opettajilla niin sanottua käyttövoimaa. Jos haluaa motivoida ihmisiä tekemään jotakin, on tiedettävä heidän motiivinsa ja tyydytettävä heidän tarpeensa (Hagemann 1991, 38). Opettaja voi luokan ohjaajana motivoida oppilaita tehtävissä, kun luottamus heidän välilleen on syntynyt ja hän antaa tarpeeksi haastavia tehtäviä. Tuloksia tuottavaan toimintaan tarvitaan myös opettajan tukea kehittämään oppilaiden vastuuta, helpottamaan stressiä ja nostamaan itsetuntoa. (Stix & Hbrek 2006, 13.) Opettaja on avainasemassa luodessaan pohjaa luokan toiminnalle ja oppilaiden motivaatiolle.

Modernin motivaatiokäsityksen mukaan kukaan ulkopuolinen henkilö, kuten opettaja, ei kuitenkaan voi motivoida lasta oppimaan. Sanotaan, että jokainen yksilö luo itse oman motivaationsa. Tämän vuoksi opettajan tulisikin luoda oppilaille mahdollisuuksia oppimismotivaation synnylle omien opetuksellisten järjestelyiden kautta. (Byman 2002, 26, 37.) Opetuksellisilla järjestelyillä opettajalta vaaditaan luokkatyön sujumisen kannalta järjestyksen aikaansaamista sekä ylläpitämistä ja tehokasta opetuksen suunnittelua, jolloin jokainen oppilas huomioidaan ryhmässä. Hyvän opetuksen osoituksena pidetäänkin oppilaiden keskittymistä oppimiseen liittyvien tehtävien tekemiseen. (Lindh & Sinkkonen 2009, 19.) Opettajien ohjaustapojen onkin havaittu olevan yhteydessä myös oppilaiden arvostukseen ja kiinnostukseen eri

oppiaineita kohtaan (Pakarinen, Lerkkanen, Poikkeus & Rasku-Puttonen 2013, 100).

Opettajan ja oppilaan välinen ohjausvuorovaikutus vaikuttaa oppilaan motivaation kehittymiseen jo esiopetusiässä. Tehtäväsuuntautuneeseen opiskelutapaan oppilaita kannustaa eritoten opettajan antama palaute työskentelystä sekä asioiden mallintaminen kielellisesti. (Pakarinen, Lerkkanen & Poikkeus 2012.) Lapsen kehityksen kannalta on tärkeää kiinnittää huomiota lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen, mikä tukee lapsen itseohjautuvuutta erilaisissa tehtävätilanteissa. Uudet taidot eri tehtävissä edellyttävät pitkäkestoista harjoittelua sosiaalisen mallin avulla. Mallioppiminen onkin lapselle yksi tärkeimmistä sosiaalisista strategioista, mikä tukee opittavan taidon sisäistämistä, ja sitä kautta myös uuden taidon itsenäistä hallintaa. (Hannula & Lepola 2006, 10–11.)

Oppilaiden sisäisen motivaation syntyminen on tuottavin ja halutuin päämäärä. Kun opettaja haluaa rakentaa opetustaan oppilaiden sisäisen motivaation varaan, opetuksen tulisi olla hyvin oppilaskeskeistä, jolloin oppilaat itse opittavan aiheen parissa muotoilevat ongelmat, asettavat tavoitteet, esittävät hypoteeseja, tutkivat, pohtivat sekä tekevät johtopäätöksiä. Opetuksen tulisi siis lähteä oppilaiden omista ajatuksista ja ideoista. (Yli-Luoma 2003, 41.) Tutkimusten (Margolis & McCape 2004; Patall, Cooper & Wynn 2010) mukaan oppilaiden sisäisen motivaation voi saada nousemaan, kun he pääsevät itse osallistumaan opetuksen järjestelyyn. Margolisin & McCapen (2004) tutkimuksen mukaan oppilaan autonomian lisääntyessä myös hänen pätevyytensä voi kasvaa. Tämä tulos pohjaa Decin & Ryanin (2000b, 252–254) itsemääräämisteoriana, minkä mukaan oppilaan autonomiaa tukeva oppimisympäristö ja pätevyys kehittävät sisäistä motivaatiota (Deci & Ryan 2000b, 252–254).

Peltonen ja Ruohotie (1992, 20, 85) ovat määritelleet keinoja, joilla opettaja voi saada oppilaan sisäisen motivaation syntymään ja kehittymään. Näitä ovat seuraavat:

- Opettajan tulisi olla positiivinen, kannustava ja oppilasta tukeva, jolloin opettaja ei aiheuta oppilaissa pelkoa käytöksellään sekä rangaistuksillaan
- Opettajan tulisi sovittaa yhteen oppilaiden suoritusvalmiudet sekä tehtävien tason niin, että oppilailla on mahdollisuuksia onnistua oppimistehtävissä
- Opettajan tulisi antaa oppilailleen sopivan haasteellisia, monipuolisia sekä mielenkiintoisia oppimistehtäviä oppilaiden kyllästymisen välttämiseksi
- Opettajan tulisi esittää tehtävät oppimismahdollisuuksina, joihin hän antaa tarvittaessa tukensa

Onnistuneeseen motivointiin liittyy ajatus myös oppimisen tavoitteista. Kaikkia tavoitteita on mahdotonta saavuttaa valonnopeudella yhdellä kerralla. Jotta oppilaiden motivointi helpottuisi, oppimisen päätavoitteet voi jakaa erilaisiin välitavoitteisiin. Pilkkottuina pienempiin osiin, tavoitteet voivat tuntua helpommin saavutettavilta sekä selkeämmiltä. Tällöin myös oppilailla on mahdollisuus sisäistää oppimiselle asetetut tavoitteet paremmin. (Kauppila 2010, 103.) Kotitehtäviin motivoiminen on tärkeää kotitehtävien merkitysten toteutumisen vuoksi. Tärkeitä kotitehtäville asetettuja merkityksiä ovat esimerkiksi Epsteinin ja Van Voorhisin (2001, 181) oppilaan oppimisen kehittäminen, kodin ja koulun välisen suhteen kehittäminen sekä opetuksen parantaminen.

5 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kotitehtävät ovat kiinnostava ja mielipiteitä jakava aihe koulumaailmassa. Erilaisia tutkimuksia lukiessani löysin tutkielman (Hyppönen-Setälä 2012), joka koski oppilaiden motivaation lähteitä kotitehtävien tekemiseen. Kyseisessä tutkimuksessa oppilaat ovat kokeneet opettajan suurimmaksi motivaation lähteeksi kotitehtävien suhteen. Tämän tutkimuksen vuoksi halusinkin ottaa selvää tarkemmin kotitehtävien merkityksestä sekä opettajien käyttämistä motivointikeinoista niiden tekemiseen. Millainen merkitys kotitehtävillä on koulussa ja miksi juuri opettajat ovat suurin motivaation lähde kotitehtävien tekemiseen? Etenkin opettajan roolia (Epstein & Van Voorhis 2001, 181) ja heidän käyttämiään motivointikeinoja (Katz, Kaplan & Gueta 2010, 251) kotitehtäväprosessein aikana on tutkittu vähän.

Halusin tutkia tutkimuksessani toisen luokan opettajia, koska kyseisen luokka-asteen oppilaat ovat vielä koulu-uran alussa, mutta heillä on jo selvä käsitys kotitehtävistä ja niiden tarkoituksesta. Olen suorittanut omien opiskeluvuosien aikana myös esi- ja alkuopetuksen sivuaineen, joten se on myös yksi syy, miksi halusin keskittyä tutkimuksessani alakoulun alemmille vuosiluokille. Koin, että tutkimusta tehdessäni tulisin oppimaan lisää ja saavani merkittävää lisätietoa työhöni liittyen.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mikä kotitehtävien merkitys on toisella luokka-asteella ja miten opettajat työskentelevät niiden parissa. Lisäksi halusin selvittää, miten toisen luokan opettajat motivoivat oppilaita kotitehtävien tekemiseen. Haluan selvittää konkreettisia opettajien luokkatilassa käyttämiä motivointikeinoja sekä sen, että voiko opettaja vaikuttaa oppilaan ulkoisen motivaation lisäksi myös sisäisen motivaation syntymiseen. Olettamukseni on, että motivointikeinot liittyvät pääasiassa ulkoisiin motivoinnin keinoihin, mutta haluaisin tietää, että miten opettajat

motivoivat oppilaita niin, että oppilaille syntyy oma tahto opiskella, ja onko tällainen motivointi oppilaisiin kohdistuen mahdollista.

Aiempien pohdintojen pohjalta tutkimuskysymyksiksi ovat muodostuneet seuraavanlaiset kysymykset:

1. *Millainen luonne kotitehtävillä on 2. luokalla?*
 - a) *Mikä on kotitehtävien merkitys toisella luokalla koulussa?*
 - b) *Millainen prosessi kotitehtävät ovat koulutyöskentelyssä?*

2. *Miten opettaja motivoi oppilaita kotitehtävien tekemisessä 2.luokalla? Millaisia ulkoisen ja sisäisen motivaation keinoja käytetään?*
 - a) *Miten opettaja voi motivoida oppilaita kohti sisäistä motivaatiota ja synnyttää oppilaille oman halun oppia?*

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Osallistujat ja tutkimuksen eteneminen

Aloitin tutkimuksen lähettämällä keväällä 2015 sähköpostiviestejä eri alakoulujen rehtoreille, jotta he pistäisivät viestiä eteenpäin opettajille, jotka aloittavat syksyllä toisen luokan oppilaiden kanssa. Osallistujien löytäminen osoittautui erittäin vaikeaksi, joten laajensin aluettani hieman eri puolille Suomea. Tein kyselyä opettajien halukkuudesta lähteä mukaan tutkimukseen myös Facebookin Alakoulun Aarreaitta -ryhmän kautta. Sain kaikki neljä osallistujaa mukaan joulukuuhun 2015 mennessä. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 58) toteavat, että osallistujia tulee olla niin monta kuin tarvetta, jotta saadaan kaikki tarvitsema tieto. Laadullisella tutkimuksella ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tärkeintä on, että tiedonantajilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Päätin kerätä aineiston ensin neljältä opettajalta ja hankkia lisää tutkittavia, jos koen tarvetta saada lisää aineistoa. Lisätutkittaville ei kuitenkaan ilmennyt tarvetta haastatteluiden lopuksi ja tunsin saaneeni tarpeeksi monipuolisen aineiston, mikä vastaa tutkimuskysymyksiini.

Kun tarvittava määrä opettajia oli saatu mukaan, alkoi aikataulujen sopiminen. Aikataulujen sopimisen yhteydessä oli tärkeää muistaa myös erinäiset lupa-anomukset tutkimukseen liittyen ennen aineiston keräämisen aloittamista. Oppilaat saivat viedä kotiin huoltajille allekirjoitettavaksi lupa-anomukset (LIITE 2) ja tämän lisäksi otin myös henkilökohtaisesti yhteyttä koulujen rehtoreihin, jotta mitään ei jäisi huomioimatta lupa-asioissa.

Havainnoinnit ja haastattelut suoritettiin kokonaisuudessaan tammikuun 2016 aikana. Tutkimukseen osallistui siis neljä toisella luokalla toimivaa luokanopettajaa, jotka työskentelivät sekä länsi- että keskisuomalaisissa alakoulussa toisella luokka-asteella. Selvitin haastattelun alussa, miten kauan he ovat toimineet opettajina, ja millä vuosiluokilla he ovat pääasiassa

opettaneet. Seuraavaksi kerron tutkimukseen osallistuneista opettajista ja heidän taustoistaan. Eettisten syiden vuoksi osallistujien anonymiteetti tulee säilyttää, joten käytän tutkimuksessani pseudonyymejä, eli osallistujien nimet ovat muutettu. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 11.)

Essi on valmistunut vuonna 2004 ja on tehnyt siitä lähtien opettajan töitä. Äitiyslomalla hän on ollut kolme vuotta, joten yhteensä opettajavuosia on takana yhdeksän. Essillä on taustalla alkuopetuksen erikoistumisopinnot ja hän on opettanut pääasiassa alkuluokkia ykkösestä kakkoseen. Tällä hetkellä hän on opettajana pienellä kyläkoululla 1-2. luokkien yhdysluokassa.

Minna on tehnyt opettajan töitä noin yksitoista vuotta välillä taukoja pitäen opiskeluiden ja lasten vuoksi. Hän on koulutukseltaan luokanopettajan lisäksi myös liikunnan opettaja, joten työkokemusta löytyy myös yläkoulusta ja lukiosta. Pääasiassa hän on kuitenkin opettanut alakoulussa painottuen alkuluokkiin.

Helena tekee tällä hetkellä töitä kolmettakymmenettäkuudetta vuotta. Hän on tavallisimmin opettanut oppilaita ensimmäisestä luokasta neljanteen, kerran myös kuudenteen luokkaan saakka. Hän on pyrkinyt siihen, että aina saisi vetää ainakin kolme vuotta samaa luokkaa.

Noora on työskennellyt opettajana kohta yksitoista vuotta. Hän opettanut myös vanhempia alakoulun ikäluokkia, mutta nyt ollut 2. luokalla jo kolmena vuotena peräkkäin, eli pääpaino on alkuopetuksessa hänelläkin.

6.2. Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä

Arkielämään ja tutkimukseen kuuluvien havaintojen teko eivät juuri eroa toisistaan, koska tarvitsemme molemmissa kaikkia aistejamme tiedon vastaanottamiseen ja käsittelyyn. Erona voidaan nähdä se, että tieteellisessä havainnoinnissa ajattelu ohjaa enemmän mitä ja miten havaintoja tehdään

saadaksemme tietoa tutkimuksen ongelman tekijöistä. (Grönfors 2010, 154.) Ihmisten ajatukset, tunteet ja uskomukset saadaan selville haastattelun avulla, mutta haastattelu ei kuitenkaan kerro koko totuutta siitä, mitä todella tapahtuu. Havainnointi haastattelun tukena antaa kuvan siitä, mitä tilanteissa todella tapahtuu. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 212.) Havaintotietoja onkin siis hyvä yhdistää muulla tavoin kerättyihin aineistoihin syventämään haastattelua (Grönfors 2010, 159; Hirsjärvi & Hurme 2000, 37). Grönfors (2010, 159) perustelee hyvin kahden eri tutkimusmenetelmän käytön tutkimuksessa seuraavasti: "Voidaan sanoa, että teemahaastattelulla saadaan luut - runko - ilmiön tarkasteluun, ja havainnoimalla voidaan siihen liittää lihat ympärille."

Halusin käyttää tutkimuksessani havainnointia, koska koin saavani sillä todenmukaisemman kuvan luokan ja opettajan toiminnasta oppitunnilla. Koulun arki on hyvin monipuolista, joten koin havainnoinnin antavan monipuolisemman ja haastattelua tukevan kuvan luokasta. Havainnointi liittyy muita tutkimustapoja paremmin havainnoidun tiedon sen omaan kontekstiin, jolloin asiat nähdään niiden oikeissa yhteyksissä (Grönfors 2010, 157). Grönforsin (2010, 158) mukaan kaikkia mahdollisia yksityiskohtia ei ole mahdollista tutkia muuta kuin havainnoimalla itse tilannetta. Havainnoinnin hyvänä puolena voidaankin nähdä se, että sillä voi saada todenmukaista ja välitöntä tietoa tutkittavasta asiasta sille luonnollisessa ympäristössä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 213). Se on kuitenkin hyvin suuritöinen ja aikaa vievä tutkimustapa, joten siihen ryhdytään aina vain tarkoituksenmukaisesti, eli metodi tulisi perustella selkeästi (Grönfors 2010, 159).

Havainnointitapoja on erilaisia, se voi olla joko ei-osallistuvaa tai osallistuvaa. Aste-erot riippuvat tutkijan osallisuudesta aineiston keräämisen kulkuun. Kun tutkija on tutkimustilanteessa näkymätön, hän on pelkkä havainnoija eikä osallistu toimintaan. Kun tutkija on läsnä havainnointitilanteessa, on tärkeää totuttaa tutkittavat henkilöt hänen läsnäoloonsa. Lyhyt vierailu saattaa muuttaa tutkittavien käyttäytymistä. (Grönfors 2010, 160.) Lähtiessäni tutkimuskentälle, päätin olla luokkatilassa näkymätön havainnoija, jolloin en itse osallistu oppitunnin kulkuun. Anoin

opettajan tehdä itsenäisesti omaa työtänsä. Olin luokissa päivittäin useamman tunnin, jotta lapset tottuisivat minuun ja saisin havainnoitua riittävästi. Olin jokaisen opettajan oppitunneilla keskimäärin kuusi oppituntia, mitkä jakaantuivat kahdelle eri päivälle. Olin määritellyt opettajille erikseen, että tunneilla tulee olla sellaisia oppiaineita, joista voi tulla läksyjä tai niitä voidaan tarkistaa, esimerkiksi matematiikan tunnit. Halusin havainnoida kahtena peräkkäisenä päivänä sen vuoksi, jotta voisin nähdä mahdollisen jatkumon ja kotitehtävien prosessimaisuuden oppituntien välillä.

Ennen kuin aloitin kirjata muistiinpanoja tutkittavasta tilanteesta ylös, oli päätettävä missä, mistä ja miten usein muistiinpanoja tekee. Muistiinpanoihin kirjataan ylös vain tutkimuksen ongelman kannalta olennaiset havainnot. Havainnoinnin jälkeen tulee kirjoittaa tutkimusraportti, joka perustuu henkilökohtaiseen tutkimuskokemukseen. Raportissa pyritään säilyttämään tutkimuksen autenttisuus lukijan ymmärryksen vuoksi. (Grönfors 2010, 164–166, 169.) Kirjoitin havainnoinnin ohella koko ajan muistiinpanoja kotitehtäviin ja motivaatioon liittyvissä asioissa. Havainnoinnit keskittyivätkin yleensä oppitunnin alkuun ja loppuun, jolloin kotitehtäviä annettiin tai tarkastettiin. Grönfors (2010, 166) mainitseekin, että jo havainnoinnin aikana saattaa tapahtua jonkinlaista valikointia. Havainnoimisen jälkeen tein omista muistiinpanoista raportin tietokoneella, jossa käy ilmi tutkittavaan aiheeseen liittyvät asiat menneillä oppitunneilla.

6.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Teemahaastattelun koetaan tuovan helposti esille tutkimuksen ilmiöön liittyvät normit kuin varsinaiseen normiin liittyvän käyttäytymisen (Grönfors 2010, 157). Teemahaastattelu on keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja usein tutkijan tutkimukseen liittyvillä reunaehdoilla. Tutkija pyrkii vuorovaikutuksen kautta saamaan selville haastateltavilta häntä kiinnostavat asiat. (Eskola & Vastamäki 2010, 26; Ruusuvoori & Tiittula 2005, 22.) Normaalien arkikeskusteluun verrattuna keskusteluun osallistujilla on erilaiset roolit, jolloin

tutkija on asiasta tietämätön osapuoli, joka johdattelee keskustelua, ja haastateltava on alansa asiantuntija (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22). Valitsin teemahaastattelun juurikin tämän vapaamuotoisuuden vuoksi. Opettaja saa tuoda haastattelussa esille myös omia ajatuksiaan aiheesta, eikä haastattelu kulje tietyn raamin ja tarkkaan laadittujen kysymysten mukaan.

Teemahaastattelussa tutkija on etukäteen määritellyt haastattelulle teema-alueet. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa jokaisessa haastattelussa on samat teemat, mutta siitä puuttuu strukturoidulle haastattelulle luonteenomaiset tarkat kysymykset sekä kysymysten ja teemojen tarkka järjestys. Myös haastatteluiden kestot voivat vaihdella. (Eskola & Vastamäki 2010, 28–29; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Haastattelutilanteessa haastattelijalla voi olla tukenaan teemarunko, joka on tukilista käsiteltävistä teemoista, ei valmiista kysymyksistä (Eskola & Vastamäki 2010, 36). Teemarungolla voidaan edistää keskustelun tavoitteiden täyttymistä, ja se voi sisältää kolmentasoisia teemoja: laajat teemat ja aihepiirit, teemaa tarkentavat apukysymykset sekä yksityiskohtaiset pikkukysymykset. Tarkoituksena on aina lähteä ylimmältä tasolta, eli laajoista teemoista ja siirtyä sitten alemmille tasoille, jos teemaan ei ole saatu vielä tarvittavia vastauksia ja tavoitteita ei ole täytetty. (Eskola & Vastamäki 2010, 36–38.) Omassa teemahaastattelurungossani oli kolme teemaa, joiden alle olin laatinut erilaisia kysymyksiä. Vaikka kaikkia kysymyksiä ei välttämättä esitettykään, koin rungon itselle hyväksi muistin tueksi ja haastateltava sai seurata omastaan samalla hieman haastattelun kulkua.

Tutkijan tulee miettiä haastattelupaikka tarkoin haastattelun onnistumisen kannalta ottaen samalla huomioon haastateltavan näkökulma. Parhain mahdollisuus onnistua haastattelun tavoitteissa on suorittaa haastattelu tutkittavan kotikentällä, esimerkiksi opettajan haastattelu hänen omalla työpaikallaan. Haastattelutilanteessa myös siellä olevalla välineistöllä, kuten työssä käytettävillä esineillä voi olla vaikutusta siihen, minkälainen tilanne syntyy. Etenkin työssä käytettävään välineistöön liittyy erilaisia merkityksiä. (Eskola & Vastamäki 2010, 29–31.) Toteutin tutkimukseni haastattelut opettajien

omassa luokkatilassa, koska se oli luonnollisin tila sekä siellä oli tutkimukseen liittyvää esineistöä, kuten muistiinpanot liitutaululla.

Aloitin opettajien haastattelut kertomalla ensin haastattelun tarkoituksesta ja siitä, että heidän tietojaan ja haastattelussa ilmenneitä asioita tullaan käyttämään anonymisti. Jotta ilmapiiristä tuli luotettava, halusin myös tutustua haastateltavaan, ja kysellä häneltä taustatietojaan, kuten esimerkiksi kuinka kauan hän on toiminut opettajana ja millä vuosiluokilla. Haastattelun lopetus on myös tärkeä osa kokonaisuutta, eikä sitä tule lopettaa vain viimeiseen kysymykseen ja kiitoksiin. Haastatteluiden lopuksi kysyin opettajilta heidän mielipiteitään aiheistani kohtaan, ja että olisiko heillä mahdollisesti jotakin lisättävää. Parissa haastattelussa kävi myös niin, että nauhurin sammuttua syntyi vielä erittäin mielenkiintoista keskustelua, mikä saattaa johtua siitä, että haastateltava ei kokenut enää olevansa tutkimuksen kohteena ja ajatuksia syntyi lisää.

Toteutin haastattelut kokonaisuudessaan kolmen viikon sisällä aina havainnointituntien päätteeksi. Haastattelut kestivät 21 minuutista 35 minuuttiin. Yksi haastatteluista toteutettiin niin, että kaksi opettajaa oli samaan aikaan läsnä. Koin tämän tavan parhaimmaksi, koska opettajat työskentelivät vierekkäisissä luokissa. Ajattelin, että haastattelusta voisi myös tulla rikkaampi, kun haastattelee samalla useampaa kuin yhtä opettajaa. Tässä haastattelussa noudatettiin teemahaastattelun metodia.

6.4 Aineiston analysoinnin vaiheet

Ennen analysoinnin aloittamista litteroin jokaisen haastattelun heti samana päivänä. Aineiston litterointiin ei ole mitään tarkkaa ohjetta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 139), mutta päätin litteroida haastattelut sanasta sanaan. Litteroin haastattelut käyttäen Times New Roman -fonttia rivivälillä 1,15. Litteroitua teksti tuli haastatteluista yhteensä 24 A4 -kokoista sivua. Poistin jo litterointivaiheessa opettajiin liittyvän informaation ja keksin heille

pseudonyymit turvatakseni heidän anonymiteetin koko haastattelun ajan. Liitteessä esimerkki litteroidusta haastattelusta.

Haastatteluiden aikana tutustuin aineiston analysointia koskevaan kirjallisuuteen. Päätin käyttää analysoinnissa Tuomen ja Sarajärven (2009) aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa yhdistellään käsitteitä ja pyritään saamaan vastaus tutkimustehtävään. Aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin kuuluu kolme eri vaihetta: 1. aineiston pelkistäminen, 2. aineiston ryhmittely ja 3. käsitteiden luominen. Kun olin saanut litteroitua aineiston, tulostin kaikki sivut ja aloin perehtyä aineistoon tarkemmin lukien sitä läpi useaan otteeseen. Lukemisen jälkeen poimin aineistosta aiheeseen liittyvät olennaiset asiat, eli pelkistetyt ilmaukset alleviivaten ne eri väreihin teemojen perusteella. Tämän jälkeen listasin pelkistetyt ilmaukset ja aloitin etsimään niistä samankaltaisuuksia, jotka pystyi lopuksi yhdistämään samojen alaluokkien alle. Kun alaluokat oli muodostettu, oli aika muodostaa yläluokkia ilmiöstä. Yläluokatkin vielä yhdistettiin ja niistä muodostui lopullinen kokoava käsite. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–112.) Analysoin sekä teemahaastattelun että havainnointiraportit samaa metodologia käyttäen.

6.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009) on listannut tutkimuksiin liittyviä eettisiä periaatteita, jotka tulee ottaa huomioon koko tutkimuksen aikana alusta loppumetreille saakka. Ihmistieteisiin perustuvat periaatteet on jaettu kolmeen osioon: 1. Tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, 2. Vahingoittamisen välttäminen ja 3. Yksityisyys sekä tietosuoja (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4). Kerron seuraavaksi omaan tutkimukseeni liittyvät eettiset periaatteet osa-alueittain.

Tutkimuksessa on tärkeää ottaa huomioon tutkittavien henkilöiden itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Osallistuminen on vapaaehtoista, tutkittavia tulee informoida ja alaikäisten osallistujien huoltajien tulee pyytää

suostumus. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4-7.) Opettajat osoittivat suostumuksensa lähteä mukaan tutkimukseen vastaamalla minun sähköpostiini tai kertomalla siitä kasvotusten. Informoin heille jo kyselyvaiheessa tutkimuksen aiheesta. Osallistujille annettavan informaation tarkkuus voi riippua aineistonkeräämisen tapojen luonteesta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 5). Kerroin tutkivani opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta sekä opettajan mahdollisuuksia tukea opiskelua kotitehtävien kautta. Jätin motivaatio -käsitteen tietoisesti kokonaan pois, jotta havainnointitilanne olisi mahdollisimman normaali ja opettajan käyttäytyminen ei muuttuisi vain tutkimuksen vuoksi.

Ennen havainnoiteja tuli pyytää myös lupa oppilaiden huoltajilta, jotta he saavat osallistua havainnoimilleni tunneille. Kun aineistoa kerätään havainnoiden ilmiötä, usein vaaditaan tutkittavien, tutkittavien huoltajien ja yhteisön lupa (Grönfors 2010, 162). Ennen havainnointien alkamista lähetin opettajille lupa-anomukset, jotka oppilaat saivat viedä huoltajille allekirjoitettavaksi. Lähetin viestiä myös koulujen rehtoreille, jotta he ovat tietoisia meneillään olevasta tutkimuksesta koululla.

Vahingoittamisen välttäminen liittyy tutkimuksen tekemisessä siihen, että ketään tutkimukseen osallistujaa ei vahingoiteta millään tavoin, ei aineiston keruuvaiheessa eikä lopullisessa julkaisussa. Tutkittavia tulee arvostaa ja julkaisun kirjoitustapa tulee olla heitä kunnioittava. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 7-8.) Otin huomioon heti tutkimuksen alussa osallistujien arvostamisen omana itsenään ja kirjoitin heidän toimintatapojaan kunnioittaen.

Yksityisyyden suoja kuuluu Suomessa perustuslailla suojattuihin oikeuksiin. Tutkimusaineisto tulee siis suojata ja säilyttää luottamuksellisesti sekä lopulta hävittää asianmukaisesti. Lisäksi tulee myös muistaa jokaisen tutkimukseen osallistujan yksityisyys, anonymiteetti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 8-11.) Oman tutkimukseni aikana säilytin tutkimusaineistoa tarkasti ja hävitin sen lopuksi kokonaan, koska tällä hetkellä ei ollut aikomusta jatkotutkimukselle. Tärkeimpänä tuli myös muistaa

osallistujien anonymiteetti. Kerroin aina haastattelun alussa siitä, että heidän nimiään, eikä koulujen ja kaupunkien nimiä tulla julkaisemaan tutkimusraportissa. Lopuksi kerroin heille myös aineiston tuhoamisesta. Poistin tutkimukseen osallistuneisiin liittyvän informaation heti litterointivaiheessa muuttaen osallistujien nimet pseudonyymeiksi, joten heidän henkilöllisyytensä ei ole tullut periaatteessa missään vaiheessa kirjallisesti esiin.

7 TULOKSET

Esittelen seuraavaksi tutkimukseni tulokset, jotka olen jakanut teemahaastatteluissa ilmenneiden teemojen mukaan. Ensimmäiseksi kerron kotitehtävien merkityksestä sekä niiden ilmenemisestä koulun arjessa, minkä jälkeen siirryn erittelemään luokanopettajien käyttämiä motivointikeinoja kotitehtäväprosessissa. Lopuksi kirjoitan vielä kodin merkityksestä kotitehtäviin ja oppilaiden motivaatioon liittyen, mikä nousi vahvasti esiin haastatteluissa. Liitän tuloksien mukaan esimerkkejä aineistosta, sekä haastatteluista että havainnointiraporteista, jotka tuovat mielestäni tuloksiin enemmän luotettavuutta.

7.1 Kotitehtävien merkitys

Kotitehtävät ovat olleet aina osa koulua eivätkä ne ole menettäneet merkitystään tähänkään päivään mennessä. Halusinkin selvittää opettajien ajatuksia siitä, mikä heidän mielestään on kotitehtävien merkitys ylipäättään. Kotitehtävien merkitys jakaantui haastatteluissa oman oppimisen kehittämisen sekä oman toiminnan kehittämisen yläluokkiin, jotka esittelen alaluokkineen taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Kotitehtävien merkityksessä ilmenneet alaluokat (n=4).

Kotitehtävien merkitys	Maininnat
Oman oppimisen kehittäminen (tiedot)	
Kertaaminen, toisto	4
Oman toiminnan kehittäminen (taidot)	
Työskentelytottumukset	3
Vastuun ottaminen	4
Itseohjautuvuus	1
Pitkäjänteisyys	2
”Välttämätön pakko”	3

Oman oppimisen kehittämiseen liittyi koulussa opitun asian kertaaminen ja toistaminen. Jokainen haastatelluista opettajista (4/4) vastasi heti ensimmäisenä tämän seikan kotitehtävien merkityksestä kysyessä. Vastauksista ilmeni se, että kertaaminen on tärkeää myös sen vuoksi, koska alkuluokilla keskitytään vielä perustaitojen opettelemiseen, kuten lukemisen opetteluun.

-- jos mä ajattelen näistä kotitehtävien luonteesta tokaluokalla ja ekaluokallakin vielä, niin onhan se vielä et se painottuu paljon sellaseen toistamiseen, kun harjotellaan perustaitoja. (Helena)

-- jos ajattelee lukemista, kun se on niin keskeisessä roolissa tässä alkuopetuksessa, niin siihen kyllä tarvii vielä lisäharjotusta sitte. Et se ei tuu ihan sillä pelkällä täällä koulussa lukemisella... (Minna)

-- niiden tarkoitus on syventää sitä opittua asiaa. (Essi)

Oppilaan toiminnan ja työskentelytaitojen kehittäminen esiintyi vastauksissa vahvemmin kuin tiedolliset oppimisen taidot. Kaikki opettajat (4/4) mainitsivat, että kotitehtävillä on tarkoitus opettaa oppilaalle vastuun ottamista omista asioistaan.

- - harjotella sitä, myös tavallaan sellasta vastuunottamista ja omasta asioista huolehtimista. (Essi)

- - opetellaan merkitsemään itse niin pia kuin suinkin, koska vaikka meillä on nämä wilmat ja kaikki nämä kodin ja koulun yhteistyökeinot tietokoneella, niin en halua lähteä siihen, että niinku viestittelin vanhempien välityksellä kotitehtävät joka päivä. - - ja sitten ei opi, joka kaikki tehdään valmiiks. (Helena)

- - oman vastuun ottaminen siitä, niistä omista asioista, et muistaa tehdä kotitehtävät ja huolehtia niistä. (Noora)

Vastuun ottamiseen voidaan liittää myös itseohjautuvuus, jolloin ohjataan omaa toimintaa ja opitaan ottamaan vastuuta omasta toiminnasta. Yksi opettaja lisäsi itseohjautuvuuden olevan myös merkityksellistä.

- - ohjaa oppilaita tällaiseen itseohjautuvuuteen kaikella tavalla. (Helena)

Kotitehtävien teettämisellä yritetään opettaa oppilaille myös työskentelytottumuksia. Oppilaille opetetaan, että töitä pitää tehdä, vaikka se ei aina olisikaan niin mieluista. Työskentelemällä oppii ja voi saavuttaa tavoitteita. Opettajista kolme neljästä kertoi työskentelytottumusten harjoittamisen olevan yksi kotitehtävien tekemisen merkitys.

Mutta toi on kyllä kans ihan hyvä niinku tavallaan oppia tekemään töitä. Et siihen joutuu niinku... joutuu vielä kotonakin tekemään. Kyllä se on mun mielestä aika tärkeäkin arvo tässä kotitehtävässä, että oppii tekemään töitä. (Minna)

Kotitehtävien avulla minusta opetellaan työskentelytottumuksia. Ja se on asia mitä pitää opetella koko ala-asteen ajan, että se kantais siellä yläasteella. (Helena)

Kolme opettajaa liitti työskentelytottumuksien harjoittamiseen sen, että oppilaiden tulee oppia tekemään kaikenlaisia asioita. Kotitehtävät ovat vain asia, mikä kuuluu kouluun, niin sanotusti väistämätön pakko.

Nää läksyt on ehkä sillee niinku sellanen tietynlainen tapa, tai pakollinen paha ja semmonen niinku asia, mikä vaa annetaan. (Essi)

Niin elämässä joutuu paljon tekemään semmosta, mikä ei oo niin mieleistä, mutta ne vaan täytyy tehdä. Mun täytyy hoitaa ne hommat, mitkä mulle annetaan. (Minna)

Kaksi opettajista mainitsi työskentelytottumuksiin liittyen myös pitkäjänteisen työskentelyn oppimisen, mitä voidaan harjoittaa myös kotitehtävien avulla.

-- niinku pystyä tekemään asiaa vähä pitkäjänteisesti. (Essi)

7.2 Kotitehtävien näkyminen koulun arjessa

Kotitehtävät ovat oppitunnin kuluessa hyvin näkyvä osa, etenkin sekä tuntien alku- että loppupuolella. Halusinkin selvittää, miten kotitehtävät ilmenevät tutkimukseen osallistuneiden opettajien luokissa, koska jokaisella on hyvin erilaiset tavat toteuttaa opetustaan. Seuraavaksi selvitän opettajien rutiineja sekä siitä, millä tavoin opettajat antavat oppilailleen kotitehtäviä ja mitä tarkistuskeinoja he käyttävät.

7.2.1 Rutiinit

Rutiinit ovat tärkeitä alaluokilla, mikä kävi vahvasti ilmi kaikilla opettajilla haastatteluissa sekä oppitunteja havainnoidessani. Kun oppilailla on tietyt rutiinit joihin he oppivat, ne vaikuttavat paljon myös tulevaisuudessa koulun arjessa.

-- opetellaan merkitsemään itse niin pian kuin suinkin -- mä oon kokenu sen, että se on jollakin tavalla kantanu sitte tulevaisuudessa -- metodisto omaksuttu ja unohduksia ei tuu tähän pöydän reunalle joka tunnin alkuun, et voiku mä en muistanu sitä, en muistanu tätä ja tota. (Helena)

Ekalla ja tokalla yks meidän tavoitteista on luoda semmonen rutiini. Saada ne koululaisen valmiudet niille-- (Noora)

Rutiinit tulivat ilmi konkreettisesti oppitunneilla. Jokainen opettaja neljästä antoi kotitehtävät suullisesti ja ne merkittiin lopuksi myös luokan taululle oppilaiden muistiksi. Taulumerkinnät olivat aina taulun sivussa, jossa oli merkittynä myös läksyn sivu- ja tehtävänumerot. Yksi opettaja mainitsi

kirjaavansa läksyt esille vielä internetiin opettajien sekä oppilaiden katsottavaksi.

Ote raportista 19.1.2016: Oppilaan tehtävänä on jatkaa kotona lauseita, joista muodostuu lopuksi rukous. Opettaja merkitsee läksyn vielä taululle sille tarkoitettulle paikalle. Jokaiselle oppiaineelle on oma kuvakortti, jonka viereen läksy merkitään muistiin. (Minna)

Elikkä suullisesti annetaan aina. Yleensä tunnin loppupuolella ja sitte taululle merkitään. Ja nyt on ollu vähä aikaa Pedanetissä läksyt esillä. – – Oppilas voi käydä itekki kattomassa. (Noora)

Rutiiniksi voidaan katsoa myös läksypäivät, joissa opettajilla oli vaihtelua. Kaksi opettajista kertoi antavansa oppilaille kotitehtäviä vain arkipäivinä, kun taas kaksi kertoi antavansa läksyä myös viikonlopuiksi. Kotitehtävien antaminen viikonlopuksi näiden opettajien mukaan liittyi lähinnä edellisessä kappaleessa mainittuihin työskentelytottumuksiin. Jokaisessa luokassa oli kuitenkin tietty tyyli ja rutiini kotiläksypäiville.

Et ei niinku arastele antaa sitä läksyä viikonlopuksi. Et kyl nyt ku mennään kolkkia kohti, niin pikkuhiljaa ne saa vähä lisääntyä. (Minna)

Havainnoidessani oppitunteja huomasin, kuinka oppilaille oli syntynyt rutiininomaiset tavat kotiläksyjen suhteen. Useimmat tiesivät, että matematiikasta on tapana tulla aina kotitehtäväruudukko, mikä löytyy matikan kirjoista aukeaman loppupuolelta. Eräs oppilas merkitsi kotitehtävän jo ennen kuin alkoi laskea oppitunnin varsinaisia tehtäviä, opettajan sanomatta mitään. Rutiini oli myös syntynyt kaikissa luokissa (4/4) sille, että vain läksykirjat ovat repussa koulupäivän päättyessä.

Niin ensiks kuitenkin lähetään siitä, että se merkitään se läksy ja sitte se kirja pakataan reppuun. Et ne tulee vielä näyttämään mulle, et ne on pakattuna reppuun. – – Kaikki kirjat mitkä on repussa, niin niistä on läksyä. Ja jotenki vielä konkretisoidaan niitä tapoja. (Minna)

7.2.2 Kotitehtävien antaminen ja tarkistaminen

Keskustelin jokaisen opettajan kanssa haastattelun yhteydessä siitä, miten oppilaille annetaan kotiläksyt ja miten ne tarkistetaan. Näihin asioihin kiinnitin huomiota myös seuraamillani tunneilla. Kaikki opettajat antoivat kotitehtävät oppilaille suullisesti oppitunnin lopussa. Useimmiten läksy oli sama kaikille, mutta erojakin löytyi. Kolme opettajaa kertoi antavansa yleensä kaikille saman läksyn, johon syyksi löytyi esimerkiksi läksyjen helppo tarkistettavuus.

Mutta että näiden pienten kanssa se on niinku pääsääntöisesti niin, että samaa läksyä. (Minna)

Nii ja sitä samaa läksyä antaa sen takia, että se on helppo tarkistaa. (Noora)

Nämä kolme opettajaa toivat kuitenkin esille sen, että sama käytäntö ei ole kuitenkaan käytössä aina. Oppilaat voivat saada joskus erilaista läksyä ja etenkin matematiikassa oppilaalla on lupa tehdä kotona myös lisätehtäviä halutessaan. Yksi opettaja mainitsi myös sen, että kannustaa osaa oppilaista kokeilemaan vaikeampia ongelmanratkaisutehtäviä, vaikka niitä ei osaisikaan. Oma valinnanvara sai monessa oppilaassa hymyn huulille.

Mutta mä yritän aina niinku pikkusen kissitellä niitä oppilaita joilla mä tiedän olevan paukuissa varaa tehdä jotakin vähä tällaisia niinku ongelmanratkaisutyypisiä. Niin niin pyrin sanomaan, että koitappas sitä ja katotaan huomenna ootko osannu. (Helena)

Ote raportista 11.2.2016: Oppilaat käyvät tarkistuttamassa tehtäviä opettajalla ja samalla opettaja antaa kotitehtävät. Opettaja sanoo jokaiselle erikseen "Merkitse tämä kotitehtävä, lisäksi saat tehdä niin paljon lopusta tehtäviä kuin haluat." Oppilaat olivat erittäin innostuneen näköisiä ja hihkuivat asiasta tovereilleen.

Yksi neljästä opettajasta kertoi antavansa oppilaille kotitehtävät useimmiten heidän taitotasonsa mukaan eriyttäen. Luokassa oli hyvin eritasoisia oppilaita.

Ote raportista 25.1.2016: Jokaiselle tulee henkilökohtaiset läksyt, samalta aukeamalta kuitenkin. Opettaja määrää osan läksyistä ja oppilas saa päättää tekeekö enemmän tehtäviä ja mitä tekee. Opettaja kannustaa osaa tekemään tietyn määrän lisää. Hän antaa samalla palautetta: "Otat tämän tehtävän, osaat kyllä". (Essi)

- - yritän niinku selvittää vähä sitä lapsen taitotasoa ja sitte mä niinku sanon sen, et mitä pitää ottaa ja annan kuitenkin lapsen päättää, että ottaako enemmän tai vähemmän. Että mä annan aina sen minimiläksyn ja sit lapsi voi ottaa enemmän jos haluaa. Sit mä annan monesti vähä taitotasosta riippuen päättää, että onko helpompi vai vaikeempi läksy. (Essi)

Kotitehtävien tarkistamisessa opettajilla ilmeni samankaltaisia tarkistusmetodeja. Kaikki kertoivat kiertävänsä joskus itse tarkistamassa kotitehtävät tai näyttävänsä vastaukset taululla, jolloin oppilas sai itse tarkistaa tehtävät. Tämä ilmeni myös seuraamillani tunneilla. Yksi opettaja teetti tarkistuksen minun läsnä ollessani ryhmätyönä.

Ote raportista 20.1.2016: Läksyn tarkistamisessa hyödynnetään uusia pulpettiryhmiä ja ryhmätyöskentelyä. Opettaja kertoo, että oppilaat saavat nyt harjoitella ryhmätyöskentelyä ja kotitehtävät tarkastetaan yhdessä. Oppilaiden on siis tarkoitus mennä yhdessä matikan ja äidinkielen läksyt läpi ja katsoa, ovatko kaikki samaa mieltä aina vastauksista. Tukena on tarkastuskirja, jos yhteisymmärrystä ei synny. (Minna)

Kolme opettajista toi esille myös sen, että kotitehtäviä ei aina kerkeä kiireen keskellä tarkistamaan, tai tarkistaminen on erittäin nopea kierros vain katsellen, että kotitehtävät on pääsääntöisesti tehtynä.

- -ja joskus ei tarkisteta ollenkaan. Semmosiakin tilanteita on. Se vie ihan hirveesti aikaa, jos aina tarkistetaan kaikki. (Essi)

Sitte joskus on vaan niin, et tarkistan, että ne on tehty. Et ei sitä, että onko ne oikein, mutta että ne on tehny ne. (Minna)

Yksi opettaja kertoi, että kotitehtävien tarkistamisella on merkitystä myös oppilaalle, eikä vain opettajalle. Seuraava lainaus aineistosta liittyy myös rutiinien merkitykseen koulussa.

Että kyllä se sellanen, että oppilas näkee, että mä olen katsonut kotitehtävät ja tehnyt tehtävät... Kyllä mä ajattelin, että sillä jokin merkitys on. - - Oppiihan ne ennen pitkää, jos ei opettaja koskaan silmäse niitten työvihkoja ja työkirjoja, niin oppiihan ne ennen pitkää siihen, että no ei se oo ihan sama miten nää on tehty, ku kukaan ei katokkaan. (Helena)

Kotitehtävien koetaan siis olevan merkittäviä monelta eri kannalta oppilaiden oppimisesta koulun rutiineihin. Seuraavaksi keskitynkin opettajien motivointikeinoihin, joiden avulla oppilaan toimivat kotitehtävien parissa. Kun

oppilaat tekevät kotitehtävänsä ja ovat motivoituneita niihin, kotitehtävien tavoitteet toteutuvat.

7.3 Opettajan motivointikeinot kotitehtävien tekemiseen

Yksi tutkimukseni päätehtävistäni on selvittää opettajien käyttämiä motivointikeinoja, kun he antavat tai tarkistavat kotitehtäviä. Olen jakanut haastatteluissa ilmenneet menetit ulkoisen ja sisäisen motivaation keinoihin. Sisäisen motivaation kappaleessa selvitän myös sitä, onko oppilaille mahdollista luoda sisäistä motivaatiota kotitehtävien tekemisen suhteen.

7.3.1 Ulkoinen motivaatio

Ulkoisen motivaation keinot motivoida kotitehtävissä liittyivät palkitsemiseen ja rankaisemiseen, jotka nousivat esille jokaisen opettajan haastattelussa. Käsitteet palkinto ja rangaistus ovat ehkä liian dramaattiset kuvaamaan näitä metodeja, mutta käytän niitä kuitenkin sen vuoksi, koska niitä käytetään myös ulkoiseen motivaatioon liittyvässä kirjallisuudessa.

Kaikki opettajat käyttivät opetuksessaan jonkinlaisia palkkioita. Kaikki neljä opettajaa käytti leimoja, tarroja tai itse rustattua oikeinmerkkiä tarkistaessaan oppilaiden kotitehtäviä. Leimojen käyttö oli kuitenkin satunnaista, eikä siinä ilmennyt säännöllisyyttä.

Ja sitte joittenki kohalla annan porkkanoita. Kun oot tehny nämä kotitehtävät, tai kotiläksyt, nii saat kolme leimaa tai tarran. (Noora)

Sittenhän ne annetaan leimoja ja tarroja. – – Nehän on tosi tärkeitä ne. Ei sitä aikuisena ymmärräkkään, että ne on niin tärkeitä ne leimat ja tarrat. (Minna)

Kaksi opettajista huomautti siitä, että oppilaita ei laiteta mitenkään paremmuusjärjestykseen tai nosteta esille tehtyään hyvin tehtävät. Leimojen antamisessa ei myöskään vertailla toisiin oppilaisiin.

Sitte annan leimoja – en sillee vertailemalla toisiin, vaan niinku omalle kohalle, että erinomaista ja näin. (Essi)

Yksi opettaja kertoi käyttävänsä myös toiminnallisia palkintoja, kun hommat oli hoidettu hienosti. Palkinto oli siis kaikille yhteinen hauska yhdessä oleminen ja tekeminen.

Mut joskus on vähäsen et ”Taasko”, niin sitten mä sanon et keksitään jotain hauskaa sitten vastapainoksi. (Helena)

Rangaistukset liittyivät kaikkien opettajien vastauksissa lähinnä unohtuksien kirjaamiseen. Unohtuneesta läksystä siis saattoi tulla merkintä opettajan muistiin. Jos unohtuksia oli tullut paljon, kotiin lähti tieto eteenpäin. Yksi opettajista kertoi, että unohtuneet läksyt tehdään hänen luokkassaan välitunnilla, mikä tuntui kakkosluokkaiselle oppilaalle isoltakin rangaistukselta.

Mä kirjaan vähän ylös, jos unohtaa, et se on tämmönen pieni rangaistus mulla. Mulla on sellanen Hupsista -lappu, et jos on vaikka viis unohtusta, tai mää vähä niinku katon sitä, ei se oo mulla ees mitenkää hirveen tarkka, et mä vähä niinku katon sitä perheen ja lapsen tilannetta. – – Mutta mulla on sellanen Hupsista -lappu, ja se lähtee sitte kotia. (Essi)

Et me on nyt vielä tehty niin, että koska näille se on vielä aika iso rangaistus, ettei pääse välitunnille– –. (Minna)

Mulla on sellanen lista, mihin merkkään unohtukset. (Helena)

7.3.2 Sisäinen motivaatio

Halusin selvittää tutkimuksessani, että onko opettajilla mahdollisuuksia motivoida oppilaita myös niin, että heille syntyisi sisäinen motivaatio tehdä kotitehtäviä, jolloin oppilaalle syntyy oma halua tehdä ja oppia asioita. Kaikki neljä opettajaa sanoi, että oppilaiden sisäinen motivointi on mahdollista ja kertoivat heidän hyväksi todettuja tapojaan sisäisen motivaation syntymiselle.

TAULUKKO 2. Sisäisen motivoinnin keinot kotitehtävien tekemiseen.

Sisäisen motivoinnin keinot	Maininnat
Palaute	3 (+1havainnoitu)
Tulevaisuuteen tähtääminen, merkityksellisyys jatkossa	2
Aiheen kiinnostavuus	1
Tehtävien haastavuus	1
Tehtävätyyppien vaihtelu	1

Kaikki opettajat olivat sitä mielestä, että 2. luokan oppilailla on vielä jonkinlainen sisäinen valmius tehdä töitä koulun eteen. Heillä riittää innostusta ja läksytkin osa tekee vielä sisäisesti motivoituneena, eikä erilaisia motivointikeinoja välttämättä tarvita.

Ja onko niillä ehkä jollakin tavalla sellanen luontainenkin se tässä kohtaa. – – Ja nehän tykkää! Sehän on ku eppuluokallaki koulu alkaa niin ensimmäisenä päivänä... Niillä on jotenki se halu, ehkä se käsitys läksyistä, et minkälaiset ne pitää olla. (Minna)

Mun mielestä jonkunlainen sisäinen motivaatio pitää joka tapauksessa olla, että tehtävät tulee tehtyä ja tekee töitä. (Noora)

Kolme neljästä opettajasta toi esille haastatteluissa kannustamisen ja palautteen antamisen tärkeyden sisäisen motivaation syntymiseen. Havainnoidessani kaikki opettajat neljästä antoivat oppilailleen palautetta kotitehtäviin liittyen, yhteisesti sekä erikseen. Palautteen tärkeys tuli monesti esiin haastatteluiden yhteydessä, jolloin opettajat korostivat erityisesti positiivisen palautteen antamista. Opettajat kannustivat oppilaita tai antoivat heille palautetta sekä kotitehtäviä antaessa että tarkistaessa, oli oppilas sitten tehnyt kotitehtävät tai ei.

Ja pientä kannustusta – – taputan olkapäälle ja näinpäin pois ja sanon et sulta sujuu et hyvä juttu, anna palaa. (Helena)

Ja ehkä sellasella kehumisella sitte niinku kaiken kaikkiaan. (Minna)

Ote raportista 11.1.2016: Opettaja käskee kuunnella kotitehtävät ja antaa ne. Hän antaa palautetta oppilaille siitä, että tehtävät sujuivat hyvin, joten lopun aukeaman tekeminen kotona onnistuu myös. Opettaja kehottaa myös kokeilemaan vaikeampaa p hkin tehtäv , mutta kertoo, että ei tarvitse murehtia jos tehtävä ei osaa. (Helena)

Ote raportista 25.1.2016: Opettaja kertoo kakkosluokkaliselle: "Seuraavaksi on koe. Oot osannut jo niin hyvin, että osaat tehdä seuraavan aukeaman tehtäviä. Saat valita, mitä haluat tehdä." Jokaiselle tulee henkilökohtaiset läksyt, samalta aukeamalta kuitenkin. Opettaja m r r  osan läksyistä ja oppilas saa p tt  tekeek o enemmän tehtäviä ja mitä tekee. Opettaja saattaa kannustaa tekemän tietyn m r n lisä. (Essi)

Yksi opettaja huomautti palautteen antamiseen liittyen sen, että palaute tulee antaa juuri sillä hetkellä, eikä vasta esimerkiksi myöhemmin.

Ja ne pitä antaa siinä hetkessä. Et jos on vaikka joku vaikee lasku ollu tai kirjoitustehtävä tai muuten. (Noora)

Kaksi opettajaa neljästä kertoi, että kun oppilas tietä tulevaisuuden tavoitteensa, hän voi olla sisäisesti motivoitunut. Opettaja voi myös luoda oppilaille sisäistä motivaatiota kertoessaan, mitä taitoja tarvitaan tulevaisuudessa esimerkiksi tietyissä ammateissa. Tulevaisuuden asiat tulisi siis saada oppilaille merkityksellisiksi. Oppilaat voivat jo 2.luokan oppilaina tähdätä tulevaisuuteen.

- -oppilaat jo miettii mikä niistä tulee isona vaikka niin pieniä onki nii tavallaan sitä kautta tullu joskus käytettyä. Et sitten kun olet vaikka insin ori, niin tarvitset matikkaa ja matikkaa pitä osata hyvin. (Noora)

Kyllä heidän ajattelun taidot kehitty y tässä vaiheessa ja tuota niin... Ja he rupeaa pohtimaan vähä niinku tulevaisuutta ja elämä. Ja jos opettaja joskus vaikka vois kertoa jonkun asian, että minkälaiset kantaa, että minkälaiset valinnat, mikä itse tehty työ ja tällä tavalla. Niin tuota kyllä sillä tavalla voi her tt  sellasta niinku oivallusta siitä että tämä kuuluu elämän. (Helena)

Yksi opettaja toi esille näiden edellä mainittujen keinojen lisäksi sen, että sisäistä motivaatiota voidaan luoda oppilaille myös opetettavan aiheen ja niihin liittyvien kotitehtävien kiinnostavuudella, tehtävätyyppien vaihtelevuudella sekä haastavuudella.

- - yritän niitä kotitehtäviä linkitt  siihen niinku elämän enemmän ku semmoseen kotitehtäviä varten vaan antamiseen. (Essi)

- - hyvä motivaatiokeino ja se luo sisäistä motivaatio, että se lapsi saa vähän haastavampaa tehtävää. Että jos se läksy on aina niinku siinä tosi mukavuusalueella, nii se ei lisää sisäistä motivaatio. Mut sit on paljon sellasia ihan keskitason ja varsinkin niinku lahjakkaita lapsia, et jos ne niinku saa pikkusen sellasta haastetta siitä läksystä, nii ne motivoituu siitä. (Essi)

Vaihtelemalla niitten kotitehtävien tyyppejä, et ne on erilaisia, eri päivinä pitää olla mun mielestä eri tyyliä. - - Mutta sitte niinku mä ajattelen sillee, että mä yritän niinkun kehitellä opetukseen sellasia teemoja, jotka sitte lisääs sitä aiheitte kiinnostavuutta ja sitte mä annan paljon esimerkiks lukuläksyä kirjaston kirjoista kakkosluokkalaisille, enkä vaan siitä lukukirjasta. (Essi)

Aiheeseen liittyen huomioitavaa on se, että kaikki opettajat toivat motivointikeinojen lisäksi esille sen, että kaikkia oppilaita ei ole mahdollista motivoida välttämättä ollenkaan. Kahden opettajan kanssa keskustelimme myös siitä, miten opettaja voi vaikuttaa oppilaisiin myös sammuttaen koko heidän motivaationsa opiskeluun tai kotitehtävien tekemiseen.

- - että kaikkiin ei voi. On sellasia lapsia, että vaikka sä päällä seisosit, mutta suurimpaan osaan pystyy. (Essi)

- - voi vaikuttaa myös negatiivisella tavalla jos niinku kuormittaa lasta sillä, antaa liian haasteellisia tehtäviä ja vaatii järkevästi, ja ei ikäänku anna armoa lapselle. Ja varmasti se silloin on sammuttava vaikutuskin. (Helena)

- - se tappaa kaiken motivaation jos on liian paljon läksyä. (Essi)

7.4 Kodin merkitys kotitehtäväprosessissa

Kodin merkitys oppilaiden kotitehtäviin liittyen tuli vahvasti esille jokaisessa haastattelussa. Opettajat kertoivat tekevänsä paljon yhteistyötä kotien kanssa ja opettajat vastuuttivat myös huoltajia koko kotitehtäväprosessissa. Kolme opettajaa kertoi tiedottavansa kotitehtävämeneistä jo vuoden alussa vanhempainillassa, ja yksi kertoi tiedottavansa hieman läksyistä viikoittaisessa viikkotiedotteessa.

- - yritän sen vanhemmille perustella, että tämä metodi on tuota niin minun metodi. (Helena)

Ja sitten mulla on semmonen viikkotiedote, että joka perjantai mä kirjoitan Wilmaan sellasen viikkotiedotteen. Mä en kirjoita siihen kaikkia läksyjä, koska mä ajattelen että lasten pitää ite pystyä huolehtimaan niistä. (Essi)

Kolme opettajaa mainitsi erilaisista yhteydenpitokeinoista kotitehtäviin liittyen. Kotitehtävistä keskusteltiin oppilaiden arviointikeskusteluissa (2/4), Wilman välityksellä (3/3) ja yksi opettajista kertoi tietyin väliajoin laittavansa kotiin "Miten koulussa menee" -nimisen monisteen, missä kysytään myös kotitehtävien sujumisesta ja sopivasta määrästä. Yhteydenpito liittyi yleensä usein unohtuneisiin kotitehtäviin tai muuten vain kotitehtävien sopivaan tasoon ja määrään.

- - mä pistän pienen lapun tai nyt Wilma -aikana tietokoneella viestin, et nyt on unohtuksia ollu niin paljon, että nyt pitäis alkaa vähä tarttumaan. (Helena)

- - arviointikeskustelussa muutaman kanssa kiinnitettiin just huomiota tähän, kun läksyjä jää tekemättä. (Minna)

Mulla on sillee, niinku mä laitan syyslomalla semmosen, ja sit mä laitan niinku hiihtoloman, talviloman, aikaan semmosen "Miten koulussa menee?", sellasen arvioinnin. Ja siinä on aina semmonen kohta, et miten läksyt. Nii siihen ne sitte kommentoi, että onko sopivasti vai... (Essi)

Kaikki opettajat (4/4) kertoivat siis vastuuttavansa myös huoltajia kotitehtäväprosessissa. Opettajat pitivät sitä tärkeänä, että myös kotona kannetaan vastuuta koulutehtävistä ja että tukea tulee myös kotoa päin. Yksi opettaja näki aiheen kodin vastuuna sekä kasvatuskysymyksenä.

- - koska mun mielestä se on kasvatuskysymys myöskin siinä vaiheessa sitten, josta saa myös oman vastuunsa kantaa koti ja näinpäin pois. (Helena)

- - kotejakin vastuutetaan. Että niinku pikkuhiljaa päästäis että se oppilas ottaa sen vastuun. Mutta että niinku vanhemmat ois vähä tukena siinä. (Minna)

- - johtuu hirveästi myös siitä kodin panostuksesta. (Essi)

Koteja vastuutettiin esimerkiksi sillä, että vanhemmat katsovat tehdyt kotitehtävät tai kuuntelevat lukuläksyn. Neljä opettajista kertoi käyttävänsä lukuläksymerkkejä, jolloin kotona laitettiin lukuläksyn kohdalle aina merkki, kun läksy on luettu.

Vanhemmat tarkistaa jo kotona ja laittaa merkkinsä. (Noora)

Lukuläksy pitää aina kuitata siihen kirjaan. Kirjottaa niinku omat nimikirjaimet. Ja sitte sellasten ryhmien kanssa, missä mulla ei suju lukuläksyt, nii niillä on lukukortit. Et siihen lukukorttiin lapse merkitsee lukuläksyn ja vanhemmat merkitsee. (Essi)

8 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää kotitehtävien merkitystä toisella luokka-asteella ja sitä, miten opettajat motivoivat oppilaita tekemään niitä. Olin erityisesti kiinnostunut erilaisista motivoinnin keinoista ja siitä, että pystyykö opettaja vaikuttamaan oppilaiden sisäisen motivaation syntymiseen. Keskityn pohdinnassa laajemmin sisäiseen motivaatioon, kuin ulkoiseen, jolla oli pienempi rooli myös opettajien haastatteluissa.

8.1 Kotitehtävien luonne 2. luokalla

Käytän tutkimuksessani käsitettä ”kotitehtäväprosessi”, koska kotitehtävät esiintyivät luokissa prosessinomaisesti. Pääsääntöisesti kotitehtävät tarkastettiin aina oppitunnin aluksi, ja uudet kotitehtävät annettiin viimeisenä tunnin lopuksi. Lähes jokaisella havainnoimallani oppitunnilla oli sama kaava. Jokaisella opettajalla oli kuitenkin oma tyylinsä antaa ja tarkistaa kotitehtävät, mutta tavat saattoivat vaihdella eri oppitunneilla. Läksyjä tarkistettiin esimerkiksi yhdessä ryhmän kanssa tai opettaja näytti tehtävien vastaukset suoraan taululla. Cooperin (1989, 88) mukaan kotitehtävien parissa käytetyt työskentelytavat määrittelevät kotitehtävien hyödyn. Opettajan tehtäväksi jää, miten hän toimii esimerkiksi tarkistamisen kanssa. Jokaisessa tutkimusluokassani annettiin kotitehtäviä, mutta opettajat mainitsivat tarkistamisen unohtuvan joskus kiireen keskellä. En kuitenkaan havainnut, että kotitehtävät olisivat menettäneet merkitystään luokissa kiireen vuoksi. Kotitehtävien merkityksen oppilaille huomasi esimerkiksi siitä, että parissa luokassa kotitehtävän unohtanut oppilas yritti heti tunnin aluksi tehdä tekemättömiä tehtäviään.

Kotitehtävät ilmenivät luokissa rutiinina, jonka oppilaat olivat jo oppineet. Rutiineja luokissa olivat esimerkiksi kotitehtävien merkitseminen taululle ja

toistuvat työskentelytavat sekä kotitehtävien tarkistamisessa, että antamisessa. Vatterottin (2009, 134) mukaan rutiineilla voi olla merkittävä yhteys myös motivaation syntyyn. Tutkimukseni perusteella voitaisiinkin sanoa, että rutiinien avulla voidaan parantaa oppilaiden työskentelytottumuksia, ja tämän vuoksi rutinoituneista tavoista voi olla apua myös myöhempinä opiskeluvuosina. Kuten tuloksista huomataan, alkuluokilla hyvän pohjan luominen on tärkeää, ja perustaitojen oppimisella sekä säännöllisellä kertaamisella on merkitystä.

Kaikki opettajat pitivät kotitehtäviä merkittävänä osana koulua ja useimmat opettajien merkityksenannot olivat yhteneviä. Suurimpana läksyjen tarkoituksena nähtiin toiston merkitys sekä vastuunottamisen opettelu. Lisäksi opettajat mainitsivat pitkäjänteisyyden ja koululaisten työskentelytaitojen opetteluun. Nämä taidot voidaan liittää esimerkiksi Cooperin (2007, 8–10) listaamiin kotitehtävien positiivisiin näkökulmiin, joissa kotitehtävien merkityksenä on parantaa oppilaiden akateemisia taitoja. Tutkimuksestani voidaan liittää välittömiin akateemisiin vaikutuksiin opitun toistaminen, mikä parantaa tiedon prosessointia sekä muistamista. Työskentelytaidot taas nähdään pitkäaikaisvaikutuksena, koska nämä taidot kantavat myös myöhemmin opiskellessa. Myös Cooperin (2007) mainitsemia ei-akateemisia vaikutuksia voidaan liittää tutkimukseeni, kun opettajat mainitsivat oppilaiden itseohjautuvuuden ja vastuunottamisen taidot. Nämä taidot liittyvät myös oppilaiden vapaa-aikaan, eivätkä sijoitu vain koululaisen valmiuksiin. Kotitehtävillä on siis monenlaisia vaikutuksia ja ne voivat olla merkityksellisiä myös koulun ulkopuolisessa elämässä. Voidaan siis sanoa, että kotitehtävillä voi olla myös kasvattava vaikutus oppilaaseen, kun hän opettelee samalla elämässä tarvittavia taitoja, kuten esimerkiksi vastuunottamista omista asioista.

Vaikka historia ja aiemmat tutkimukset suhtautuvat kotitehtävien merkityksiin vaihtelevasti sekä positiivisesti että negatiivisesti, oman tutkimukseni perusteella voidaan kuitenkin sanoa, että kotitehtävillä on merkitystä koulumaailmassa ja varsinkin alkuopetuksessa. Tutkimuksessani kotitehtävien merkitys näkyy oppilaiden oppimisen sekä työskentelytaitojen

kehittymisenä. Erityisesti toisella luokalla kotitehtävät liittyvät vielä koululaisen perustaitojen oppimiseen, mikä on tärkeää koulutaipaleen alussa, jotta opitut taidot kantavat myöhemminkin elämässä, kuten eräs haastateltavista sanoi.

8.2 Motivointi kotitehtävissä

Tutkimusten (mm. Aunola & Nurmi 2004; Katz, Kaplan & Gueta 2010) mukaan opettajalla on merkittävä rooli kotitehtävien tekemisen motivoinnissa. Tutkimustuloksista selviää, että jokainen opettaja käytti jonkinlaisia ulkoisen sekä sisäisen motivoinnin keinoja opetuksessaan. Ulkoisen motivoinnin keinot palkintojen ja rangaistuksien saralla liittyivät lähinnä leimojen antamiseen sekä unohtusmerkkien kirjaamiseen. Opettajat mainitsivat, että leimojen saaminen on oppilaille vielä tässä vaiheessa hyvin tärkeää. Margolisin ja McCapen (2004, 246) mukaan ulkoisen motivaation keinot, kuten palkinnot, voivat olla hyödyllisiä oikein käytettynä. Ne voivat antaa alkusykäyksen innostuneisuudelle kotitehtävien tekemiseen ja parhaimmassa tapauksessa ulkoinen motivaatio voi muuttua sisäiseksi, kuten Hakala (2005, 50) on maininnut. Opettaja voisi siis aloittaa motivointinsa tietyissä tilanteissa myös ulkoisen motivoinnin keinoin esimerkiksi pienillä palkinnoilla niin, että motivaatiolla on mahdollisuus muuttua sisäiseksi. Jos oppilas työskentelee vain palkinnon vuoksi, eikä palkinnon saatavuudella ole realistisia tavoitteita, on mahdollista, että sisäinen motivaatio ei synny oppilaassa lainkaan (Margolis & McCape 2004, 246). Tutkimukseni opettajien käyttämällä tarroilla ja leimoilla voi siis olla oikeinkäytettynä mahdollisuus antaa alkusysäys sisäisen motivaation syntymiselle.

Gottfriedin (1990) tutkimuksessa ilmeni, että sisäinen motivaatio saa pohjansa aikaisin jo alakoulussa ja sitä olisi tärkeä kehittää oppilaissa alusta asti. Sisäisen motivaation voi saada syntymään pikkuhiljaa aloittamalla ulkoisilla keinoilla, kuten aiemmin mainitsin. Halusin kuitenkin selvittää

tutkimuksessani keinoja kehittää ja synnyttää sisäinen motivaatio oppilaille myös muilla keinoin kuin konkreettisilla ulkoisilla palkkioilla. Kaikki tutkimukseni opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaiden sisäisen motivaation voi saada esille myös kotitehtäviä tehdessä. Yleisimpinä keinoina opettajat mainitsivat palautteen antamisen oppilaiden työskentelystä. Decin & Ryanin (2000b, 252) itsemääräämisteorian mukaan oppilaan pätevyys voi saada vahvistusta, kun opettaja antaa hänelle palautetta ja tätä kautta palaute voi vaikuttaa myös oppilaan sisäisen motivaation syntymiseen. Palaute on myös osa formatiivista arviointia, jolla pyritään kannustavaan ilmapiiriin sekä siihen, että myös oppilas voi oppia palautteesta ja hyödyntää sitä jatkossa (POPS 2014, 47). Palautteen antaminen onkin merkittävä osa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusprosessia. Havainnoidessani oppitunteja kävi ilmi palautteiden monimuotoisuus. Palaute voi olla vain yksittäiselle oppilaalle annettu lyhyt ja ytimekäs kehu ”hyvä” tai koko luokalle annettu palaute työskentelyn onnistuneisuudesta ”tehtävät onnistuivat nyt tunnilla hyvin, joten osaatte tehdä niitä myös kotona”.

Opettajat kertoivat sisäisen motivaation syntymisen kannalta tärkeää olevan myös sen, että oppilaat ymmärtäisivät kotitehtävien merkityksen oman tulevaisuuden kannalta. Oppilaiden tulisi siis ymmärtää kotitehtävien merkityksellisyys, jotta niistä olisi hyötyä (Deci & Ryan 2000a, 55; Margolis & McCape 2004). Opettajat kertoivat, että tulevaisuutta voi valottaa oppilaille vaikkapa heidän toiveammattiensa kautta – kun tekee töitä jo aikaisin, elämässä voi saavuttaa unelmiaan. Tämä tulos on kuitenkin hieman ristiriitaista Decin & Ryanin (2000a) mukaan. Heidän mukaansa tämänkaltainen tulevaisuuden tiedostaminen ja sen merkityksellistäminen kuuluvat pikemminkin ulkoisen motivaation piiriin, koska tulevaisuus nähdään enemmänkin instrumentaalisenä kuin oppilaasta itsestään lähtevänä kiinnostuksen kohdistamisena. (Deci & Ryan 2000a, 60.) Oppilaiden tulisi olla siis aidosti kiinnostuneita oppimaan asioita tulevaisuuden vuoksi, ettei opiskelu olisi vain tiettyjen tavoitteiden saavuttamista ilman aitoa kiinnostusta. Töitä tulisi kuitenkin oppia tekemään, vaikka kaikki ei olisikaan niin mielenkiintoista. Moni opettajista toikin esille sen, että kotitehtävät saattavat

olla oppilaille usein välttämätön pakko, mutta ne vain kuuluvat koululaisen tehtäviin.

Tutkimukseni tulosten perusteella oppilaiden aitoa kiinnostusta voidaan lisätä liittämällä kotitehtävät arkielämän asioihin. Asioihin ja aiheisiin, jotka oikeasti kiinnostavat oppilaita, ja ovat osa heidän elämäänsä. Myös Margolis ja McCape (2004, 247) mainitsevat aiheiden kiinnostavuuden ja arkielämään linkittämisen tärkeyden, joka linjaa myös perusopetuksen opetussuunnitelman uutta opiskelun ilmiölähtöisyyttä (POPS 2014). Esimerkiksi lukuläksyjä on mahdollisuus linkittää erilaisiin ilmiöihin, mitkä todella kiinnostavat oppilaita. Yksi tutkimukseni opettajista kertoi yksilöllistävänsä kotitehtäviä ja käyttävänsä lukuläksyissä aapisen tilalla oppilaita kiinnostavia lastenkirjoja. Uskaltaisinpä jopa veikata, että oppilaat oppivat myös paremmin itseä kiinnostavien aiheiden parissa, koska motivaatiota on enemmän aiheiden kohdatessa omat kiinnostuksen kohteet.

Kotitehtävien yksilöllistäminen ja monipuolisten tehtävien antaminen koettiin tutkimuksessani sisäistä motivaatiota kehittävinä keinoina. Tutkimusten (Margolis & McCape 2004; Patall, Cooper & Wynn 2010) mukaan oppilaan sisäinen motivaatio kotitehtävien tekemiseen voi kasvaa, kun hän pääsee itse osallistumaan niiden valitsemiseen. Kyseisten tutkimusten mukaan oppilaan autonomian lisääntyessä myös hänen pätevyytensä voi kasvaa. Nämä tulokset pohjaavat itsemääräämisteoriaa, jossa autonomiaa tukeva ympäristö ja pätevyys nostattavat sisäistä motivaatiota (Deci & Ryan 2000b, 252–254). Yksi tutkimukseni opettajista kertoi yksilöllistävänsä paljon kotitehtäviä ja loput kolme opettajista kertoivat tekevänsä näin mahdollisuuksien mukaan. Tutkimusten (Margolis & McCape 2004; Patall, Cooper & Wynn 2010) tulosten vuoksi olisikin tärkeää, että opettajat alkaisivat ottaa oppilaita enemmän mukaan kotitehtävien suunnitteluun. Osa opettajista kertoi kotitehtävien yksilöllistämisen ja lasten mukaan ottamisen suunnittelun olevan työlästä, mutta varmasti myös työn arvoista oppilaiden oppimisen ja motivaation kannalta. Haastatteluiden aikana osa opettajista alkoikin miettiä omia

kehittämismahdollisuuksiaan sille, miten oppilaita voisi osallistaa vielä enemmän kotitehtävissä.

Kaikki opettajat näkivät 2. luokan oppilaiden motivaation motivointikeinojen ohella jo valmiina opiskeluvalmiutena. Oppilaita ei siis tarvitsisi motivoida kovin erikseen, vaan motivaatio olisi vielä tässä iässä ”valmiina” oppilaissa. Itsemääräämisteorian lähtökohtana nähdään, että ihmiset ovat luonnostaan aktiivisia sekä motivoituneita (Deci & Ryan 2000b, 227). Yksi opettaja kertoikin, että koulun alussa oppilaat niin sanotusti janoavat kotitehtäviä, koska he tietävät niiden kuuluvan kouluun, ja heillä on myös jo jonkinlainen käsitys siitä, millaisia kotitehtävien kuuluisi olla. Uskoisin kuitenkin tutkimustulosten olevan erilaisia, jos tutkittaisiin esimerkiksi kuudesluokkalaisia, joiden motivaatio on erilaista kuin koulutien alkutaipaleella. Myös Deci & Ryan (2000a, 60) ovat maininneet, että sisäinen motivaatio laskee oppilailla siirryessä ylemmille luokille.

Vaikka motivaatio nähtiinkin oppilaissa jo jonkinlaisena sisäisenä valmiutena, motivointi kotitehtäviin ilmeni tutkimuksessani merkityksellisenä ja näkyvänä osana 2. luokka-asteella. Ulkoisten palkkioiden lisäksi palautteen antamisella sekä kotitehtävien aiheiden liittämällä arkipäiväisiin ja oppilaita kiinnostaviin aiheisiin oli suuri merkitys. Erityisesti positiivisella palautteella ja kannustamisella tuntui olevan voimaa luokissa.

8.3 Kotien merkitys kotitehtävissä

Opettajien haastatteluissa kodit nousivat monessa haastattelun teemassa esille. Opettajien mielestä huoltajilla on merkitystä sekä oppilaiden motivaatioon ja ylipäättään kotitehtävien tekemiseen. Kaikki opettajat osallistivat myös vanhempia jollain tavoin oppilaiden kotitehtäväprosessissa ja tekivät heidän kanssaan muutenkin paljon yhteistyötä. Katz, Kaplan ja Buzukashvily (2011) ovat tutkineet vanhempien roolia kotitehtäväprosessin motivoinnissa ja ovat saaneet tulokseksi, että vanhempien rooliesimerkillä on vaikutusta myös

oppilaiden motivaation syntymiseen kotitehtäviä kohtaan. Oppilaille voi syntyä jopa sisäinen motivaatio vanhempien avulla. Heidän tutkimuksessaan ilmeni myös, että vanhempien osallistaminen on tärkeää kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen sekä yhteistyön parantamiseksi. Myös Cooper (2007) ja Valleratt (2009) ovat maininneet kotitehtävien positiivisena puolena vuorovaikutuksen parantumisen vanhempien kanssa. Voidaan siis sanoa, että kodilla on suuri merkitys oppilaiden motivoinnissa ja kotitehtävien tekemisessä. Koteja pitäisi ottaa enemmän mukaan koulutoimintaan, jolloin huoltajat voivat myös osaltaan vaikuttaa lastensa oppimiseen ja menestymiseen. Vaikka tutkimukseni opettajat kertoivat tekevänsä yhteistyötä kotien kanssa, haastatteluissa ei ilmennyt yhteistyöstä syntyneitä hyötyjä, kuten motivaation nousua oppilailla.

Tutkimuksessani jokainen opettaja mainitsi rutiinien tärkeyden, joten miksei niitä voisi hyödyntää myös kodin ja koulun yhteistyössä. Opettaja voisi sopia huoltajien kanssa yhteiset toimintarutiinit, jotka kantavat myös tulevaisuudessakin, kuten eräs opettaja mainitsi haastattelussaan. Tutkimuksessani rutiineina näkyivät esimerkiksi huoltajien kirjaamat lukuläksymerkit ja opettajan lähettämät viikoittaiset tiedotteet, jotka sisälsivät tietoja myös kotitehtävistä.

8.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimustuloksien luotettavuutta voidaan pohtia kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliaabelius - ja validius - käsitteiden avulla. Reliaabelius tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta ja validius keskittyy tutkimusmenetelmien tarkoitukseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 231.) Seuraavaksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta näiden kahden käsitteen avulla.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksen eri vaiheista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 232). Selvitin tutkimuksessani

tutkimuksen vaiheiden toteutuksen osa-alueet tarkasti, jotta tutkimus voisi olla toistettavissa. Kun otin yhteyttä opettajiin, en kertonut suoraa tutkivani motivaatiokeinoja, koska uskoin sen vaikuttavan opettajien käytökseen havainnoimillani oppitunneilla. Halusin, että oppitunnit olisivat täysin normaaleja tilanteita opettajille sekä oppilaille. Vaikka tutkimuksen eettisyyden kannalta tutkittavalle pitäisi aina kertoa aiheesta tarkasti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 6) tarkan aiheen kertomisen heikentävän tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen reaalielämää pohtiessa tulee vielä muistaa, että samanlaisten tulkintojen saavuttaminen voi olla epätodennäköistä, koska tutkijat voivat tehdä erilaisia tulkintoja tuloksista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186). Minulla oli myös vain neljä osallistujaa, joten yleistyksiä ei voida tehdä näin pienellä otoksella. Tuomen ja Sarajärven (2009, 85) mukaan laadullisella tutkimuksella ei yleensä pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tärkeintä on, että tiedonantajilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Koin, että aineistoa on riittävästi, koska huomasin tutkimuksen edetessä haastatteluiden tuottavan samankaltaisia vastauksia eri opettajilta. Samankaltaiset vastaukset saattoivat ilmetä jokaisen opettajan haastattelussa.

Tutkimuksen validiutta parantaakseni käytin kahta erilaista tutkimusmetodia, teemahaastattelua sekä havainnointia. Koin että havainnoinnit tukevat teemahaastattelua ja opettajat saavat tarkentaa oppitunneilla käyttämiään toimintamenetelmiä haastattelun aikana. Lisäsin tulokset - osioon myös otteita haastatteluista sekä havainnointiraporteista lisätäkseni tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta pohtiessani jäin lopuksi vielä miettimään sitä, ovatko opettajien käyttämät motivointikeinot aidosti toimivia, vai ovatko ne vain opettajien omia mielipiteitä. Tuloksia pohtiessa tulee huomioda, että tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla vain opettajia ja omalla havainnoinnilla tutkijan näkökulmasta. Tuloksissa tulee esille vain opettajan näkökulmat sekä minun havaintoni eri luokkatilanteista. Tässä tutkimuksessa oppilaiden ääni ei siis tule esille, mikä saakin miettimään sitä, että ovatko

opettajien käyttämät motivointikeinot todella toimivia. Opettajat puhuivat paljon oppilaiden oppimisesta kotitehtävien kautta, mutta oppimistuloksia ei kuitenkaan haastatteluissa tai havainnoinneissa ilmennyt muuten kuin opittujen rutiinien osalta. Omien havaintojeni pohjalta voisin sanoa opettajien työskentelytapojen olevan jollain tavalla toimivia, koska havainnoimillani tunneilla kotitehtävien tekemättä jättäminen oli harvinaista ja kotitehtävillä tuntui olevan merkitys koulunkäynnissä. Kotitehtävien tekemiselle ja tarkastamiselle oli syntynyt rutiini.

8.5 Johtopäätökset ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimukseni perusteella voitaisiin sanoa, että kotitehtävillä on vielä suuri merkitys koulussa, ja opettaja sekä vanhemmat ovat iso osa oppilaiden motivointia ja rutiinien luomista. Kotitehtävien merkitykset jakaantuivat sekä oman toiminnan kehittämisen ja oman tiedollisen oppimisen kehittämiseen. Oppilas oppii kotitehtävien avulla lisää ja toistaa samalla jo aiemmin opittua. Oman toiminnan kehittämällä pyrittiin opettamaan oppilaalle koululaisen työskentelytaitoja, kuten vastuunottamista ja pitkäjänteisyyttä. Kotitehtävillä voi olla myös kasvattava vaikutus ja vaikutukset voivat vaikuttaa myöhempiin opiskelu- ja oppimistilanteisiin.

Tutkimuksen mukaan ja aiempiin tutkimuksiin nojaten, voidaan sanoa, että oppilaille voi saada aikaan myös sisäisen motivaation, jonka voimalla he työskentelevät kotitehtävien parissa. Erityisesti opettajan palautteen antamisella ja kannustamisella on merkitystä oppilaan pätevyyden tunteen kautta sisäiseen motivaatioon. Sisäisellä motivaatiolla nähtiin myös olevan suurempi merkitys oppilaiden opiskeluun kuin ulkoisella motivaatiolla. Ulkoinen motivaatio kotitehtävissä liittyi lähinnä leimojen tai tarrojen antamiseen ja unohtusmerkkien kirjaamiseen, joilla voi olla vaikutusta oikein käytettynä myös oppilaan sisäiseen motivaatioon.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia opettajien käyttämiä motivointikeinoja ylemmillä luokilla alakoulussa, kuten esimerkiksi kuudennella luokalla, jossa myös Hyppönen-Setälän (2012) tutkimus oli tehty. Lisäksi olisi mielenkiintoista verrata eri luokka-asteiden eroja kotitehtävien merkityksessä ja kotitehtäviin motivoinnissa, joissa olettaisiin olevan eroja. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat olivat kaikki työskennelleet jo vähintään kymmenen vuotta, joten lisäksi olisi mielenkiintoista tietää, onko vähemmän työkokemusta omaavilla opettajilla erilaisia metodeja kotitehtävien suhteen. Jatkotutkimuksena voitaisiin siis verrata jo kokeneiden ja vähän aikaa sitten valmistuneiden opettajien motivointikeinojen eroja.

LÄHTEET

- Anttila, R. Lähdesmäki, M. Ojanen, M. Oksala, E. Paavilainen, P. 2009. *Persoona 5. Persoonallisuuspsykologia*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Aunola, K. Nurmi, J.-E. 2004. Eskareista epuiksi – tutkimus: Motivaation ja koulutaidon kehitys esiopetuksesta kouluun. *NMI-Bulletin*, 14, 7–12.
- Aunola, K. 2005. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa: K. Salmela-Aro, J.-E. Nurmi. *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Keuruu: PS-kustannus.
- Brophy, J. 2010. *Motivating students to learn*. New York: Routledge.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa: P. Kansanen, K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cooper, H. 1989. Synthesis of research on homework. *Educational leadership*, 47(3), 85–91.
- Cooper, H. 2007. *The battle over homework. Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks, Kalifornia: Corwin Press.
- Deci, E. L. 1971. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* Springer Science & Business Media.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. 2000a. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000b. The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Epstein, J. Van Voorhis, F. 2001. More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 181–193.
- Eskelä-Haapanen, S. 2015. How should we approach homework? *Literacy Today*, 33 (1), 16–17.

- Eskola, J. Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ford, M. E. 1992. *Motivating humans: goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, Kalifornia : SAGE Publications.
- Gottfried, A. E. 1990. Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525–538.
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hagemann, G. 1991. *Motivoinnin taito*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hakala, J. 2005. Oppimisen edistäminen. Teoksessa O. Luukkainen, R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Keuruu: PS-kustannus.
- Hannula, M. Lepola, J. 2006. Huomio lasten taitoihin ennen kouluikää. Teoksessa J. Lepola, M. Hannula (toim.) *Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys*. Turku: Turun yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. Sajavaara, P. 2014. *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hong, E. Milgram, R. 2000. *Homework: Motivation & learning preference*. Lontoo: Greenwood Press.
- Hong, E. Milgram, R. Rowell, L. 2004. Homework motivation and preference: A learner-centered homework approach. *Theory Into Practice*, 43(3), 197–204.
- Hyppönen-Setälä, H. 2012. 5.-luokkalaisten oppilaiden motivaatio kotitehtävien tekemisessä. Pro gradu- tutkielma. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylän Yliopisto. Viitattu: 13.9.2015.

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38012/URN_NB_N_fi_jyu-201206111846.pdf?sequence=5

- Katz, I. Kaplan, A. Buzukashvily, T. 2011. The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences* 21, 376–386.
- Katz, I. Kaplan, A. Gueta, G. 2010. Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education* 78, 246–267.
- Kauppila, R. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti. Psykkinen valmennus oppimisen tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R. 2010. Mielen voima. Suggestiot opetuksessa ja ohjauksessa. Juva: PS-kustannus.
- Lehtinen, E. Kuusinen, J. Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Lepola, J. 2006. Kielellisten valmiuksien yhteys oppimismotivaation kehittymiseen 5-8 -vuotiailla. Teoksessa J. Lepola, M. Hannula (toim.) *Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys*. Turku: Turun yliopisto.
- Lepola, J. Vauras, M. 2002. Oppiminen ja motivaation kehittyminen. Teoksessa E. Lehtinen, T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B: 71. Turku: Painosalama Oy.
- Lindh, R. Sinkkonen, H.-M. 2009. *Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste*. Tampere: Juvenes Print.
- Margolis, H. & McCabe, P. 2004. Resolving struggling readers' homework difficulties: A Social Cognitive Perspective. *Reading Psychology* 25, 225–260.
- McLean, A. 2010. *A motivated school*. Lontoo: SAGE Publications.
- MTV Uutiset. 9.2.2015. MTV.fi. Opettajakysely paljastaa - nämä häiriöt toistuvat tunnista toiseen.
<http://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/opettajakysely-paljastaa-nama-hairiot-toistuvat-tunnista-toiseen/4760756> Haettu 3.3.2016.

- Newser. 16.6.2014. Newser.com. Swedish city may ban homework. <http://www.newser.com/story/188522/swedish-city-may-ban-homework.html>. Haettu 3.3.2016.
- Niittamo, Petteri. 2002. Tunneperäinen ja tietoperäinen motivaatio. Teoksessa J.-E. Nurmi, K. Salmela-Aro. Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus.
- Nurmi, J.-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. Kasvatus 5/2013. 548–554.
- Nurmi, J.-E. Salmela-Aro K. 2002. Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa J.-E. Nurmi, K. Salmela-Aro. Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus.
- Pakarinen, E. Lerkkanen, M.-K. Poikkeus, A.-M. 2012. Ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteys lasten taitojen ja motivaation kehitykseen esiopetuksessa. NMI Bulletin 2/2012.
- Pakarinen, E. Lerkkanen. M.-K. Poikkeus. A.-M. Rasku-Puttonen, H. 2013. Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja-oppilasvuorovaikutus. Teoksessa K. Pyhältö, E. Vitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tampere: Suomen yliopistopaino.
- Patall, E. Cooper, H. Wynn, S. 2010. The Effectiveness and Relative Importance of Choice in the Classroom. Journal of Educational Psychology 102, 896–915.
- Peltonen, M. Ruohotie, P. 1989. Motivaatio. Menetelmiä työhalun parantamiseksi. Keuruu: Otava.
- Peltonen, M. Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Haettu 29.2.2016.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Stix, A. Hrbek, F. 2006. Teachers as classroom coaches: How to motivate students across the content areas. USA: ASCD.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. Haettu 19.1.2016.
- Yle Uutiset. 13.8.2014. Yle.fi. Aikuisen ei pitäisi viedä töitä kotiin – miksi lapsen pitää tehdä läksyjä kotona? http://yle.fi/uutiset/aikuisen_ei_pitaisi_vieda_toita_kotiin__miksi_lapsen_pitaa_tehda_laksyja_kotona/7407426 Haettu 3.3.2016.
- Yli- Luoma, P. 2003. Hyvä opettaja. Sipoo: IMDL OY.
- Vatterott, C. 2009. Rethinking Homework : Best Practices That Support Diverse Needs. Alexandria: ASCD.
- Westlund, I. 2004. Läsberättelser: läxor som tid och uppgift. Linköpings universitet.

LIITE 1. Teemahaastattelu

Pro gradu -tutkielman teemahaastattelurunko

1. Kotitehtävien luonne

- Millainen kotitehtävien luonne on 2. luokalla?
- Mikä tarkoitus kotitehtävillä on? oppimisen tukena vai ns. perinne?
- Miten kotitehtävät annetaan ja miten ne tarkistetaan?
- Kuka määrää luokassa kotiläksyt? opettaja vai saako oppilas päättää joskus?
- Käytetäänkö kotitehtävien parissa yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa?

2. Motivaatio

- Voiko opettaja vaikuttaa oppilaiden motivaatioon kotitehtävien suhteen? Miten?
- Voiko opettaja vaikuttaa myös oppilaan sisäiseen motivaatioon ulkoisen "palkitsemisen" lisäksi? Miten?
- Millaisena näet oppilaiden motivoinnin 2. luokalla?

3. Motivointimenetelmät kotitehtävissä

- Käytetäänkö kotitehtävien antamisessa/tarkastuksessa jonkinlaisia motivointimenetelmiä? millaisia?
- Toimivatko käytetyt motivointimenetelmät luokan kanssa? Mitkä toimivimpia?
- Käytetäänkö motivoinnissa "palkintoja" ja "rangaistuksia"? (ulkoinen motivaatio)
- Annetaanko oppilaille palautetta työskentelystä kotitehtävien suhteen? Millaista palaute on?
- Kokeillaanko ajoittain erilaisia keinoja motivointiin?

- Millaisia ulkoisen ja sisäisen motivoinnin keinoja käytetään?
- Onko mahdollista, että oppilaat tekevät kotitehtävät sisäisen motivaation voimalla, eli omasta tahdosta? Miten opettaja voi vaikuttaa tähän?

LIITE 2. Lupa-anomus huoltajille

Hei 2. luokkalaisen huoltaja!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi ja teen tällä hetkellä pro gradu - tutkielmaa, jossa tutkin oppilaiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta sekä opettajan mahdollisuuksia tukea oppilaan työskentelyä kotitehtävien kautta. Kerään aineistoni koululla havainnoiden ja haastatellen opettajaa. Havainnointi keskittyy opettajan toimintaan oppitunnilla, ei yksittäisiin oppilaisiin. Päivän päätteeksi haastattelen opettajaa tutkimuksen teemaan liittyen.

Tutkimus toteutetaan tammikuussa 2016. Aineistossa kaupungin, koulun, opettajan ja oppilaiden nimet eivät tule esille ja aineisto säilytetään huolellisesti vain tutkimustarkoituksiin. Tutkimuksen päätteeksi aineisto tuhotaan.

Pyytäisin teitä huoltajia palauttamaan tämän lapun täytettynä luokanopettajalle.

Lapseni saa osallistua havainnoitaville oppitunneille:

KYLLÄ

EI

Lapsen nimi: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Halutessasi voit ottaa minuun yhteyttä tutkimukseen liittyen sähköpostitse:

nanne.k.merimaa@student.jyu.fi

Kiitos jo etukäteen!

Nanne Merimaa