

"Miks aina pitää tulla läksyä?"
LUOKANOPETTAJIEN PERUSTELUJA
KOTITEHTÄVIEN ANTAMISELLE
Henna Juppo & Rinja Lundberg

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Syyslukukausi 2022
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Juppo, Henna & Lundberg Rinja 2022. "Miks aina pitää tulla läksyä?" Luokanopettajien perusteluja kotitehtävien antamiselle. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 77 sivua.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajien perusteluja sille, miksi he antavat kotitehtäviä. Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että kotitehtävät, etenkin alakouluikässä eivät merkittävästi edistä oppimista, joten on perusteltua tutkia, miksi luokanopettajat siitä huolimatta antavat kotitehtäviä.

Tutkimukseen osallistui kuusi luokanopettajaa, jotka työskentelivät haastatteluhetkellä 5.-6. luokan opettajina. Tutkimuksemme on laadullinen fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus, sillä se on kiinnostunut ilmiöstä, eli kotitehtävien antamisesta sekä ilmiön tulkitsemisesta. Aineiston keruumenetelmänä käytimme puolistrukturoitua haastattelua, jolloin haastattelun runko pysyi kaikille samana, mutta samanaikaisesti jäi mahdollisuus tämentää tai esittää lisäkysymyksiä.

Tutkimuksessa selvisi, että kaikilla tutkimukseen osallistuneilla luokanopettajilla on tapana antaa kotitehtäviä, ja myös perustelut niiden antamiselle olivat samankaltaisia. Luokanopettajat pitivät tärkeänä, että kotitehtävien avulla oppilas kertaa koulussa opittuja asioita sekä opettelee vastuunkantoa myöhempiä kouluvuosia varten.

Tutkimme myös millaisia kotitehtäviä luokanopettajat antavat ja vaikuttaako heidän oppimiskäsityksensä kotitehtävien valikoitumiseen. Jokainen haastateltava mainitsi, että kokemuksellisuus ja tutkiva oppiminen ovat heidän opetuksessaan tärkeä perusta. Tämän emme kuitenkaan havainneet näkyvän kotitehtävien antamisessa, vaan yleisimmin oppilaille annetaan kotitehtäväksi oppikirjojen valmiita kotitehtäviä.

Asiasanat: **kotitehtävät, käyttöteoria, oppimiskäsitys, oppiminen**

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KOTITEHTÄVÄT OSANA ALAKOULUN ARKEA	7
	2.1 Kotitehtävät Suomessa ja maailmalla	7
	2.2 Kotitehtävien merkitys oppimiselle	10
	2.2.1 Kotitehtävien positiiviset vaikutukset	12
	2.2.2 Kotitehtävien negatiiviset vaikutukset	13
	2.3 Miksi ja millaisia kotitehtäviä annetaan?	15
3	MIKÄ OHJAA OPETTAJAN TOIMINTAA JA AJATTELUA?	17
	3.1 Opettajan pedagoginen ajattelu.....	17
	3.2 Opettajan käyttöteoria.....	19
	3.3 Oppimiskäsitykset	21
	3.3.1 Behavioristinen oppimiskäsitys	22
	3.3.2 Kognitiivinen oppimiskäsitys.....	24
	3.3.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys.....	25
	3.3.4 Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys.....	27
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
	5.1 Tutkimusote ja lähestymistapa	30
	5.2 Tutkimuksen kulku ja osallistujat	31
	5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	33
	5.4 Aineiston analyysi	35
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	37
6	TULOKSET	40
	6.1 Perusteluja kotitehtävien antamiselle	40

6.1.1	Opitun kertaaminen.....	41
6.1.2	Koulu on lapsen työ - kotitehtävät opettavat vastuullisuutta .	43
6.1.3	Kodin rooli osana oppimista – kotitehtävät informaation keinona.....	44
6.2	Millaisia kotitehtäviä luokanopettajat antavat?	46
6.2.1	Oppikirjojen valmiit tehtävät	47
6.2.2	Yksilöllistetyt kotitehtävät	49
6.2.3	Toiminnalliset ja digitaaliset kotitehtävät	50
6.3	Luokanopettajien oppimiskäsitykset kotitehtävien taustalla.....	52
7	POHDINTA.....	54
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	54
7.1.1	Miksi kotitehtäviä annetaan?.....	54
7.1.2	Millaisia annetut kotitehtävät ovat?	56
7.1.3	Tukevatko oppimiskäsitykset kotitehtävien antamista?	58
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	60
7.2.1	Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset	60
7.2.2	Jatkotutkimusaiheet	62
7.2.3	Lopuksi	63
	LÄHTEET	65
	LIITTEET.....	74

1 JOHDANTO

Kotitehtävät ovat jo pitkään olleet ajankohtainen sekä puhutteleva aihe koulun arjessa ja niiden on katsottu olevan tärkeä osa koulutyöskentelyä. Monesti jo tulevilla ekaluokkalaisilla on selkeä käsitys siitä, mitä koululaisena oleminen on ja mitä siihen kuuluu. Oleellinen asia koululaisena olemista ovat kotitehtävät (Rintamäki, 2016). Kotitehtävien on myös todettu olevan tärkeä ja rutiininomainen osa useimpien oppilaiden päivittäistä arkea (Patall ym., 2010), jolloin harva tulee pohtineeksi edistävätkö tai tukevatko kotitehtävät todella oppimista (Kaaro, 2015).

Kotitehtäviä koskevaa keskustelua on esiintynyt sekä opettajien puheissa että mediassa (Shumaker, 2016). Keskusteluissa on noussut näkökulmia kotitehtävien puolesta sekä vastaan, jonka vuoksi aihetta on tärkeää ja mielenkiintoista tutkia. Tutkimuksemme aikana havaitsimme, että aihetta on tutkittu Suomessa varsin vähän. Löysimme kotitehtävien merkityksiä käsitteleviä pro gradu -tutkielmia vain muutamia. Tämä lisäsi mielenkiintomme tutustua aiheeseen. Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että kotitehtävien vaikutus itse oppimiseen ei ole niin merkityksellistä kuin uskotaan (Hattie, 2009). Tutkimusten mukaan kotitehtävien vaikutus oppimiseen onkin todettu perusopetuksessa varsin heikoksi (Saloviita, 2013, s. 59–60). Oleellisempaa oppimisen kannalta on koulussa tapahtuva toiminta, opettaminen on koulun vastuulla, mutta asioiden harjoittelu ei. Jokaisen opettajan tulisi huomioida tämä osana omaa opetustaan ja pohtia, miksi kotitehtäviä annetaan ja millaisia annetut kotitehtävät ovat (Saloviita, 2013). Jokaisen opettajan omalla vastuulla on opetusta suunnitella tarkastella omia valintojaan. Oman työn tarkastelussa opettajaa ohjaa käyttöteoria, joka sisältää uskomuksia ja näkemyksiä siitä, millaista hyvä opetus on (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002). Lisäksi opettajan työskentelyä ohjaa valtakunnallinen opetussuunnitelma (OPH, 2014), mutta se ei sisällä linjausta kotitehtävistä. Tällöin kotitehtävien antamisesta

päättää kukin opettaja itse, mikä puolestaan asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan.

Kotitehtävien antamisen perustelujen lisäksi olimme kiinnostuneita selvittämään, millaisia oppimiskäsityksiä haastateltavilla luokanopettajilla on, ja miten opettajien pedagoginen ajattelu ohjaa kotitehtävien valikoitumista. Se, millaisena prosessina oppimista ajatellaan, vaikuttaa vahvasti siihen, millaiseksi opetus muodostuu (Hellström, 2008, s. 274). On siis oleellista, että opettaja tiedostaa ja reflektoi omia henkilökohtaisia oppimiskäsityksiään, joita voi olla useampia, ne voivat vaihdella tilannekohtaisesti, eivätkä ole toisiaan poissulkevia (Tynjälä, 1999, s. 13–15).

Omien kokemuksiemme mukaan tieto kotitehtävien antamisesta välittyy kokeneelta opettajalta tuoreimmille opettajille. Kotitehtävien perinne suomalaisessa koulutuksessa siirtyy eteenpäin hiljaisena tietona, niiden pedagogista tarkoitusta ei käsitellä opettajankoulutuksessa. Alkuopetuksessa oppilaille annetaan säännöllisesti luku- ja kirjoitustehtäviä kotitehtäviksi. Ylemmillä alakoulun vuosiluokilla luku- ja kirjoitustehtävien lisäksi kotitehtävät alkavat painottaa tiedonhakua sekä vastuunkantoa omasta opiskelusta. Vaikka suomalaisessa opetuksessa kotitehtävät ovat arkipäivää, on niiden määrä huomattavasti vähäisempi verrattuna muihin maihin (Väljærvi, 2015). Arkihavaintojemme mukaan kotitehtäväkulutturi on hyvin perinteinen, jossa opettaja määrittelee kotitehtävät, jotka ovat usein samat kaikille.

Tutkimuksessamme halusimme selvittää 5.–6. luokkien luokanopettajien näkemyksiä kotitehtävistä. Valitsimme tutkimuskohteeksi 5.–6. luokkien luokanopettajat, koska alakoulun ylemmillä luokilla oppiaineita on enemmän, jolloin myös kotitehtävien määrä on mahdollisesti suurempi. Haastateltavilla tuli myös olla vähintään viisi vuotta työkokemusta, jotta oma ammatti-identiteetti on ehtinyt jo hieman rakentua.

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää luokanopettajien perusteluja siitä, miksi he antavat kotitehtäviä ja millaisia annettut kotitehtävät heidän mukaansa ovat. Suuri osa tutkimuksista on osoittanut, ettei kotitehtävillä nähdä olevan akateemista hyötyä oppimiseen, mutta silti kotitehtävät kuuluvat monen lapsen

arkeen (Cooper, 2006). Onko kotitehtävien antaminen vain tapa, vai mihin niiden avulla pyritään?

2 KOTITEHTÄVÄT OSANA ALAKOULUN ARKEA

Kotitehtävät määritellään tehtäviksi, jotka opettajat antavat oppilailleen tehtäväksi vapaa-aikana (Cooper, 2007). Iso-Britannian hallitus on täsmentänyt kotitehtävien määritelmää kuvailemalla kotitehtäviä tehtäviksi, jotka ovat mitä tahansa työtä tai toimintaa, joka oppilaita on pyydetty tekemään kouluajan ulkopuolella joko itsenäisesti tai huoltajien kanssa (Kidwell, 2004). Zammitin (2021) mukaan kotitehtävät voivat sisältää puhumista, kysymysten esittämistä, arjen askareita, kuten ostosten tekoa tai erilaisia perheen yhteisiä kokemuksia tai sukuun tutustumista, joiden kautta lapsi oppii asioita ja kerää tietoa häntä ympäröivästä maailmasta. Paras kotitehtävä onkin muutakin kuin matematiikan laskentataulukoiden täyttöö, oikein kirjoittamista, asioiden ulkoa opettelua, keskeneräisten koulutehtävien suorittamista tai projektien tekoa. Tämänkaltaiset perinteiset kotitehtävät toistuvana toimintana on luokiteltu matalan tason tehtäviksi, jotka ovat suorittamista, eivätkä sisällä varsinaista oppimista (Henebery, 2021). Nämä tehtävät luokitellaan merkityksettömiin ja ”kiireiseen työhön”, jolla ei ole juurikaan arvoa oppimiselle, koska tekeminen painottuu suorittamiseen (Walsh, 2017).

2.1 Kotitehtävät Suomessa ja maailmalla

Kansainvälisesti kotitehtävät ovat tunnettuja, niistä on käyty keskustelua usean vuosikymmenen ajan ja niiden merkityksellisyydestä oppimisen kannalta on tehty runsaasti kansainvälistä tutkimusta, mutta tutkimustulokset ovat olleet ristiriitaisia (Hallam, 2006). Kotitehtävien anto ja tekeminen ovat kuitenkin kuuluneet osaksi koulunkäyntiä jo useita vuosia, mutta vuosien varrella kotitehtävien merkitys on muuttanut muotoaan.

Yhdysvalloissa 1900-luvun alusta alkaen muistin kehittäminen ja harjoittaminen nähtiin hyödyllisenä taitona, jota myös koulutus tuki kotitehtävillä (Cooper, 1989). Muistin harjoittaminen koettiin koulun ja oppimisen kannalta hyväksi taidoksi, joten tuohon aikaan kotitehtävät painottuivat ulkoa oppimiseen, kuten nimien, tärkeiden päivämäärien, tapahtumien sekä kirjallisuuden muistamiseen (LaConte, 1981). Vuosia myöhemmin 1940-luvulla koulutuksen painotus siirtyi kehittämään opiskelijoiden ongelmanratkaisua, josta koettiin olevan enemmän hyötyä oppimisen ja arjentaitojen kannalta. 1950-luvulla kotitehtävät kokivat käännekohdan, ja niiden merkitys ja arvostus osana koulutusta laski. Näihin aikoihin teknologian suosio kasvoi ja heräsi ajatus, että koulu valmistaisi opiskelijoita ulkoa muistamisen ja ongelmanratkaisun sijaan teknologian kohtaamiseen. Teknologian kehitys jatkui ja kotitehtävien alhainen suosio säilyi pitkälle 1960- ja 1970- lukua (LaConte, 1981).

Kotitehtävät koettiin liiallisena paineena oppilaille koulupäivän jälkeen, jolloin vapaa-aika täyttyi kotitöistä. Kotitehtävät kohtasivat kritiikkiä ja arvostelua kahden vuosikymmenen ajan, eikä niitä koettu lapsen oppimisen kannalta hyödylliseksi. Vuosien tauon jälkeen, 1980-luvulla kotitehtävät kuitenkin jälleen nostivat suosiotaan maailmanlaajuisesti (Cooper, 1989). Suosion noususta huolimatta näkemykset kotitehtävien hyödyllisyydestä oppimisen kannalta ovat silti olleet ristiriitaisia (Vatterot, 2009). Tutkimukset ovat tukeneet väitettä, ettei kotitehtävien teosta olisi peruskoulussa akateemista hyötyä (Cool & Keith, 1991; Cooper, 2006). Tästä huolimatta useassa maassa koulupäivän ulkopuoliseen opiskeluun käytetään merkittäviä aikoja (Väljærvi, 2015).

Vuonna 2012 tehdyn PISA-tutkimuksen mukaan suomalaisessa perusopetuksessa koulun ulkopuolella tapahtuvaan opiskeluun käytettiin vähiten aikaa verraten muihin tutkimukseen osallistuneisiin maihin (Väljærvi, 2015). Kansainvälisissä vertailuissa Suomen hyvää koulumenestystä onkin selitetty vähäisemmällä kotitehtävä määrällä (Kaaro, 2015). Suomen lisäksi myös muissa Pohjoismaissa koulutuntien ulkopuolinen opiskelu on selkeästi

vähäisempää kuin useimmissa muissa PISA-tutkimukseen osallistuneissa maissa (Väljærvi, 2015). Taulukossa 1 on esitetty oppilaiden koulun ulkopuoliseen opiskeluun käyttämän ajan jakautuminen.

Taulukko 1 *Kouluajan ulkopuolella käytetty opiskeluaika (h/vko)*

Valtio	Kouluajan ulkopuolella käytetty opiskeluaika (h/vko)
Kazakstan	21,2
Kiina (Shanghai)	19,1
Venäjä	18,5
Albania	16,0
Thaimaa	12,9
Latvia	11,7
Viro	10,8
Serbia	9,7
Kiina (Hong Kong)	9,2
Saksa	8,2
Kanada	7,9
Norja	7,3
Islanti	6,8
Tanska	6,3
Ruotsi	6,0
Japani	4,9
Suomi	3,8

(Väljærvi, 2015, s. 200)

Suomessa koulun ulkopuolella tapahtuvaan opiskeluun käytettiin aikaa tutkimuksen mukaan keskimäärin n. 3,8 tuntia viikossa (Väljærvi, 2015). Viikkotuntimäärällisesti tämä eroaa selvästi verrattuna useisiin Aasian ja Etelä-Euroopan maihin sekä Venäjään ja Albaniaan. Näissä maissa opiskellaan koulutuntien ulkopuolella merkittävän paljon. Tutkimuksen mukaan eniten tunteja koulun ulkopuoliseen opiskeluun käytettiin Kazakstanissa, jossa opiskelijat opiskelivat koulupäivien jälkeen viikossa keskimäärin 21,2 tuntia. Mielenkiintoisen ja yllättävän poikkeuksen koulun ulkopuolisen opiskelun määrässä tekivät Aasian maista Japani sekä Korea, sillä näissä maissa

kotitehtäviä annetaan vain hieman Suomea enemmän. Puolestaan lähinaapureistamme Viro kuitenkin poikkeaa merkittävästi oppilaiden kotitehtävien määrässä verrattuna suomalaiseen koulutukseen, sillä keskimäärin kouluajan ulkopuolella Viro on raportoinut opiskelijoiden opiskelevan noin 10 tuntia viikossa, joka on seitsemän tuntia enemmän kuin Suomessa (Välijärvi, 2015).

Kotitehtäviin käytetyn ajan lisäksi kotitehtävät eroavat tyypiltään maakohtaisesti toisistaan. Brock ym. (2007) selvittivät tutkimuksessaan, millaisia kotitehtäviä opettajat antavat Yhdysvalloissa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että määrällisesti eniten kotitehtäviä annettiin matemaattisista aineista. Toiseksi eniten kotitehtäviä raportoitiin annettavaksi lukemiseen liittyvistä tehtävistä, jota seurasi oikeinkirjoitus- ja kieliopilliset tehtävät. Yhdysvaltalainen kotitehtäväkulttuuri vastaa tehtävien luonteeltaan pitkälti suomalaista tehtäväkulttuuria, jossa korostuu matematiikka sekä äidinkieli alkuopetuksesta lähtien (Brock ym., 2017).

2.2 Kotitehtävien merkitys oppimiselle

Aiempien tutkimusten mukaan on havaittu, mitä enemmän kotitehtäviä on, sitä vähäisemmäksi niiden positiivinen vaikutus oppimiseen käy (Cooper, 2006). Toisaalta taas Cooper (2006) on löytänyt todisteita positiivisesta korrelaatiosta kotitehtävien ja oppilaiden suoritusten välillä. Tämä tarkoittaa, että kotitehtävät tehneet oppilaat suoriutuivat paremmin koulussa. Korrelaatio oli kuitenkin vahvempi vasta seitsemänneltä luokalta lähtien - nuoremmilla oppilailla yhteys kotitehtävien ja oppimissuoritusten välillä oli heikko. Kotitehtäviä antaessa huomioitavaa on, että kotitehtävien määrällä ei ole yhteyttä oppimiseen, vaan laadukkailla tehtävillä, jotka oppilas itse kokee merkityksellisiksi, edistetään oppimisprosessia (Hallam, 2006). Oppilaalla on hyvä olla tiedossa tavoitteet, mitä kyseisellä tehtävällä tai toiminnalla hänen tahdotaan oppivan (Fernández-Alonzo, ym., 2015). Tärkeää on, että kotitehtävien esittämiseen varataan riittävästi aikaa ja varmistetaan, että oppilas on ymmärtänyt tehtävän.

Kun kotitehtävillä on selvä tarkoitus ja hyöty, niiden antaminen tukee lapsen oppimista ja kehitystä (Bembechat, 2010). Tehokkaina kotitehtävinä pidetään sellaisia tehtäviä, jotka edistävät uteliaisuutta sekä ohjaavat autonomiseen ja itseohjautuvaan oppimiseen (Fernández-Alonzo ym., 2015). Mikäli kotitehtävät eivät myötäile koulussa tapahtunutta opetusta, on mahdollista, että oppilaat harjoittelevat uutta asiaa väärin, jolloin he tarvitsevat enemmän aikaa ja ohjausta koulussa oppiakseen sen uudestaan oikein (Fernández-Alonzo ym., 2015). Suurin osa opetuksesta ja oppimisesta tapahtuu koulussa opettajan ja vertaisten kanssa (Abrahamson, 2021). Tällöin kouluajan ulkopuolella tehtävien kotitehtävien perimmäisenä tarkoituksena on kerrata jo opiskeltua asiaa ja täten syventää oppilaan tietoisuutta aiheesta (Epstein & Van Voorhis, 2001). On tärkeää, että kotitehtävät käydään koulussa läpi ja oppilas saa palautetta niistä (Fernández-Alonzo ym., 2015).

Koulun alkuvaiheella on suuri merkitys siinä, millaisen asenteen oppilas luo kotitehtäviä ja ylipäätään koulunkäyntiä kohtaan (Farrell & Danby, 2015, s. 252-253). Koulun alkutaipaleella kotitehtävien kuuluu ruokkia positiivista asennetta, opettaa kotitehtävien tekoa ja vahvistaa koulussa läpikäytyjä asioita (Cooper, 1989). Helposti oppimisen ja ilon yhteys kuitenkin unohtuu, ja vaarana on, että kotitehtävät syövät lapsen oppimismotivaatiota. Huoltajasta voi muodostua lapselle kontrolloiva ja kotitehtäviä valvova henkilö, joka heikentää lapsen autonomisuuden tunnetta (Bembechat, 2010). Huoltajien asenteet ovat suoraan verrannollisia siihen, kuinka lapsi suhtautuu kotitehtäviin (Bembechat, 2010). Tämän lisäksi liian haastavat ja paljon aikaa vievät tai liian helpot kotitehtävät eivät ole kenenkään etu. Tärkeä osa kotitehtäviä on niiden yksilöllistäminen, jotta oppimisen hyöty saavutetaan (Hallam, 2006).

Akateemisen oppimisen rinnalla kotitehtävien merkitystä oppimiselle on perusteltu oppimistaitojen kehittämisellä (Ramdass & Zimmerman, 2011). Kotitehtävät opettavat opiskelutaitoja, ja niiden kautta lapsi tutkii omaa tapaansa toimia sekä harjoittelee vastuun kantoa (Corno, 2000). Nuoremmilla oppilailta opiskelutottumukset ovat vielä alhaisella tasolla, jolloin opiskelutaitoja vasta harjoitellaan. Opettajat antavat vastuuta lapselle kotitehtävien kautta. Tämän

avulla lapsia ohjataan kehittämään omia ajanhallinnan taitoja sekä oppimaan oppimista. Kotitehtävien tarkoituksena ei siis suoranaisesti ole vaikuttaa lapsen koulumenestykseen, vaan tukea oppilasta löytämään oman tapansa oppia (Corno, 2000). Cooper (2020) esitteli tähän 10 minuutin metodin, jonka avulla vastuunkantoa sekä opiskelutaitoja tuetaan lapsen koulupolun aikana. 10 minuutin metodin ideana on ohjata oppilaan kouluajan ulkopuolista opiskelua ikätasoisesti, jolloin 1.lk oppilaat saisivat kotitehtäviä 10 minuutin edestä ja 2.lk oppilaat 20 minuutin edestä ja niin edelleen.

Vaikka kotitehtäviä on perusteltu useasta näkökulmasta ja oppimisen kannalta jokainen muuttuja huomioitaisiin, ei silti ole suoraan todettua ja yksimielistä näkemystä, että kotitehtävät edistäisivät oppimista (Kohn, 2006). Tämä ristiriitaisuus kumoo laajalle levinneen oletuksen kotitehtävien hyödyllisyydestä (Pressmann ym., 2015). Runsaan kotitehtävä määrän sekä kaavamaisesti toistuvien kotitehtävien sijaan on syytä pohtia tehtävien todellista merkitystä. Edistääkö matematiikan kirjan kotitehtävämökin rutiininomainen täyttäminen lapsen oppimista, vai onko kotitehtävämökin antaminen juurtunut kulttuurinen tapa. Miksi kotitehtäviä ylipäätään annetaan, ja millaisia positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia niillä on lapsen kehitykseen ja oppimiseen?

2.2.1 Kotitehtävien positiiviset vaikutukset

Kansainvälisten tutkimusten mukaan kotitehtävien katsotaan edistävän oppilaiden vastuunkantoa ja lisäävän oppilaiden ymmärrystä siitä, että elämässä on tietynlaisia velvollisuuksia. Kotitehtävien avulla oppilaan katsotaan saavan kertausta jo koulussa opituille asioille sekä oppivan opiskelutaitoja (Epstein & Van Voorhis, 2001). Toisaalta kotitehtävien avulla lapselle viestitään tietoisuutta, että elämässä on myös sellaisia asioita, jotka eivät aina ole mieluisia (Ziemann, 2014). Kotitehtävien uskotaan myös parantavan oppimaan oppimisen taitoja, asenteita koulutyötä kohtaan, itsekuria, uteliaisuutta sekä itsenäistä ongelmanratkaisukykyä (Cooper, 2006).

Parhaimmillaan kotitehtävät parantavat muistia sekä ajattelun taitoja ja auttavat oppilasta hallitsemaan ajankäyttöä (Sinha, 2018). Toisaalta kotitehtävät opettavat myös itsenäisyyttä, vastuun ottamista sekä tiedonhankintaa. Kotitehtäviä antaessa opettajan tulisi huomioida, että samat tehtävät eivät aina välttämättä sovellu kaikille, jolloin niiden eriyttäminen on ehdottoman perusteltua (Hamman, 2006). Ei siis ole lainkaan samantekevää, minkä verran opettaja antaa kotitehtäviä tai millaisia ne ovat (Kohtala, 2014). Toiset pitävät kotitehtävistä ja vapaa-ajalla opiskelusta, jolloin oppilas omaehtoisesti jopa tahtoo viedä kotitehtäviä kotiin ja on sisäisesti motivoitunut opiskeluun. Tällöin opiskelijalla on mielenkiintoa ja halua tehdä töitä itsenäisesti aiheen parissa (Kohtala, 2014). Usealle oppilaalle kotitehtävät ovat kuitenkin rasite, jotka tulee hoitaa väkisin koulupäivän jälkeen (Corno, 2000). Corno (2000) toteaa, että tällaisissa tilanteissa opettajan herkkyys havaita ja tulkita yksilön oppimisprosessia on avainasemassa. Hän myös muistuttaa, että opettajan tehtävänä on luoda oppilaille haasteita, mutta ennen kaikkea onnistumisen kokemuksia. Tässä korostuu kotitehtävien positiiviset vaikutukset, jolloin oikeanlaisilla kotitehtävillä lapselle voidaan saada tunne, että hän suoriutuu tehtävistä omatoimisesti. Tämä kohentaa lapsen oppimismotivaatiota ja itseluottamusta (Corno, 2000).

Kotitehtävät tarjoavat myös mahdollisuuden oppia kotona uusia asioita. Kotona lapsen oppiessa ja oivaltaessa, mahdollistuu vanhemmille tilaisuus korostaa lapselle koulutuksen tärkeyttä (Cooper, 2006). Kotitehtävien kautta koulu ja koti rakentavat myös sidosta, jonka avulla vanhempien on mahdollisuus nähdä, kuinka heidän lapsensa pärjää koulussa.

2.2.2 Kotitehtävien negatiiviset vaikutukset

Vaikka kotitehtävillä katsotaan olevan tärkeä rooli opitun kertaamisessa tai oppilaan opettellessa vastuunkantoa, voi niillä olla myös haitallisia vaikutuksia (Cooper, 2006). Liiallinen määrä tai liian vaikeat kotitehtävät voivat aiheuttaa stressiä, fyysistä ja henkistä väsymystä, ruokkia kielteisiä asenteita oppimista ja

koulua kohtaan sekä rajoittaa lasten vapaa-aikaa (Cooper, 2006). Liiallinen määrä kotitehtäviä saattaa lisätä myös arjen epätasapainon tunnetta (Levy, 2019). Kotitehtävät voivat laskea oppilaan koulumotivaatiota, saada hänet tuntemaan itsensä epäonnistuneeksi ja pahimmillaan vaikuttaa negatiivisesti myös oppimistuloksiin (Cooper, 2006). Huonot oppimistulokset voivat puolestaan vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin ja heikentää emotionaalista hyvinvointia (Katz ym., 2012). Tämän lisäksi perheiden arki saattaa olla hektistä, kiire ja harrastukset ovat lisääntyneet, jolloin kotitehtävät voivat kuormittaa lasta entisestään (Kohtala, 2014). Kotona vietettävä aika on oppilaan vapaa-aikaa ja perheen yhteistä aikaa, jolloin lasten tulisi saada leikkiä sekä harrastaa ja levätä seuraavaa koulupäivää ajatellen (Katz ym., 2012).

Perheiden sosioekonominen tausta voi myös vaikuttaa kotitehtävistä suoriutumiseen (Pressmann ym., 2015). Osalla lapsista on heikommät mahdollisuudet menestyä opinnoissaan itsenäisesti kouluajan ulkopuolella. Perheisiin liittyvät väestörakenteet (ikä,etnisyys, sukupuoli, koulutustaso ja lasten lukumäärä) ovat vaihtelevia. Osalla lapsista ei välttämättä ole mahdollisuutta tehdä kotitehtäviä rauhallisessa paikassa kotona tai vanhempien kielitaito ei ole riittävällä tasolla, jotta lasta voitaisiin auttaa kotitehtävien teossa (Abrahamson, 2021).

Kotitehtäviä ei tulisi käyttää rangaistusmenetelmänä, jolloin oppilaita kiristetään saavuttamaan oppituntien aikana tietty määrä tehtäviä tai loput tulevat kotiin tehtäväksi (Cooper, 2007). Tässä suhteessa oppilaat ovatkin hyvin eriarvoisessa asemassa. Osa opettajista ei anna kotitehtäviä lainkaan ja osa antaa päivittäin (Cooper, 2006). Kotitehtävistä ja niiden määrästä ei ole yhtenäistä ohjeistusta, vaan opettajalla on kotitehtävien suhteen autonominen asema (Terävä, 2021), eikä opetussuunnitelmassa kotitehtävistä ei ole erikseen mainintaa (Opetushallitus, 2014).

Liiallinen kotitehtävien teko voi vahingoittaa opiskelijaa monin tavoin ja on osoitettu, että opiskelija, joka käyttää kouluajan ulkopuolella kotitehtävien tekoon päivittäin aikaa yli 3,5 tuntia, on alttiina suuremman stressin riskille (Sinha, 2018). Suuren stressin lisäksi vaarana on, että opiskelija vaarantaa oman

henkisen ja fyysisen terveyden liiallisella tehtävien teolla. Tuoreimmat tutkimukset ovat osoittaneet, että kotitehtävien haittavaikutukset ovat yhtä voimakkaita niin 16-vuotiailla kuin 8-vuotiaillakin (Abrahamson, 2021). Ikätasosta riippumatta kotitehtävien on todettu aiheuttavan ahdistusta, levottomuutta, kiinnostuksen menetystä oppimista kohtaan sekä perhestressiä (Pressmann ym., 2015).

2.3 Miksi ja millaisia kotitehtäviä annetaan?

Kotitehtäviä tekemällä lapsi oppii ottamaan vastuuta omista asioistaan (Cooper, 2006). Kotitehtävien avulla pyritään viestimään myös kotiin ymmärrystä siitä, että lapsen on aika ottaa vastuuta omista asioistaan (Corno, 2000). Kotitehtävien avulla voidaan myös välittää tietoa huoltajille lapsen oppimisesta (Henebery, 2021). Positiivisen vuorovaikutuksen avulla vanhemmat ja opettaja ymmärtävät olevansa tiimi, joka yhdessä auttaa lasta oppimaan sekä saavuttamaan parhaimman mahdollisen suorituskyvyn (Cooper, 2020).

Vastuunkannon ja tiedottamisen lisäksi kotitehtävien antamista on perusteltu myös useista muista näkökulmista, joista yksi merkittävimmistä on oppilaan minäpystyvyyden ja itseluottamuksen rakentuminen (Katz ym., 2014). Kun oppilaalla on tunne, että hän osaa ja kykenee suoriutumaan tehtävistä itsenäisesti, vahvistuu hänen itseluottamuksensa sekä käsitys minäpystyvyydestään (Bembenutty, 2011). Itseluottamuksen ja minäpystyvyyden rakentumisen ja vahvistumisen yksi oleellisimmista osatekijöistä on motivaatio, joka on tärkeä elementti lapsen koulupolulla (Katz ym., 2014). Motivaation on kuitenkin säilyttävä positiivisena ja sitä on ylläpidettävä siten, että lapsen käsitys itsestään oppijana säilyy myönteisenä (Bembenutty, 2011). Innostavat kotitehtävät, joissa oppilas kokee pärjäävänsä tukevat minäpystyvyyden ja itseluottamuksen kehittymistä ja kannustavat oppimiseen (Viljaranta ym., 2018). Innostavia tehtäviä tulisikin olla oppilaiden arjessa enemmän, jolloin olisi hyvä osallistaa oppilaita tehtävien valintaan, sillä oppilaat ovat kekseliäitä ja motivoituneita, kun heidän ajatuksiaan kuullaan

(Ziemann, 2014). Tämän lisäksi oppilaille tulisi tarjota vaihtoehtoja erilaisille kotitehtävätyypeille, joista he voivat valita sellaisia tehtäviä, jotka vastaavat parhaiten heidän yksilöllisiä oppimistyylejään (Watterot, 2009).

Kotitehtävät eivät ole vain suorite, jotka tarkistetaan oppituntien aluksi, vaan niistä on tärkeää saada myös palautetta (Schimmer, 2016). Roedigerin (2006) mukaan kotitehtävissä tasainen muistiin palauttaminen ja toisto ovat tärkeitä. Hän suosittelee, että oppilaat haastavat itseään kotitehtävissä sen sijaan, että he vain lukisivat oppikirjan tekstin tai oppitunnin muistiinpanot uudelleen. Oppilaiden oppimista edistää se, kun kotitehtävät vaativat useiden strategioiden - uusien ja vanhojen - käyttöä ongelmanratkaisussa (Turner, 2015).

Kotitehtävät opettavat myös, että elämässä on toisinaan asioita, jotka eivät ole aina mieleisiä (Ziemann, 2014). On perusteltua, että lapsi oppii varhaisesta iästä lähtien, että hänellä on velvollisuuksia (Cooper, 2006). Kotitehtävien antamisella ei olekaan sinänsä negatiivisia vaikutuksia, mikäli ne ovat oikein mitoitettuja, eivätkä kuormita lasta liikaa (Bembechat, 2010). Viesti huoltajille kotitehtävien liiallisesta määrästä on, jos lapsi kertoo, ettei selviä tehtävistä tai pahimmassa tapauksessa ei tiedä, kuinka tehtävät tulisi tehdä. Toistuvasti tekemättömät kotitehtävät ovat myös merkki siitä, että kotitehtäviä on liikaa, jolloin lapsi ei ole kyennyt tekemään tehtäviä kouluajan ulkopuolella.

3 MIKÄ OHJAA OPETTAJAN TOIMINTAA JA AJATTELUA?

3.1 Opettajan pedagoginen ajattelu

Opettamista koskevaa ajattelua kuvataan opettajan pedagogiseksi ajatteluksi (Aaltonen, 2003, s. 9). Pedagogisen ajattelun lähtökohtana on ollut didaktiikka ja didaktisesti ajatteleva opettaja (Hellström 2008, s. 177). Didaktiikkaa käytettiin metodina, jonka avulla opettaja suunnitteli opetettavan ja opiskeltavan sisällön tietynlaiseen järjestykseen (Kansanen, 2004). Didaktiikkaan terminä liittyy kuitenkin negatiivisia huomioita, jonka vuoksi pedagoginen ajattelu monimuotoisuutensa vuoksi on noussut käytännöllisemmäksi termiksi kansainvälisesti.

Kansanen (2004) mukaan pedagoginen ajattelu ilmenee opettajan työssä sen välityksellä, mitä opettaja työstään kertoo ja kuinka hän perustelee tekemiään ratkaisuja ja toimintamalleja. Päätöksen perustelut pohjautuvat arvoihin ja ne voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia (Hellström, 2008). Pedagogisen ajattelun opettajan muusta ajattelusta erottaa kuitenkin sen konteksti, sillä pedagoginen ajattelu kohdistuu opetustapahtumaan (Jyrhämä, 2002). Se on opetukseen ja opetukselliseen toimintaan kohdistunutta ajattelua, jossa informaatio strukturoidaan uudelleen. Opetustapahtuma puolestaan sijoittuu aina tiettyyn kontekstiin, joka koulumaailmassa on opetussuunnitelma (Kansanen, 2004, s. 87–88). Valtakunnallinen opetussuunnitelma ohjaa ja säätelee opetuksen rajoja, jolloin opettajana ajattelu, joka sijoittuu opetussuunnitelmaan kuvastaa hyvin pedagogista ajattelua. Opettajan pedagoginen ajattelu ja siihen liittyvä päätöksenteko muodostaa siis perustan opettajan toiminnalle opetustilanteessa (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2008). Se vaikuttaa olennaisesti myös siihen, millainen opetus- ja oppimisprosessista muodostuu.

Opettajan pedagogista ajattelua on kuvattu pohtivaksi tilanteissa, joissa ratkaisut eivät vaadi välitöntä toteuttamista. Tällöin opettajalla on aikaa miettiä ja vertailla vaihtoehtoja, joita opetuksessa tullaan hyödyntämään (Kansanen,

1996). Kansanen (1996) toteaa, että kun opettajalla on aikaa käsitellä opetuksellisia ratkaisuja, tulee hän tietoiseksi opetuksen tavoitteista, jolloin päätöksenteon perustelevuus on helpompaa. Olennaista pedagogisessa ajattelussa on siis tietoiseksi tuleminen, tavoitteisuus ja pedagogisen päätöksenteon perustelevuus. Tätä on kuvattu pedagogisen ajattelun olennaiseksi pääpiirteeksi (Jyrhämä, 2002.).

Tärkeää onkin, että opettaja ei ainoastaan tarkastele omaa pedagogista ajatteluaan tai uskomuksiaan, vaan on myös valmis muuttamaan niitä (Philipp 2007, s. 281) Interaktiivinen toiminta opetustilanteissa ei ole aina tietoisia ja reflektiivisiä, vaan siihen liittyy myös tiedostamattomia, rutiininomaisia ja spontaaneja piirteitä (Mitchell & Marland, 1989). Opettajan omien uskomusten ja opetuskäytänteiden muuttuminen nähdään opettajan ammatillisena kehittymisenä. Käytännössä päätöksenteko toiminnan etenemisestä on kuitenkin intuitiivista, jolloin perustelut toiminnalle nousevat usein esiin vasta jälkikäteen (Kansanen, 2004). Kansanen (2004) onkin esittänyt pedagogisen mallin, jonka mukaan ajattelu voidaan sijoittaa kolmeen erilliseen tasoon; toimintataso, objektiteorian taso ja metateorian taso.

Toimintataso keskittyy tarkastelemaan opetustapahtumaa ja siihen kuuluvaa oheistoimintaa, kuten suunnittelua, toteutusta ja arviointia (Hellström, 2008). Opettaja suunnittelee, kuinka opiskeltavaa aihetta käsitellään ja jatketaanko työskentelyä esimerkiksi muilla oppitunneilla tai kotona. Suuri osa päätöksistä tapahtuu ennen varsinaista opetustapahtumaa. Toimintatasolla opettaja perustelee ratkaisujaan opetustapahtuman sujumisella ja henkilökohtaisilla kokemuksilla sekä tiedoillaan (Hellström, 2008). Objektiteorian tasoa kutsutaan varsinaiseksi ja ensimmäiseksi ajattelun tasoksi, joka kuvaa ajattelua, jossa opettaja vertailee opetuksellisia käytäntöjään teoreettisiin malleihin. Objektiteorian tasolla ajattelulle on tyypillistä, että opettaja voi soveltaa kriittisesti myös omaa sisäistynyttä opetusteoriaansa opetuksen yhteydessä. Objektiteorian tasolta siirryttäessä metateorian tasolle opettaja arvioi kriittisesti omien valintojensa ja päätösten arvoperustaa. Opettaja pohtii ovatko opetusratkaisut hyväksyttäviä ja oikeudenmukaisia. Metatasolla

opettaja tarkastelee kokonaisuuksia ja arvioi omia ratkaisujaan eettisestä näkökulmasta (Hellström, 2008).

3.2 Opettajan käyttöteoria

Käyttöteoria tarkoittaa toimintaa ja periaatteita, joiden mukaan ihminen ohjaa itseään ja toimintaansa (Aaltonen & Pitkäniemi 2002, s. 182). Kasvatus- ja opetuslalla käyttöteorialla viitataan kokonaisvaltaiseen käsitykseen siitä, millainen on hyvä opettaja ja millaista on hyvä kasvatus ja opetus. Jokaisella opettajana työskentelevällä on henkilökohtaisia näkemyksiä ja uskomuksia opettamista ja oppimista kohtaan, jotka ohjaavat hänen opetustoimintaansa. Näitä henkilökohtaisia uskomuksia ja näkemyksiä kutsutaan opettajan käyttöteoriaksi. Käyttöteoriaa kuvataan siis opettajan henkilökohtaisena tietämystä ja uskomuksia koskevana järjestelmänä hyvästä opetuksesta (McRobbie & Tobin, 1997). Sen on havaittu olevan myös yhteydessä siihen, millaiseksi opetus muodostuu ja millaisia mahdollisuuksia se tarjoaa oppimiselle (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002).

Jyrhämän (1999) mukaan opettajat muodostavat itselleen opettamista ja oppimista koskevia implisiittisiä teorioita ja uskomuksia, jotka ohjaavat heidän opetustoimintaansa. Ammatillisen kehittymisen myötä opettajat myös itse oppivat opetuskokemusten kautta, jolloin käyttöteoriaa voidaan pitää testattuna ja toimivana. Tällöin se myös vahvistaa itseään ja opettaja uskoo sen toimivuuteen, kun opetusta ohjaavat periaatteet toimivat myös käytännössä (Aaltonen & Pitkäniemi, 2003). Oman toiminnan tutkiminen auttaa opettajaa löytämään tehokkaita toimintatapoja ja kehittämään toimivia opettamisen käyttöteorioita (Aaltonen, 2003).

Käytössä olevan tiedon avulla opettaja tulkitsee omaa toimintaansa ja suunnittelee opetusta, jonka vuoksi käyttöteoriaa on kuvattu opettajien työkaluksi. Harkittujen valintojen ohella opettajan toiminnassa on kuitenkin havaittavissa myös sellaista toimintaa, mistä hän ei ole tietoinen (Aaltonen, 2003). Käyttöteoriaa onkin kuvattu sekä realistiseksi että toimintapyrkimyksiä

suuntaavaksi ideaalikehikoksi. Opettajalla on oman ammatti-identiteettinsä myötä kehittyneitä ihanteita ja tavoitteita, joita hän tahtoo toteuttaa opetuksessaan. Näiden lisäksi hän tarvitsee tietoa myös todellisesta välineistöstä, jonka avulla teoria saadaan toteutumaan (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002). Opettajan tietoinen toiminta ja sen ohjaus rakentuu merkitysten varaan, vaikka opettaja ei olisi kaikista merkitysten osista tietoinen. Toisaalta toiminnan takana on myös hiljaista tietoa, mykkiä käytänteitä, eli toimintatapoja, joita pidetään kyseenalaistamattomina. Kyseenalaistamattomat käytänteet ovat usein itsestäänselvyyksiä, jotka voivat olla peräisin opettajan elämäkokemuksista, kuten omilta lapsuuden kouluajoilta peräisin olevat muistot. Toisaalta kyseenalaistamattomat käytänteet voivat olla käytänteitä, jotka ovat hyväksytyt ja omaksuttu kritiikittömästi osaksi toimintaa. Tällöin opettajan käyttötietoon on voinut muodostua implisiittisiä, rutiininomaisia toimintamalleja, joita opettaja ei tiedosta tai osaa perustella sen syvemmin (Aaltonen, 2003). Tähän liittyy vahvasti opettajien autonominen asema kotitehtävien osalta (Terävä, 2021). Kotitehtävien rooli koulussa ja luokissa on eriarvoisessa asemassa, sillä jokaisella opettajalla on omat toimintamallit ja perusteet, jotka käyttöteorian tavoin ohjaavat opettajan toimintaa, kuten kotitehtävien antamista.

Käyttöteorian pohjalta opettajat rakentavat omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Aaltosen ja Pitkäniemen (2002) mukaan käyttöteorian rakentaminen ja kehittäminen edellyttävät opettajalta oman toiminnan jatkuvaa reflektointia, jolloin myös hänen toimintansa kehittyy. Tällöin myös opettajan henkilökohtainen käsitys oppilaan oppimisesta muovautuu ja kytkeytyy osaksi käyttöteoriaa. Opettajan toimintaa ja käyttöteoriaa yhdistää skriptit, eli näkemykset oppimistavoitteen saavuttamisesta ja siihen liittyvistä järjestelyistä sekä agendat, eli toimintamallit. Skriptiä on kuvattu käsikirjoitukseksi, joka sisältää käsityksen tunnin kulusta, opetusmenetelmistä sekä materiaaleista. Sen avulla opettaja uskoo saavuttavansa oppimiselle asetetut tavoitteet, vaikka täysin skriptin suunniteltua kulkua ei kykenisi noudattamaan. Skripti sijoittuu toiminnan ja ajattelun välille, kun puolestaan agendat ovat konkreettisia visioita toimintamalleista, joiden mukaan opettaja etenee. Agendat kuitenkin

muokkaantuvat vuorovaikutuksessa sekä aiemman tiedon kanssa (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002, s.183–184).

Ennen opetusta opettaja on luonut itselleen skriptejä ja agendoja toiminnan kulusta, mutta opetuksen aikana opettajan täytyy myös jatkuvasti reflektoida opetustapahtumaa (Aaltonen & Pitkäniemi, 2022). Opetuksen aikana tapahtuvaa ajattelua on kuvattu interaktiiviseksi ajatteluksi. Opettaja arvioi, kuinka työskentely sujuu sekä havainnoi toimintamalleja, joilla voisi edistää oppimista sekä tekee päätöksiä, kuinka oppimisessa edetään. Tällainen interaktiivinen ajattelu voi olla rutiininomaista ja automaattista toimintaa tai opettajan henkilökohtaista käyttöteorian toteuttamista (Aaltonen & Pitkäniemi, 2022).

3.3 Oppimiskäsitykset

Oppimiskäsitys on käsite, joka avaa yksilöiden erilaista oppimista. Se on pedagoginen näkemys siitä, miten oppiminen ja oppimisprosessi tapahtuu ja kuinka oppimista voidaan edistää (Tynjälä, 1999, s. 17). Oppimiskäsitykset pohjautuvat ihmiskäsitykseen ja ohjaavat opettajan työtä. Niiden päämääränä on ihmisen käyttäytymisen ja persoonallisuuden kehittymisen selittäminen oppimisprosessin kautta (Li, 2005). Erilaiset oppimiskäsitykset ovat muodostuneet oppimistutkimusten kautta, mutta myös tutkimusten ulkopuolisista käsityksistä, joiden kautta oppimista on pyritty selittämään. Näiden erilaisten käsitysten ja suuntauksien kautta tuodaan esille oppimisen monimuotoisuus (Lehtinen ym., 1989). Oppimiskäsitysten on kuvattu muovautuvan opetustyössä, kun toimintamallit, rutiinit, asenteet sekä arvot yhdistyvät oletuksiin, siitä, mitä oppijan ajatusmaailmassa tapahtuu oppimisprosessin aikana (Lehtinen ym., 1989). Käsitteisiin vaikuttavat myös tiedon luonne sekä oppimista koskevat teoriat, tulkinnat sekä yhteiskunnalliset normit, perinteet ja odotukset, joita yksilö edustaa (Rauste-von Wright ym., 2003, s. 139–140).

Opettajan oppimiskäsitykset muodostuvat useasta osa-alueesta, jotka vaihtelevat opettajien välillä (Fives ym., 2014). Oppimiskäsitys ei siis rajaudu vain yleiseen, kaikkien yhteiseen käsitykseen oppimisesta, vaan se on henkilökohtainen ja muovautuva käsitys oppimisen prosesseista. Henkilökohtaiset käsitykset oppimisesta voivat myös vaihdella, jolloin oppimiskäsitykset eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan opettajalla ne voivat vaihdella tilanteen mukaan (Tynjälä, 1999, s. 13–15). Myös eri aikakausille tyypilliset ja vallitsevat oppimiskäsitykset voivat muovata yksilön henkilökohtaista oppimiskäsitystä (Lehtinen ym. 1989, s. 7–9). Suomessa uusin opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014) on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppija on omatoiminen ja aktiivinen tiedonrakentaja. Se korostaa oppimista erottamattomana kasvusta, jossa oppimisen ilo ja luova toiminta edistävät oppimista. Oppijan ajatuksia kannustetaan kuulemaan, jolloin oppija myös itse pääsee vaikuttamaan ja kehittämään omaa oppimistaan.

Oppimiskäsitysten asema on vahvistunut 1990-luvulla kouluhallinnon puheessa ja opetussuunnitelman tavoitteissa (Hellström, 2008). On alettu pitää tärkeänä sitä, millaisena prosessina oppimista ajatellaan, joka vaikuttaa myös merkittävästi siihen, millaiseksi opetus muodostuu. Tämän vuoksi omien oppimiskäsitysten pohtiminen on opettajalle tärkeää (Hellström, 2008, s. 274). Oppimiskäsitykset pohjautuvat vahvasti ihmiskäsitykseen, joka näyttäytyy etenkin opetuslalla opettajan pedagogisessa ajattelussa (Halinen ym., 2016). Tämä vaikuttaa oleellisesti myös opettajan tapaan tehdä töitä, jonka vuoksi tahdoimme kuulla opettajien oppimiskäsityksistä osana kotitehtäviä ja niiden antoa.

3.3.1 Behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristisessa oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostumisena (Tynjälä, 1999). Se edustaa Feuersteinin näkemystä oppimisesta, jonka mukaan ihminen voi oppia kahdella tapaa;

suorista ärsykkeistä tai ohjatusti (Halinen ym., 2016). Teorian pohjana on, että monet ihmisten ja eläinten spontaanit reaktiot, suoritukset ja käyttäytymismallit voimistuvat, jos niistä palkitaan sopivalla tavalla. Vastaavasti, jos reaktioihin tai käyttäytymismalleihin ei kiinnitetä huomiota tai niistä rangaistaan, ne heikkenevät (Lehtinen ym., 2016). Koulussa opettajat palkitsevat oppilaita ahkerasta ja toivotusta työskentelystä esimerkiksi tarroilla, leimoilla ja muulla positiivisella palautteella. Puolestaan ei toivottua käytöstä saatetaan rangaista esimerkiksi antamalla oppilaalle enemmän kotitehtäviä. Tällöin oppiminen nähdään ehdollistumisena, jossa toivottua käyttäytymistä vahvistetaan (Lehtinen ym., 2016). Klassisessa ehdollistumisessa oppilaan ei tarvitse siis toimia niinkään aktiivisesti ärsykkeiden tulkitsemisessa, kun taas operantissa ehdollistumisessa hän oppii joko lisäämään tai vähentämään tiettyä käytöstä. Jos käyttäytymisestä seuraa jotakin ikävää (rangaistus), se vähenee, mutta, jos käytöksestä seuraa jotakin mukavaa (palkkio), se lisääntyy.

Behaviorismia on moitittu sen kapeakatseisuudesta oppimista kohtaan. Oppijaa pidetään passiivisena tiedon vastaanottajana, ja opettajaa aktiivisena tiedon tarjoajana. Oppimiskäsitystä leimaa myös ajatus, että oppilaan tulee muistaa tarkoin hänelle opetettu asia, jolloin asian ymmärtämisellä ei ole merkitystä (Rauste-von Wright ym., 2003, s. 149). Oppilaan omilla haluilla ja tarpeilla ei ole varsinaisesti merkitystä koulutuksen sisällön näkökulmasta, vaan kaikki joutuvat opettelemaan saman, lineaarisesti etenevän oppimäärän. Tämä oppimäärä nähdään autonomisena, ulkoa opeteltavina asioina, joka ei muutu yksilöiden omien tarpeiden mukaan (Lapinmäki ym., 2006). Opetustilanteissa sekä opettajalle että oppilaalle on hyvin selvää, mitä opetetaan, mitä opitaan ja millä tavoin oppimisprosessi etenee. Oppimisen tavoitteita seurataan säännöllisesti testeillä ja kokeilla, koska tieto ja osaaminen tulee olla mitattavissa. Täten saadaan selville, onko oppilas oppinut asian. Uuteen ja seuraavaan opittavaan aiheeseen siirrytään vasta, kun oppilas on saavuttanut edellisen tavoitteen (Rauste-Von Wright ym., 2003, s. 150).

Oppimisessa behaviorismin on ajateltu merkitsevän tietojen siirtämistä muuttumattomana opettajalta oppilaalle, ja näin tieto pystytään varastoimaan

oppilaan muistiin. Opettajan roolina on kontrolloida oppimista, ja tässä toimii vahvasti ja kärjistetyksi mielikuvana tiedon kaataminen (Mäkelä, 2008). Keskeinen ajatus ja idea opettamisessa on lisätä oppilaan tietämystä aiheesta. On kuvailtu, että behavioristiset oppimismetodit soveltuvat kaikkeen sellaiseen tietoon ja taitoon, joiden tahdotaan muodostuvan rutiininomaiseksi ja automaattiseksi osaamiseksi. Tällaisia rutiininomaisia ja kaavamaisia drillejä eli toistoharjoituksia ovat esimerkiksi matematiikan kertotaulut tai Euroopan pääkaupungit (Lounaskorpi & Kytölä, 2013). Opetuksen on kuvattu rakentuvan siten, että aluksi esitellään opetettava asia ja sen jälkeen tulee sarja monivalintatehtäviä. Hyvä esimerkki ovat opetuspelit, joissa oikeiden vastausten avulla edetään jatkotehtäviin, kun taas väärät vastaukset palauttavat kertaamaan opittavaa sisältöä (Saari, 2021, s. 146).

3.3.2 Kognitiivinen oppimiskäsitys

Kognitiivinen oppimiskäsitys nousi tutkimuksen kentälle 1950-luvulla (Raustevon Wright ym., 2003, s. 160). Kognitiiviset teoriat syntyivät oikeastaan kritiikkinä behaviorismille (Länsitie, 2015). Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole vain aistihavaintojen vastaanottamista, vaan tiedon jatkuvaa prosessointia sekä aktiivista omaksumista (Puolimatka, 2002). Oppijan kognitiiviset tietorakenteet muodostuvat kokemusten pohjalta, ja näihin olemassa oleviin tieto- ja taitorakenteisiin yksilö peilaa uusia havaintoja ja kokemuksia (Puolimatka 2002, s. 85–87). Kognitiivinen oppimiskäsitys kuvaa henkisiä prosesseja ja tulkintoja siitä, kuinka tietoa prosessoidaan, varastoidaan ja palautetaan mieleen (Merriam ym., 2006, s. 284–287). Oppimaan oppimisesta saadaan tärkeää tietoa kognitiivisia prosesseja tutkimalla.

Kognitiivinen oppimiskäsitys korostaa oppijan kognitiivisten prosessien tutkimisen tärkeyttä, kun taas behaviorismi korosti vain ulkoisesti havaittavaa käytöstä. Kognitiivinen oppimiskäsityksen keskiössä on oppijan ongelmanratkaisutaidot, kieli ja muisti, valikoiva tarkkaavaisuus sekä toiminnan rakenne (Rauste-von Wright ym., 2003, s. 160). Oppija on informaation

prosessoija, jonka oppimista kuvataan kolmivaiheisena prosessina; Tieto tulee havaintona aistimuistiin, josta se siirtyy lyhytkestoiseen muistiin käsittelyä varten ja lopuksi tieto siirretään pitkäkestoiseen muistiin (Hellström, 2008, s. 275). Asioiden merkitykset ja suhteet ovat tärkeitä, kun uutta tietoa liitetään aiempaan tietoon.

Kognitiivisessa tutkimuksessa oppiminen ja kehitys liittyvät yksilön tiedollisiin prosesseihin eli sisäisiin tajunnallisiin tapahtumiin; tiedon hankintaan, taltiointiin ja käyttöön (Lehtinen ym., 2016). Keskeistä kognitiivisessa oppimisessa on myös esimerkiksi tarkkaavaisuuden suuntautuminen, muistin rakenne ja toiminta, oppimisen erilaiset laadulliset strategiat sekä ongelmanratkaisuprosessit (Lehtinen ym., 2016). Siinä korostetaan myös teorioiden kehittelytaitoja sekä muistitiedon erilaisia mieleenpalauttamisprosesseja (Hellström, 2008, s. 275). Kognitiivinen oppimiskäsitys pyrkii korostamaan tiedollisten prosessien rakentumisen monipuolisuutta, ja täten irtaantumaan behavioristisen oppimiskäsityksen korostamasta yksinkertaisuudesta (Puolimatka, 2002, s. 85).

Kognitiivista oppimiskäsityksen mukaan toimiva opettaja valikoi oppimistavoitteet sekä opetettavan oppiaineksen ja ohjaa opetustapahtumaa. Kokeiden ja testien avulla oppimista havainnoidaan, ja oppimisen apukeinoina voidaan käyttää kirjoittamista ja asioiden aukiselittämistä toisille, tällöin opitun asian ymmärrys syvenee (Hellström, 2008, s. 275). Myös kotitehtävillä nähdään olevan kognitiivinen merkitys oppimiselle, sillä niiden avulla oppilaiden tahdotaan palauttavan mieleen koulussa opiskellut asiat, jolloin tällaisten mieleenpalauttamisprosessien myötä oppimisen ajatellaan syventyvän (Hellström, 2008, s. 275).

3.3.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivismi edustaa oppimiskäsityksen muutosta tiedon kopioinnista tiedon rakentamiseen ja sen muuntamiseen (Rauste-von Wright ym., 2003, 160). Konstruktivismi sisältää monia eri suuntauksia ja muodostuu useista eri

näkemyksistä, jolloin se ei ole yksi yhtenäinen teoria, näitä suuntauksia ja näkemyksiä yhdistää yhteiset näkemykset oppimisesta (Tynjälä, 1999, s. 37). Konstruktivismiin perusajatuksena on, että tieto on yksilön tai yhteisön muodostamaa, eli seurausta oppijan omasta toiminnasta (Rauste-von Wright ym., 2003). Konstruktivistisen käsityksen mukaan tietoa ei voi sellaisenaan välittää oppijalle, vaan oppija nähdään aktiivisena tiedon konstruoijana eli tietorakenteiden muodostajana oppimisprosessissa (Patrikainen, 1999). Oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista, vaan oppiminen nähdään aktiivisena ja sosiaalisena toimintana, jossa korostuu oppijan omat tulkinnat sekä havainnot (Tynjälä, 1999). Uutta tietoa käsitellään aiempien kokemusten sekä tietojen pohjalta, jolloin oppilas rakentaa jatkuvasti käsitystään maailmasta.

Oppimisessa keskeistä on oppijan oma toiminta, sillä tiedon omaksuminen tapahtuu sisäisenä kognitiivisena prosessina (Kauppila, 2007, s. 38). Opettajan rooli oppilaan tuntemuksessa korostuu, jolloin opetusratkaisuilla voidaan huomioida oppilaiden mielenkiinnonkohteet. Näin opiskeltavista asioista luodaan merkityksellisiä oppilaille (Kauppila, 2007, s. 38).

Konstruktivisessa oppimiskäsityksessä asioiden käsittely lähtee liikkeelle laajoista kokonaisuuksista, josta edetään yksityiskohtaisempaan tiedonrakenteen muodostamiseen (Kauppila, 2007). Oppimisprosessi alkaa havainnoinnista, jolloin valikoidaan opetettava informaatio aiemmin opitun perusteella. Tämän jälkeen uusi opittu tieto liitetään aiemmin opittuun tietoon. Tiedon muuttuvan luonteen vuoksi sitä on vaikea välittää sellaisenaan oppijalle. Tämä kuvaa ajatusta tiedon rakentumisesta. Konstruktivisen näkemyksen mukaan on tärkeää liittää oppiminen tilanteisiin ja ympäristöihin, joissa tietoa käytetään (Kauppila, 2007). Esimerkiksi desimaalilukujen käsittely kaupan hintoja tutkimalla.

Konstruktivisen oppimisen peruskäsitteenä pidetään ymmärtämistä, joka liittyy opeteltavan asian vastaanottamiseen oppimistilanteessa. Ymmärtämisen lisäksi oppilas tarvitsee monipuolisen oppimisympäristön, joka on virikkeellinen ja motivoiva (Kauppila, 2007). Oppilaita rohkaistaan käyttämään opiskelussaan

monipuolisia ja joustavia oppimistyyylejä ja -strategioita, eli opettajan tulisi tarjota mahdollisuuksia näiden käyttämiseen ja kehittämiseen (Kauppila, 2007).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija on aktiivinen tiedon muokkaaja, joka on vuorovaikutuksessa sekä tiedollisen informaation että oppimisympäristön kanssa (Kauppila, 2007). Aktiivisuus on myös yhteydessä oppijan motivoitumiseen sekä hänen tavoitteisiinsa ja haasteisiin. Tästä muodostuu oppimisen ydin (Rauste-von Wright ym., 2003).

3.3.4 Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys

Humanistisessa oppimiskäsityksessä ihminen nähdään luontaisesti hyvänä, vastuullisena ja aktiivisena. Itseohjautuvuus sekä itsensä toteuttaminen on tärkeää. Opettajan rooli on avustaa ja tukea oppilasta, sillä oppilas on enemmänkin itse vastuussa oppimisestaan (Pruuki, 2008). Humanistisen oppimiskäsitykseen kuuluvat keskeisesti ajatukset ihmisen luontaisesta hyvydestä, vastuullisuudesta sekä aktiivisesta, itseohjautuvasta ja itseään toteuttavasta toiminnasta. Opetuksen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että opettajan rooli on lähinnä avustaa ja tukea oppilasta – oppilashan ottaa vastuun omasta oppimisestaan. Kokemuksellisuuden painottaminen voi käytännön opetuksessa tarkoittaa esimerkiksi seuraavaa: 1) opettaja pyytää oppilaita muistelemaan käytännön kokemuksia tietyistä asiasta ja linkittää nämä kokemukset opetukseen, 2) opettaja suunnittelee kokemuksellisuuteen pohjautuvan oppitunnin, jonka pohjalta kokemuksia pohditaan jälkeenpäin yhdessä, 3) opetuksessa tarjotaan roolikokemuksia, joiden pohjalta kokemuksia ja tunteita pohditaan sekä 4) opetuksessa hyödynnetään toisten kokemuksia: esimerkiksi tapauskertomukset tai opettajan omat kokemukset voivat kirvoittaa yhteistä pohdintaa (Pruuki 2008, s. 13 & 15–16). Keskeistä oppimistilanteessa on, että oppijalla olisi luotuna jo aiempia merkityksiä opittavan asian suhteen, tärkeää on yhdistää ajatus ja tunne (Shaffer, 1978).

Kolb (1984, s. 38) kuvailee oppimista prosessina, jossa tieto syntyy kokemusten kautta. Tärkeämpänä nähdään oppimis- ja sopeutumisprosessi

kuin varsinaisten tavoitteiden saavuttaminen (Heikkilä, 2006). Heikkilä (2006) korostaa, että oppimisprosessi ei kuitenkaan saa jäädä vain kokeilujen ja kokemusten esiin tuomiseen. Siinä tulee näkyä myös reflektiivinen osuus, työn analysointia sekä teoreettisen tiedonmuodostuksen toteuttamisen vaiheet, jolloin ne edistävät ja tuovat näkyviin varsinaista oppimista (Järvinen, 1990). Kokemuksellisen oppimiskäsityksen mukaan toimiva opettaja antaa riittävästi tilaa oppilaiden minuuden kehitykselle ja itsensä toteuttamiselle, kulkien oppimistapahtuman ohjaajana oppilaiden rinnalla ja toimien yksilön kasvua ja kehitystä palvellen (Hellström, 2008).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessa haluamme selvittää, miksi luokanopettajat antavat kotitehtäviä ja millaisia annetut kotitehtävät ovat. Antaako opettaja aina saman ja toistuvan kotitehtävän rutiininomaisesti kaikille, vai onko oppilailla mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaisia kotitehtäviä he saavat? Kotitehtävistä ja niiden määrästä ei ole olemassa yhtenäistä ohjeistusta, eikä kotitehtäviä mainita erikseen opetussuunnitelmassa (OPH, 2014). Opettajilla on autonominen asema toteuttaa opetusta parhaaksi katsomallaan tavalla, kunhan opetus on opetussuunnitelman mukaista (Erss, 2017). Tämän vuoksi on perusteltua selvittää luokanopettajien pedagogisia perusteluja kotitehtävistä sekä sitä, miten luokanopettajien oma oppimiskäsitys ohjaa kotitehtävien antamisessa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miksi ja millaisin perustein luokanopettajat antavat kotitehtäviä?
2. Millaisia kotitehtäviä luokanopettajat antavat?
3. Millaisia oppimiskäsityksiä opettajilla on ja miten ne tukevat opettajien toimintaa kotitehtävien osalta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusote ja lähestymistapa

Tutkimusote on laadullinen, koska se käsittelee luokanopettajien näkemyksiä tutkittavasta aiheesta. Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen keskiössä ovat tekstit ja tutkittavien omakohtaiset kokemukset ilmiöstä. Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä tutkimaan ja tulkitsemaan luokanopettajien käsityksiä ja perusteluja kotitehtävien antamisesta sekä luokanopettajien kuvauksia kotitehtävistä. Laadullista tutkimusotetta tukee myös se, että kiinnostuksen kohteena on tietyssä ympäristössä, eli tässä tapauksessa alakoulussa tapahtuva käytännön toiminta, eli kotitehtävien antaminen (Syrjälä ym., 1994).

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista pyrkiä tutkimaan, kuvaamaan sekä selittämään tapauksia kysymysten *miksi* ja *miten* avulla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Laadullinen tutkimus pyrkii kokonaisvaltaiseen kuvaukseen ilmiöstä (Syrjälä ym. 1994, s. 57–58). Rungas yksityiskohtainen tieto suhteellisen pienestä otantajoukosta lisää tutkittavan ilmiön ymmärrystä, mutta vähentää yleistettävyyttä (Patton, 2001, s.14). Tutkimuksen kannalta tärkeintä on, että tutkittavilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tärkeää on, että tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavan ilmiön sellaisenaan, jolloin ilmiötä ei pyritä irrottamaan kontekstistaan tai tutkija itse vaikuta aineiston syntymiseen. Tavoitteena on saada esiin tutkittavien henkilökohtaiset näkökulmat ja perustelut ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998).

Tieteenfilosofiselta lähestymistavaltaan tutkimus on fenomenologis-hermeneuttinen, koska tutkimuksen tavoitteena on tulkita luokanopettajien perusteluja kotitehtävien antamisesta. Tutkimus on kiinnostunut ilmiöstä, eli kotitehtävien antamisesta sekä ilmiön tulkitsemisestä (Metsämuuronen 2008, s.18). Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat uusien asioiden hahmottamiseen ja

ymmärtämiseen. Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa kuvastaa ilmiön kokonaisuutta ja ihmisen tapaa olla suhteessa siihen (Laine, 2001).

5.2 Tutkimuksen kulku ja osallistujat

Aloitimme tutkimuksen keväällä 2022 lähestymällä alakoulun opettajia Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmän kautta. Osallistujien löytäminen Facebook-ryhmän kautta osoittautui haasteelliseksi, jonka vuoksi lähestyimme alakoulun rehtoreita sähköpostiviestillä, jotta he välittäisivät haastattelupyyntöä koulujensa 5.-6. luokkien opettajille. Supistimme tutkimusaluettamme vain yhteen kuntaan, josta saimme kuusi haastateltavaa luokanopettajaa. Päätimme kerätä aineistoa aluksi näiltä kuudelta opettajalta ja hankkia lisää tutkittavia, jos toteaisimme tarvetta saada lisää aineistoa. Haastattelujen jälkeen lisätutkittaville ei kuitenkaan ilmennyt tarvetta, sillä saimme monipuolista aineistoa kuudelta haastateltavalta.

Laadullisessa tutkimuksessa korostuu tutkittavien kokemus asiasta, jolloin tilastollisiin yleistyksiin ei pyritä (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tällöin myös tutkittavien määrä vaihtelee ja riippuu siitä millaisen aineiston saa. Tutkittavia tulee olla määrällisesti niin monta, että tutkittavasta aiheesta saadaan kaikki tarvitsema ja oleellinen tieto tutkimuksen kannalta (Hirsijärvi & Hurme, 2000, s. 58).

Ehtona haastateltavien valintaan oli kriteerit, joiden mukaan opettajan tuli työskennellä haastattelu hetkellä joko viidennen tai kuudennen luokan opettajana sekä työkokemusta tuli olla vähintään viisi vuotta. Toivoimme haastateltavilta viiden vuoden työkokemusta siksi, että siinä ajassa heidän oma ammatti-identiteettinsä on ehtinyt jo hieman rakentua, jolloin he pystyvät myös perustelemaan valintojaan. Kun olimme tavoittaneet kaikki kuusi haastateltavaa opettajaa, aloitimme haastattelut. Haastattelut toteutettiin toukokuun 2022 aikana. Haastateltavien saamista hankaloitti rajauksemme, joka oli tehty ylemmille luokka-asteille. Tahdoimme rajata tutkimuksemme käsittelemään viidennen ja kuudennen luokan opettajien käsityksiin kotitehtävistä, koska

alakoulun ylemmillä luokka-asteilla kotitehtävät eroavat jonkin verran alkuopetuksesta. Brockin ym., (2007) tutkimus osoittaaakin, että alkuopetuksessa kotitehtävät keskittyvät useimmin perustaitojen kehittämiseen, kuten lukutaitoon tai matematiikkaan. Tällöin ongelmanratkaisutaitojen sekä muiden lukuaineiden (esim. historia, ympäristöoppi) huomiointi jää vähemmälle, ja niihin aletaan kiinnittämään huomiota vasta ylemmillä luokilla. Osakseen rajaukseen vaikutti myös käsitys siitä, että alkuopetuksessa kotitehtävät ovat välttämättömiä lukutaidon kehittämisen kannalta. Toisaalta ensimmäisinä kouluvuosina useampi oppilas jopa toivoo saavansa kotitehtäviä.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien anonymiteetti säilytetään eettisten syiden vuoksi. Tämän vuoksi osallistujien nimet ovat muunneltuja, eli hyödynnämme pseudonyymejä (Kuula, 2011). Seuraavaksi kerromme tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustoista sekä tavoista antaa kotitehtäviä.

Iivo on toiminut luokanopettajana vuodesta -97. Haastatteluhetkellä Iivo toimi viidennen luokan opettajana, mutta opetti myös kuudennen luokan oppilaita matematiikassa. Iivolla on tapana antaa kotitehtäviä, mutta hän ei ole toiminut aina samoin kotitehtävien osalta. Kotitehtävien antoon on työvuosien varrella vaikuttanut oppilaat ja oppilasryhmät. Kotitehtävien antamisen yhteyttä oppimiseen Iivo ei näe perusteltuna.

Minna on toiminut luokanopettajana vuodesta -94. Haastatteluhetkellä Minna työskenteli kuudennen luokan opettajana. Minnalla on tapana antaa kotitehtäviä, mutta niiden luonne on vaihdellut työvuosien aikana. Viime vuosien aikana digitalisaatio on kehittänyt kotitehtäviä enemmän toiminnallisiksi ja oppilaita innostaviksi. Kotitehtävien avulla Minna uskoo oppilaiden syventävän oppimistaan, mutta ennen kaikkea oppivan opiskelutaitoja sekä vastuunkantoa.

Eila on työskennellyt luokanopettajana vuodesta -04. Haastatteluhetkellä *Eila* työskenteli kuudennen luokan opettajana ja hänellä on tapana antaa kotitehtäviä. Kotitehtävien antamisen osalta *Eila* on toiminut lähes aina samalla tavalla. *Eila* uskoo, että kotitehtävien avulla oppilaat syventävät omaa oppimistaan.

Helga on työskennellyt luokanopettajana vuodesta -99. Haastatteluhetkellä *Helga* työskenteli kuudennen luokan opettajana. Kotitehtäviä hänellä on ollut tapana antaa aina. Kotitehtävien antaminen ei saa rajautua tapaan, vaan niiden antamisella tulee olla syy ja merkitys. Erilaiset toiminnalliset ja digitaaliset kotitehtävät ovat nostaneet suosiota *Helgan* käytänteissä, jolloin on tärkeää kuulla myös oppilaiden ideat kotitehtäviin liittyen.

Hanne on aloittanut luokanopettajan työt vuonna -97. Haastatteluhetkellä *Hanne* työskenteli viidennen luokan opettajana. Hän antaa kotitehtäviä, mutta niiden antamisessa *Hanne* korosti oppilaantuntemusta. Kotitehtäviä *Hanne* ei näe itseisarvona, joita opettajien tulisi antaa oppilaille riistääkseen heidän vapaa-aikansa. Hän kokee, että kotitehtävillä tulee olla aina jokin merkitys ja peruste, miksi niitä annetaan.

Johanna on työskennellyt luokanopettajan tehtävissä vuodesta -04. Haastatteluhetkellä *Johanna* työskenteli kuudennen luokan opettajana. Kotitehtäviä *Johannalla* on ollut tapana antaa kaikkina opettajavuosinaan, mutta toiminta on vuosien saatossa hieman muuttunut. Hän korostaa kotitehtävien antamisessa oppilaiden yksilöllistä huomioimista, eli kaikille oppilaille ei sovellu samat kotitehtävät. Kotitehtävien määrää *Johanna* piti myös muuttuvana, joka tulee huomioida oppilas- ja päiväkohtaisesti.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Haastattelut toteutettiin haastateltavien toiveiden mukaisesti joko kasvotusten tai etätapaamisena. Haastattelupaikan valintaan vaikutti opettajien toiveet. Neljä

kuudesta haastattelusta toteutettiin haastateltavien omissa opetusluokissa. Yksi haastattelu toteutettiin kirjastossa ja yksi etäyhteyksin, hyödyntäen Jyväskylän yliopiston Zoom-sovellusta. Tutkimuksen ja onnistuneen haastattelun kannalta onkin tärkeää, että haastattelupaikka valitaan tarkoin. Otollisin mahdollisuus haastattelun onnistumiselle on toteuttaa haastattelu tutkittavan kotikentällä, esimerkiksi luokanopettajan haastattelu hänen omalla työpaikallaan (Eskola & Vastamäki, 2010).

Aineiston keruumenetelmäksi valitsimme puolistrukturoidun haastattelun (LIITE 3), koska halusimme selvittää, mitä opettajat ajattelevat tutkittavasta ilmiöstä, eli kotitehtävistä ja niiden antamisesta (Tuomi & Sarajärvi, 2013). Muodostimme haastattelukysymykset tutkimuksemme teoriaan pohjaten. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet kotitehtävien hyödyn oppimiseen olevan varsin heikkoa (Cooper, 2006). Tästä huolimatta valtaosa suomalaisen peruskoulun luokanopettajista antaa oppilailleen kotitehtäviä, jonka vuoksi haastattelukysymykset etsivät perusteluja kotitehtävien antamiselle sekä sitä, millaisia annetut kotitehtävät ovat.

Haastattelu sopii aineiston keruumenetelmäksi hyvin silloin, kun tutkittavasta aiheesta tahdotaan saada mahdollisimman paljon tietoa (Eskola & Vastamäki, 2010, s. 26). Haastattelu antaa myös mahdollisuuden täsmentää kysymyksiä sekä tutkittavalla on tilaisuus tuoda haastattelussa esille myös omia ajatuksiaan aiheesta. Haastatteluissa olimme kiinnostuneita merkityksistä, joita haastateltavat antavat tutkittavalle ilmiölle (Dilley, 2004). Teemahaastattelua on kuvailtu keskusteluksi, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta (Eskola & Vastamäki, 2010). Se antaa mahdollisuuden spontaanille keskustelulle aiheeseen liittyen, mutta on muistettava, että laadullisella haastattelulla kerätty tieto on tilannesidonnaista ja ehdollista (Rubin & Rubin, 2005). Tutkija kuitenkin pyrkii vuorovaikutuksen kautta saamaan selville häntä kiinnostavat ja merkitykselliset asiat tutkimuksen kannalta (Eskola & Vastamäki, 2010, s. 26). Haastattelut antavat tutkijalle myös mahdollisuuden tutkia kriittisesti haastateltavien näkemyksiä ja uskomuksia (Dilley, 2004).

Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelun runko on kaikille haastateltaville sama, ja sisältää samat tai likipitäen samat kysymykset jokaiselle haastateltavalle (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Kysymyksiä ei kuitenkaan tarvitse esittää samassa järjestyksessä, eikä kysymyksiin ole valmiita vastausvaihtoehtoja. Haastattelun teemat kuitenkin ohjaavat haastattelua eteenpäin ja mahdollistavat otolliset jatkokysymykset (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin, eli haastatteluaineistosta etsittiin merkityksiä tutkittavalle ilmiölle. Sisällönanalyysia on luonnehdittu systemaattiseksi tavaksi analysoida aineistoja, jolloin sen avulla pyritään pilkkomaan ja luokittelemaan aineiston sisältöä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Täten aineistosta ja tutkittavasta ilmiöstä on mahdollisuus luoda selkeää ja yhtenäistä informaatiota, jonka tavoitteena on löytää tutkittavasta aineistosta kaikki aiheeseen liittyvä tieto. Tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä muodossa, jolloin dokumentit kuvataan sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2013). Laadullinen sisällönanalyysi mahdollistaa aineiston ennakkoluulottoman tarkastelun, jolloin onnistumisen kannalta on tärkeää, ettei tutkijalla ole vahvaa ennakoasennetta tutkimustuloksia kohtaan (Metsämuuronen, 2011). Sen tavoitteena on jäsentää aineistosta mielekäs ja selkeä kokonaisuus, jolloin sitä pystytään tulkitsemaan monipuolisesti sekä tekemään johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Puusa & Juuti, 2020). Uhkana onnistuneella sisällönanalyysillä pidetään kuitenkin tutkijan liiallista tulkintaa (Elo & Kyngäs, 2008). Aineiston analysoinnin luotettavuutta lisäsi tutkimuksessamme se, että analysoijia on kaksi (Aira, 2005).

Laadullisessa sisällönanalyysissä päätehtävänä on selvittää tapoja, joilla ihmiset tietyissä olosuhteissa ymmärtävät, käsittelevät, toimivat ja hallitsevat kyseessä olevia tilanteita (Miles & Huberman, 1994). Sisällönanalyysin tekemiseen ei ole olemassa yksityiskohtaisia sääntöjä, mutta tiettyjä ohjeita ja

kuvauksia sen etenemisestä on esitetty (Elo & Kyngäs, 2008). Miles & Huberman (1994) kuvaavat sisällönanalyysia kolmivaiheiseksi prosessiksi, jonka vaiheet ovat: aineiston *redusointi* eli pelkistäminen, aineiston *klusterointi* eli ryhmittely sekä *abstrahointi* eli teoreettisten käsitteiden luominen.

Redusointivaiheessa aloitimme aineiston analysoimisen haastattelujen kuuntelemisella sekä litteroimisella. Aineistoa kertyi yhteensä 34 sivua. Litterointivaiheessa pseudonymisoimme haastateltavat, eli henkilötiedot koodattiin siten, että henkilötietoja ei voida enää yhdistää tiettyyn tutkittavaan ilman lisätietoja. Lukemalla litteroidut aineistot pääsimme syventymään aineistoon sekä määrittelemään subjektiivisia tulkintoja aineistosta (Hsieh & Shannon, 2005). Aineistosta etsittiin pelkistettyjä ilmaisuja ja syitä sille, miksi ja millaisin perustein luokanopettajat antavat kotitehtäviä, millaisia kotitehtäviä luokanopettajat antavat sekä tukevatko luokanopettajien oppimiskäsitykset kotitehtävien antoa. Tutkimuksemme kolme tutkimuskysymystä ohjasivat siis aineiston analyysia teemoittain. Aineisto on analysoitu kolmessa erässä, jolloin pystyimme keskittymään teema-alueittain analysointiin ja tulkintaan.

Pelkistettyjen ilmaisujen etsimisen jälkeen aineistosta ryhmiteltiin samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia omiksi kategorioiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2013). Tarkoituksena oli löytää luokanopettajien näkemyksistä havaintoja ja perusteluja kotitehtävien antamiselle sekä pedagogisia näkökulmia sille, millaisia kotitehtäviä opettajat antavat. Kun aineistosta löydettiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, niistä muodostettiin ala- ja yläluokat. Aineistosta nousseet merkitykset ja huomiot värikoodattiin, eli samantyylliset ilmaisut alleviivattiin ja listattiin värikoodien mukaisesti kategorioihin (Hsieh & Shannon, 2005). Pelkistettyjä ilmaisuja tulkittaessa tutkijan on syytä huomioida, että yksi ilmaisu voi sisältää useita pelkistettyjä ilmaisuja (Vaismoradi ym., 2016). Redusointivaiheessa löydetyt pelkistetyt ilmaisut ovat tutkijan päätöksen varassa, mitkä datan osat koodataan ja, mitkä hylätään (Miles & Huberman, 1994).

Redusointivaiheen jälkeen siirryimme aineiston klusterointiin, eli luokittelemaan aineistoa (Hshieh & Shannon, 2005). Ryhmittelimme

samankaltaiset ilmaisut kategorioihin, joista muodostimme alaluokkia teemoittain. Alaluokat nimesimme sisältöä parhaiten kuvaavalla käsitteellä. Jatkoimme luokittelua yhdistelemällä alaluokkia yläluokiksi ja pääluokiksi (Hshieh & Shannon, 2005). Luokkien muodostaminen ei ollut yksiselitteistä, sillä ilmaisut sisälsivät useita merkityksiä (Vaismoradi ym., 2016). Lopulta aineistoa analysoidessa kotitehtävien antamiselle ja niiden perustelulle muodostui 10 alaluokkaa; *mieleen palauttaminen, lisäharjoittelu, opitun syöentäminen, altistuminen, oppimaan oppimisen taidot, vastuu omasta oppimisesta, huolellisuus, kodin sitoututtaminen, huoltajien apu* sekä *kotitehtävien tiedollinen luonne*. Alaluokat muodostivat merkityksiensä perusteella kolme yläluokkaa, joihin alaluokat ovat sidoksissa; *opitun kertaaminen, vastuullisuuden opettaminen* sekä *kodin merkitys opiskelun kannalta*. Kun samaa ilmiötä kuvaavat merkitykset ja käsitteet on saatu ryhmiteltyä, voidaan muodostuneet luokat esittää kaavioina tai tekstimuodossa (Miles & Huberman, 1994, s. 11). Ylä- ja alaluokat sekä niiden tiivistetyt ilmaukset kotitehtävien antamisen perusteluille on esitetty taulukossa 2.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla tahdoimme selvittää, millaisia kotitehtäviä luokanopettajat antavat. Aineistosta nousi kahdeksan alaluokkaa kotitehtävätyypeille, joita luokanopettajat kuvailivat antavansa. Kotitehtävätyypeistä muodostimme yläluokat. Luokanopettajien kuvaamat kotitehtävätyypit ylä- ja alaluokkineen on esitetty taulukossa 3.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tieteellistä tutkimusta tehdessä on syytä kiinnittää huomiota tutkimuksen eettisyyteen. Eettisesti hyväksyttävä ja luotettava tutkimus edellyttää hyviä tieteellisiä käytäntöjä, jotka tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut. Eettisesti vastuulliselle tutkimukselle voidaan asettaa normatiivisia kriteerejä, joiden tavoitteena on edistää hyvää tieteellistä käytäntöä (Hirvonen 2006, s. 31) Tutkimuksessamme olemme huomioineet tiedeyhteisön käytänteet sekä toimintaperiaatteet ja toimineet näiden mukaisesti.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaan ihmistieteiden tutkimuksessa eettiset periaatteet ovat jaettu kolmeen osa-alueeseen; 1. *Tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen*, 2. *Vahingoittamisen välttäminen* ja 3. *Yksityisyyden sekä tietosuojan kunnioittaminen*. Tutkimuksessamme huomioimme nämä periaatteet koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimukseen osallistujia pyydettiin saatekirjeen avulla osallistumaan tutkimukseen, jolloin tutkittavalla oli mahdollisuus ilmoittaa suostumuksesta joko suullisesti tai kirjallisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009). (LIITE 1.) Suostumuksen jälkeen tutkittavia tiedotettiin tietosuojailmoituksella tutkimusaiheesta ja annettiin mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä, mikäli tutkittavalla heräsi aiheeseen liittyen kysyttävää. (LIITE 2.)

Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistujilla oli mahdollisuus keskeyttää osallisuutensa haastattelujen aikana (Kuula, 2011, s. 75 & 97). Haastattelujen yhteydessä tutkittavilta kysyttiin vielä erikseen lupa haastattelun nauhoittamiseen ja kerroimme, kuinka aineiston käsittely ja säilyttäminen etenee. Tutkimusaineisto säilytettiin huolellisesti, eikä sitä luovutettu tutkimuksen ulkopuolisille. Tutkimuksen valmistuttua tutkijan vastuulla on tuhota tutkimusaineisto asianmukaisella tavalla (Patton, 2002, s. 409). Tutkimuksen valmistuttua hävitimme aineiston, koska jatkotutkimukselle ei ollut aikomusta.

Hyödynsimme tutkimuksessamme pseudonimiä kuvaillessamme tutkittavien työhistoriaa ja tapaa toimia kotitehtävien kanssa. Pseudonimiä käyttäen suojasimme tutkittavien yksityisyyden. Tutkittavista ei myöskään julkaistu sellaista tietoa, josta heidät voitaisiin tunnistaa (Patton, 2002, s. 412). Ketään tutkimukseen osallistunutta tai hänen yksityisyyttään ei vahingoitettu millään tavoin aineiston keruuvaiheessa tai tutkimuksen lopullisessa julkaisussa. Kerroimme haastattelun alussa, ettei tutkittavan nimeä, kaupunkia tai koulua, jossa hän työskentelee tulla mainitsemaan missään kohtaa tutkimusta. Tämä on tutkittavan kunnioittamista. Tutkimukseen osallistujia tulee arvostaa, jolloin myös tutkimuksen kirjoitustavan tulee olla heitä kunnioittava (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009).

Tutkimukseen osallistujien lisäksi tutkimusprosessin aikana on tärkeää huomioida kunnioittavalla tavalla myös muut tutkijat ja viitata heidän tutkimuksiinsa asianmukaisesti (Tuomi & Sarajarvi, 2013). Aiempien tutkimusten huolimaton raportointi tai vähättely ovat hyvän tieteellisen käytännön vastaista toimintaa. Tässä tutkimuksessa olemme hyödyntäneet asianmukaisesti tieteellisesti määriteltyjä menetelmiä ja olemme huomioineet kunnioittavalla tavalla muiden tekemän työn viittaamalla teoksiin. Aikaisempien tutkimusten tuloksia, eikä toisten teoksien ajatuksia ole esitetty omina, vaan niiden on raportoitu olevan peräisin aiemmasta kirjallisuudesta. Lisäksi tutkimuksen kulku on esitetty selkeästi, jolloin lukijalla on ymmärrys siitä, kuinka tutkimus on toteutettu. Tutkimuksen suunnittelut, toteutus sekä tallennus ovat huomioitu tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012).

6 TULOKSET

Seuraavissa luvuissa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Tulokset on jaoteltu tutkimuskysymysten ja aineistosta löydettyjen teemojen mukaan. Ensimmäiseksi tuomme esille luokanopettajien perusteluja sille, miksi he antavat kotitehtäviä. Tämän jälkeen kerromme, millaisia kotitehtäviä luokanopettajat antoivat oppilailleen, ja miten he perustelivat antamansa kotitehtävät. Viimeisenä avaamme luokanopettajien oppimiskäsityksen vaikutusta kotitehtävien antamiseen ja niiden valikoitumiseen. Tulosten yhteydessä tuomme esiin luokanopettajien haastatteluista valitsemiamme aineisto-otteita, jotka lisäävät tutkimuksen luotettavuutta.

6.1 Perusteluja kotitehtävien antamiselle

Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista jokainen kertoi antavansa kotitehtäviä. Kotitehtäviä ja niiden antamista ei pidetty itseisarvona, jolloin niitä annettaisiin vain sen takia, että näin kuuluisi tehdä. Kotitehtäviä ei siis haluta antaa sen vuoksi, että oppilaiden vapaa-aikaa rajoitettaisiin. Tärkeimpänä perusteluna kotitehtävien antamiselle nähtiin opitun kertaaminen sekä vastuun opettaminen. Tämän lisäksi kotitehtäviä pidettiin merkittävänä informaation lähteenä kodin ja koulun välillä. Kotitehtävien avulla vanhemmat saavat tietoa lapsensa oppimisen etenemisestä sekä työskentelytaidoista.

--En mä niiku halua antaa työtä vaan sen takia, että nyt mun pitää antaa läksyjä. Oikeasti mä koitan järjellä ajatella, että mikä merkitys sillä läksyllä on. (Helga)

Taulukko 2. Luokanopettajien perusteluja kotitehtävien antamiselle

Perusteluja kotitehtävien antamiselle	Maininnat
Opitun kertaaminen	13
Mieleen palauttaminen	5
Lisäharjoittelu	4
Opitun syventäminen ja jäsentäminen	3
Altistuminen	1
Oppilaan vastuullisuus opiskelussa	10
Oppimaan oppimisen taidot	3
Vastuu omasta oppimisesta – koulun on lapsen työ	3
Huolellisuus	1
Kodin rooli osana oppimista	5
Kodin sitouttaminen ja vastuuttaminen	2
Huoltajien apu	2
Kotitehtävät antavat tietoa opiskelusta	1

6.1.1 Opitun kertaaminen

Opitun kertaaminen nousi tärkeimpänä syynä kotitehtävien antamiselle. Jokainen haastatelluista luokanopettajista mainitsi opitun kertaamisen perusteluna sille, miksi antaa kotitehtäviä. Vastauksista ilmeni, että kertaamalla koulussa opiskeltua asiaa kotitehtävien avulla oppilas syventää ja jäsentää opiskeltua asiaa. Tällöin oppilas myös palauttaa mieleen koulussa opittuja asioita, jonka luokanopettajat kokevat oppimista edesauttavana.

--Se opetettu asia sieltä koulussa käydään vielä läpi kotona ja asia varmistuu. (Hanne)

--Sitten tietysti syventäen sitä, mitä on opittu. (Eila)

--No se ajatus siitä, että siihen niinku asiaan, mitä koulussa opetetaan, niin sitten siihen palattaisiin kotona, niin sitten se oppiminen tavallaan kertaantuisi. (Minna)

Vaikka kotitehtävillä ei suoranaisesti kuvailtu haastattelujen perusteella olevan vaikutusta oppimiseen, koettiin niiden merkitys kuitenkin tärkeäksi kertaamisen vuoksi. Haastateltavien mukaan asioiden mieleen palauttaminen kotona jättää oppilaalle muistijäljen koulussa opiskelluista asioista, sillä kertaaminen ja toistot edistävät asioiden muistamista ja oppimista.

-- Kyllä se vähän niin kun ehkä jäsentää sitä oppilaalle ja tuo mieleen jollakin tavalla käydyt asiat, vaikka siellä ei nyt sitten niin kuin opillisesti tapahtuisikaan vielä mitään, saattaa alitajuisesti jotain tapahtua myöhemmin ja sitten kun se on kerrattu kuitenkin. (Iivo)

--Jos oppilas muistaa vielä kotonakin, että miten tää asia tehdään, niin kyllähän siinä on sitten jotain jäänyt mieleen, tai päinvastoin. (Johanna)

Koulussa opiskeltuihin asioihin palaaminen kotona itsenäisesti koettiin tärkeänä, jolloin opiskeltuun asiaan saatiin lisäharjoitusta ja altistumista. Luokanopettajat kuvailivat kotitehtävien roolia merkittävänä osana koululaisen arkea. Niiden avulla oppilaat kertaavat koulussa opiskeltua aihetta. Useampi haastateltavista mainitsi oppituntien rajallisen ajan, jolloin lisäharjoittelu kotona on tarpeellista. Esimerkiksi kielten sanoja, Euroopan maita sekä kertotauluja on luokanopettajien mielestä syytä harjoitella kotona, koska niiden oppiminen vaatii toistoa, ja tällaiseen ei riitä aika oppitunneilla.

--Mä en näe oikein mitään muuta vaihtoehtoa siihen, kun että esimerkiksi enkun sanat opetellaan kotona, koska ei niitä siinä opi, kun niitä tunnilla vaan käytetään. (Johanna)

--Jotain kieliä nyt olisi ihan mahdoton oppia, jos ei olisi niiku läksyjä. - - Ja mitä nyt on näitä kertotauluja ja Euroopan maita, niitä nyt täytyy vaan kotona treenata. (Hanne)

--Kotona se on lisäharjoittelua, se on asioiden kertaamista. (Helga)

--No mä uskon siihen, että kun ne asiat kertaakaan sitten vielä kotona, niin se auttaa sitä oppimista, että jotenkin että se tulee käytyä se asia uudestaan läpi - - sitten saadaan sitä altistusta niille vielä. (Johanna)

6.1.2 Koulu on lapsen työ - kotitehtävät opettavat vastuullisuutta

Toiseksi tärkeimpänä perusteluna kotitehtävien antamiselle haastatteluissa nousi oppilaan vastuunkanto sekä velvollisuus koulutyötä kohtaan. Luokanopettajista pitivät tärkeänä vastuullisuuden ja huolellisuuden opettamista, jota harjoitellaan koulussa muun muassa kotitehtävien avulla. Huolellisuudella viitattiin siihen, että tehtävät on tehty ohjeita noudattaen, ajatuksella ja määräaikaan mennessä. Huolellisuudella tarkoitettiin myös kykyä organisoida ja rytmittää tehtävien tekoa lukujärjestyksen mukaisesti. Lisäksi opettajat kuvailivat koulunkäyntiä lapsen työnä, jolloin oppilaan velvollisuus on huolehtia kotitehtävien tekemisestä vapaa-ajalla.

-- Sitten se opettaa oppilaille vastuuta, tää on heidän työ. Kotiläksyt kuuluvat siihen. (Helga)

--Onhan se sitten sitäkin, että se opettaa semmoiseen työntekoon. (Hanne)

--Annan kyllä lähes kaikesta läksyä, että oppii tavallaan sen työn teon. (Eila)

Oppilaan vastuun lisäksi haastateltavat painottivat vastauksissaan opettamisen olevan koulun vastuulla. Lisäharjoittelun sekä asioiden sisäistämisen nähtiin olevan oppilaan sekä kodin vastuulla, mutta uuden oppimisen ei. Haastatteluista nousi myös esille vastuun kasvaminen iän myötä; pienillä vähemmän vastuuta ja kotitehtäviä, kun taas isommilla oppilaille vastuu kasvaa ja kotitehtävien määrä lisääntyy.

--Toki opettaminen on koulun vastuulla, mutta harjoittelu ei ole. (Helga)

Oppimisprosessia kuvailtiin kokonaisuudeksi, jossa kotona tapahtuvan lisäharjoittelun nähtiin kehittävän myös oppilaan opiskelutekniikkaa. Kotona oppilas voi vapaammin kokeilla ja harjoitella itselleen sopivia tapoja oppia ja omaksua tietoa.

--Just se niin kun se asian syventäminen ja niin kun tavallaan se kertaaminen, mutta myös se semmoinen, että opitaan sitä opiskelutekniikkaa, opitaan ottamaan vastuuta omasta työstä ja just tekemään sitä työtä. (Eila)

--Mä kyllä opetan paljon niiku opiskelemaan muutenkin, niin sitten tavallaan se semmoinen, että tulee läksyä hoida tehtävät ja tee ne, kaikki se on myös tärkeää. (Minna)

6.1.3 Kodin rooli osana oppimista – Kotitehtävät informaation keinona

Opitun kertaamisen ja vastuullisuuden lisäksi kotitehtävä ja niiden antamista perusteltiin informaation keinona. Kotitehtävien avulla huoltajat saavat ajankohtaista tietoa siitä, mitä koulussa opiskellaan ja kuinka oman lapsen oppiminen edistyy.

--Jos koti haluaa olla kartalla, mitä lapsen koulussa tapahtuu, niin läksyjen kautta se on erittäin helppoa. (Helga)

Haastateltavat luokanopettajat myös toivoivat kodin ottavan vastuuta oman lapsen oppimisesta ja koulunkäynnistä. Aiemmin mainittu oppilaan velvollisuus lisäharjoittelussa ja asioiden kertaamisessa vastuuttaa myös siis huoltajia. Oppilaan huoltajat ovat avainasemassa kertaamisen ja harjoittelun tukemisessa, jos opiskeltu asia tuntuu lapsesta vielä haastavalta tai sitä ei ole koulussa oppitunnilla täysin sisäistetty.

--Jotkut oppilaat eivät välttämättä saa kaikkea irti siitä (opiskeltavasta aiheesta koulussa), että sitten niin kun kotona on se kotiväki, joka voi auttaa. (Eila)

Vaikka opiskelussa tai asioiden sisäistämässä ilmenee oppilaalla haasteita, toivoivat luokanopettajat, että myös kotiväki ottaisi vastuuta lisäharjoittelusta ja opiskeluun käytetystä yhteisestä ajasta.

--Sitten myös vähän se, että vastuutta sitä kotia. Tässä nyt on kuitenkin teidän lapsistanne kyse, jos tekin huomaatte, että hänellä on lukemisessa vaikeuksia, niin silloinhan te voitte (kotona) harjoitella vähän lisää. (Helga)

Kotitehtävien kerrottiin antavan tärkeää informaatiota myös luokanopettajalle. Kotitehtäviä ei nähty pelkästään itseisarvona, jotta oppilailla on töitä tehtävänä, vaan kotitehtävien tarkistaminen on osa oppimis- ja työskentelyprosessia.

--Kun mä en sitten sitäkään kannata, että annetaan läksyjä ja sitten niitä ei koskaan tarkasteta. (Eila)

Huoltajien toivotaan myös olevan yhteydessä lapsen omaan opettajaan, mikäli kotitehtävät vievät liikaa aikaa, tuntuvat liian haastavilta tai toisaalta niiden koetaan olevan liian helppoja tai yksipuolisia. Tällöin luokanopettajan on mahdollista vaikuttaa kotitehtävien määrään ja laatuun eriyttämisen avulla.

--Tai kotoota tulee viestiä, että täällä nyt painetaan kaksi tuntia matikkaa, niin kyllä silloin pitää kellojen soida, että nyt ollaan vähän liian vaikeassa asiassa. (Iivo)

Kodin rooli oppilaan oppimisessa, kotitehtävien tekemisessä ja vastuullisuuden opettamisessa koetaan merkittäväksi. Informaatio kodin ja koulun välillä on tärkeää, jotta sekä huoltajat että luokanopettaja saavat tietoa oppilaan työskentelystä ja edistymisestä. Oppilas tarvitsee koulunkäynnin tuekseen luokanopettajan lisäksi huoltajia.

6.2 Millaisia kotitehtäviä luokanopettajat antavat?

Toisen tutkimuskysymyksen avulla tahdoimme selvittää millaisia kotitehtäviä haastateltavat luokanopettajat oppilailleen antavat. Aineistoa analysoidessa löysimme kolme yläluokkaa kotitehtävätyypeille; oppikirjojen valmiit tehtävät, yksilöllistetyt kotitehtävät, joiden avulla luokanopettajat erityttävät kotitehtäviä sekä toiminnalliset ja digitaaliset kotitehtävät. Näille yläluokille muodostui aihekohtaisia alaluokkia, jotka olemme esitelleet taulukossa 3.

Kotitehtävät, joita luokanopettajat antoivat, kuvailtiin olevan tarkoituksenmukaisia. Niiden tulee olla ennalta suunniteltuja sekä liittyä koulupäivän aikana käsiteltyihin aiheisiin. Tällöin luokanopettajat näkevät kertaamisen olevan oppilaille hyödyllistä. Kotitehtävien antamisessa luotettiin paljon oppimateriaalien tekijöihin, sillä niiden kuvailtiin olevan valmiiksi mietittyjä ja soveltuvia opitun kertaamiseen. Teknologian kehittymisen myötä kotitehtävät ovat monipuolistuneet sekä toiminnallisuus on lisääntynyt. Kotitehtäviä antaessa luokanopettajat myös painottivat yksilöllisyyden huomioimista.

Taulukko 3. Luokanopettajien kuvaamat kotitehtävätyypit teemoittain.

Erilaiset kotitehtävätyypit	Maininnat
Oppikirjojen valmiit tehtävät	13
Kotitehtävälaatikot/ kirjan valmiit tehtävät (oppilaan helppo ennakoida)	6
Monisteet	5
Lukuläksy	2
Yksilöllistetyt kotitehtävät	12
Helpotetut kotitehtävät	5
Ajan mukaan tehtävät kotitehtävät (esim 20min)	4
Omaan tahtiin tehtävät kotitehtävät	3
Toiminnalliset ja digitaaliset tehtävät	7
Sovellukset ja oppimisalustat	4
Tutkiva oppiminen osana kotitehtäviä (arjen taidot)	3

6.2.1 Oppikirjojen valmiit tehtävät

Oppikirjojen valmiita tehtäviä kuvailtiin tuttuina ja turvallisina. Niiden koettiin myös helpottavan opettajan työarkea, kun opitun aiheen kertaaminen on valmiiksi suunniteltu kotitehtävämuotoon. Kirjan valmiit kotitehtävät ovat rutiininomaisia ja ne noudattavat toistuvaa kaavaa läpi oppikirjan. Esimerkiksi matematiikassa kotitehtävälaatikot sisältävät miltei aina saman määrän laskutehtäviä ja niihin kuluu keskimäärin saman verran aikaa. Alkuopetuksesta lähtien kotitehtävät ovat muodoltaan samankaltaisia, jolloin oppilaat oppivat myös itse ennakoimaan, mitä heiltä odotetaan.

--Mä luotan lasten kasvatuksessa paljon rutiineihin. – Se saattaa olla vähän tylsääkin, mutta enemmän se on sitä, että se on niiku oppilaan ennakoitavissa ja hän tietää, mitä häneltä odotetaan ja mitä hänen pitää tehdä. (Johanna)

--Pääsääntöisesti sitten kirjantehtäviä. –Joku muu on ne tehtävät ajatellut, että näillä tätä asiaa nyt kerrataan. (Hanne)

Etenkin matematiikassa valmiita kotitehtäväosioita hyödynnettiin lähes päivittäin matematiikan kotitehtävinä. Luokanopettajat eivät juuri soveltaneet tai muokanneet kotitehtäviä matematiikan osalta, vaikka eriyttämisen muutoin kokivat tärkeäksi.

--No matematiikassa aika lailla se sama juttu (kirjan valmiit kotitehtäväosiot), kun siinä kerrataan sen päivän aihe, kyllä se niin menee. (Iivo)

--Tietysti paljon riippuu aineistakin, matematiikassa yleensä aina on niitä kirjan kotitehtäviä. (Minna)

--No se on niin perus matikassakin aina se kotitehtävälaatikko. Se on semmoinen perusjuttu. (Hanne)

Äidinkielessä ja lukuaineissa kotitehtävien kuvailtiin olevan tavallisimmin lukutehtäviä, eli oppilaiden tehtävänä on lukea kotona oppikirjan teksti.

--Mutta lukuläksyhän nyt sitten on aina olemassa. (Iivo)

Kirjojen valmiiden kotitehtävien lisäksi luokanopettajat hyödynsivät kotitehtävissä erilaisia monisteita, joita oli saatavilla opettajien materiaaleista tai toisinaan luokanopettajat tekivät kotitehtävämonisteita itse. Joissain tilanteissa monisteita hyödynnettiin myös lisätehtävinä tai eriyttävinä tehtävinä.

--Kyllä mä sitten saatan tehdä jotain omiakin monisteita tai sitten ihan jotain toiminnallista tehtävää. (Eila)

6.2.2 Yksilöllistetyt kotitehtävät

Toisena teemana annetuissa kotitehtävissä nousi esille eriytetyt kotitehtävät. Kotitehtävien valikoitumisessa tärkeänä pidettiin ryhmän- ja oppilaantuntemusta. Uuden luokan kanssa luokanopettajat kokivat toimivansa systemaattisesti siten, että kaikille annettiin samoja kotitehtäviä, mutta ajan myötä ja oppilaantuntemuksen karttuessa oppilaille oppii valikoimaan yksilöllisiä kotitehtäviä. Haastateltavien luokanopettajien mukaan eriyttäminen voi olla esimerkiksi sitä, että oppilaalle osoitetaan tietyn aihealueen tehtäviä, joissa hänellä on koettu olevan haasteita.

--Läksy voi olla pienikin läksy. Kun mä nään, että jollain on vaikeuksia kertolaskussa, niin silloin sanon, että älä tee tätä kotimökkiä, vaan harjoittele nelosen ja vitosen kertolaskuja. (Helga)

Kotitehtävien eriyttäminen voi olla myös ajallista eriyttämistä. Joissain tilanteissa luokanopettajat kokivat paremmaksi, että oppilaalla on kotona enemmän aikaa ja hän saa rauhassa työskennellä omaan tahtiinsa, jolloin kouluympäristön tuoma paine poistuu. Tai toisaalta oppilaille annettiin kaikille yhteisesti sama aika kotitehtävien tekemiseen, jolloin etevimmät ehtivät tehdä enemmän tehtäviä, ja eriyttämistä tapahtuu, mutta reilulla tavalla. Oppilailla on silti mahdollisuus tehdä enemmänkin tehtäviä niin halutessaan.

--On hyvin usein sellainen, että me merkataan mihin me ollaan matikassa jääty ja sitten läksy on 20 minuuttia (laskuja) eteenpäin. Niin silloin se on niinku kaikille sama. - Se on reilu, mutta se eriyttää, eli nopea ehtii tehdä enemmän. (Helga)

--Nopeuserot ovat jo niin valtavia, että siinä tulee niitä käytännön ongelmia, osa on hetkessä valmiita ja osa ei ole päässyt alkuunkaan. - Jökainen voi tehdä, sillä omalla tahdillaan kotona. (Johanna)

Yksilöllinen eriyttäminen vaatii myös opettajan herkkyyttä havaita oppilaan tarpeet oppiainekohtaisesti. Kotitehtävien tarkoitus ei ole kuormittaa oppilasta

liikaa, joten opettajan tulee käyttää omaa ammattitaitoaan ja harkintaansa valikoidessaan kotitehtävien määrää ja laatua.

--Kun näkee, että (oppilas) ei pääse ykköstehtävää eteenpäin tai ei ymmärrä, niin sitten ekan sivun, eli helpomman sivun kautta (kotitehtävät) ettei niistä (liian vaikeista) kotitehtävistä tulisi rasite. (Iivo)

6.2.3 Toiminnalliset ja digitaaliset kotitehtävät

Lisääntynyt teknologian käyttö kouluissa on mahdollistanut kotitehtävien monipuolistumisen. Erilaiset sovellukset, digitaaliset oppimisympäristöt sekä opettajaoppaat ovat antaneet lisää materiaalia ja työkaluja opiskeluun myös kouluajan ulkopuolella. Oppilaiden henkilökohtaiset laitteet (Ipad, Chromebook tms.) luovat tasa-arvoa tutkivaan oppimiseen ja samalla rikastuttaa kotitehtävien laatua. Monipuolisten ja toiminnallisten kotitehtävien nähtiin innostavan oppilaita, mutta samanaikaisesti niiden koettiin olevan luokanopettajille kuormittavia. Niiden suunnittelu ja tarkastaminen vievät huomattavasti enemmän aikaa.

--Sitten niinku tietysti yrittää, että olisi vähän erilaisia (tehtäviä). - Kyllä ne sitten selkeästi innostuu, kun on vähän erilainen tehtävä. Niiden (toiminnallisten tehtävien) läpikäynti tosin vie aina sitten enemmän aikaa (Minna)

Vaikka toiminnallisten ja digitaalisten kotitehtävien tarkastaminen koettiin aikaa vieväksi, pidettiin niiden läpikäyntiä kuitenkin ensiarvoisen tärkeänä. Ylipäänsä luokanopettajat korostivat kotitehtävien tarkastamista oleellisena osana kotitehtävä prosessia. Tarkastuksen yhteydessä oppilailta saattaa nousta kehitysideoita aiheen jatkokäsittelyä ajattelen. Tämä myös osallistaa oppilaita osaksi oppimista.

--Kun ne läksyt käydään läpi, niin sieltä tulee (reaktioita), että hei mehän voitaisiin joku tän tyyppinen tehdä, että hyvät ideat tulee niiku lapsilta. (Helga)

--Jossain lukuaineissa voi välillä olla toki ihan kirjan tehtäviä, mutta sitten kun on tullut nää Ipadit käyttöön niin sen myötä sitten on saattanut olla sellaisia niiku että nauhoita tehtävät, esimerkiksi kerro, mitä tarkoittaa monsuunisade. (Minna)

Toiminnallisia kotitehtäviä mainittiin eniten esiintyvän ympäristöopissa, sillä kyseisen oppiaineen sisällöt liittyvät vahvasti oppilaiden arkeen ja arjen taitoihin. Opeteltavat asiat opitaan helpommin tutustumalla konkreettisesti aiheeseen, kuin kirjaa tutkimalla.

--Ympäristöopissahan se voi olla jotain muuta, esimerkiksi haastatella vanhempia tai tutkia, missä on sulakekaappi tai jotain tällaisia tehtäviä. - Ympäristöopissa se on hyvinkin laajaa toi kotitehtävien anto. (Iivo)

Kirjallisuudesta voi myös löytyä helposti lukuaineisiin tai draamakasvatukseen soveltuvia aiheita ja sisältöjä. Mielekäs tapa oppia ja kerrata asioita jää oppilaan muistiin ja kokemusmaailmaan herkemmin.

--Meillä oli aiheena Aleksis Kivi ja mä halusin kehittää niille (oppilaille) jonkun hauskan läksyn siitä, nii mä keksin, että keksikää seitsemän sisarta ja heille nimet. Jokaisesta sisaresta piti keksiä niinku rooli ja luonne. Ja kyllä me naurettiin, kun ne kertoi niistä. Naurettiin ylipäätään sitä, miten ne oli keksineet erilaisia rooleja. (Helga)

Tutkivaan oppimiseen ja teknologiaan suuntautuneen kotitehtävät koetaan motivoivina ja innostavina. Niiden kautta oppilaat pääsevät tekemään kotitehtäviä modernimmilla keinoilla verraten kynä-paperitehtäviin. Vaikka itsekeksityt kotitehtävät koettaisiin aikaa- ja energiaa vievinä, joskus myös hetkessä syntynyt idea voi toimia hyvänä kotitehtävänä. Luokanopettajien tulisikin olla itselleen armollisia ja muistaa, ettei erilaiset kotitehtävät aina tarvitse aikaa vievää etukäteissuunnittelua ja -valmistelua

6.3 Luokanopettajien oppimiskäsitykset kotitehtävien taustalla

Kolmas tutkimuskysymyksemme käsitteli luokanopettajien oppimiskäsityksiä. Tahdoimme selvittää ohjaavatko oppimiskäsitykset kotitehtävien antamista. Haastateltavista luokanopettajista kaikki korostivat tutkivaa-, kokemuksellista- ja toiminnallista oppimista omassa opetuksessaan. Luokanopettajat kuitenkin myös kokivat hankalaksi nimetä vain yhtä oppimiskäsitystä, joka ohjaisi hänen opetustaan, sillä oppilailta on erilaisia tapoja oppia.

--Siis musta tuntuu, että mullakin on oppilaita, jotka oppivat niin eri tavalla. En mä niinkun osaa sanoa täysin yhtä, että mikä olisi sitten semmoinen yhteinen, kun joku oppii jo puolikkaasta sanasta. (Helga)

Luokanopettajat kokivat, että oppilaiden oppimista tukevat parhaiten tehtävät, jotka saavat heidät innostumaan ja motivoitumaan. Teknologian hyödyntäminen mainittiin toistuvasti motivoivana keinona kotitehtävissä. Sen käyttö mahdollistaa myös erilaisten oppimistyylien huomioimisen, jolloin eriyttäminen koettiin sujuvammaksi. Vaikka teknologian hyödyntäminen koettiin motivoivana, sen käyttö oli kotitehtävissä kuitenkin hyvin vähäistä.

--Tietysti varmaan sellainen mistä ne itse innostuu, se jää varmasti mieleenkin. (Minna)

Haastateltavista vain yksi nimesi oman oppimiskäsityksensä ja totesi toimivansa konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti.

--Mä olen konstruktivismi-ajan kasvatti ja uskon siihen, että kaikki rakentuu niinku sen aikaisemmin opitun päälle. (Johanna)

Vaikka muut haastateltavista eivät nimenneet oppimiskäsitystä oman tieteellisen ajattelunsa taustalle, kokivat myös he oppimisen olevan kumulatiivista. Tällöin uusi tieto rakentuu vanhan päälle. Tätä ajatusta tukee luokanopettajien perustelut kotitehtävien tärkeydestä. Niiden avulla kerrataan koulussa opiskeltuja aiheita ja syvennetään omaa osaamista sekä oppimistaitoja.

--Alakoulussa me rakennamme sitä pohjaa ja lähdetään perusasioista liikkeelle. (Johanna)

--Perusasioiden päälle on hyvä rakentaa uutta. (Hanne)

Kaikilla haastatelluista luokanopettajista oli käsitys ja tieto siitä, millaisia oppimista tukevien kotitehtävien tulisi olla. He pitivät tärkeänä sitä, että kotitehtäviä tehdään kertaamisen ja harjoittelun vuoksi. Niiden tulisi herättää oppilaiden kiinnostus opiskeltavaan aiheeseen sekä motivoida itsenäiseen työskentelyyn. Oppimiskäsitykset ohjasivat enemmän luokanopettajan toimintaa opetuksen suunnittelussa sekä koulussa tapahtuvassa opetuksessa kuin kotitehtävien antamisessa. Kotitehtävissä toiminnallisen-, ja tutkivan oppimisen menetelmät jäivät suppeammiksi, vaikka luokanopettajat tiedostivat sen olevan tärkeää myös kotitehtävissä.

--Mahdollisuus päästä toiminnallisuuteen, joka tuo sen motivaation ja sitä kautta oppimisen kaikkein parhaiten, että siihen kun riittäisi aika ja energia aina niin se olisi kaikin paras juttu. (Iivo)

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, miksi luokanopettajat antavat kotitehtäviä, millaisia ne ovat ja kuinka he perustelevat niiden antamisen. Lisäksi halusimme tutkia luokanopettajien oppimiskäsityksiä osana kotitehtävien antoa. Tutkimuksessa kotitehtävien antamista lähestyttiin luokanopettajien näkökulmasta, sillä tulevina luokanopettajina meitä kiinnosti luokanopettajien henkilökohtaiset perustelut ilmiöstä.

7.1.1 Miksi kotitehtäviä annetaan?

Tutkimustulosten mukaan kotitehtävien antoa perusteltiin kolmen päämerkityksen avulla; opitun kertaamisen, oppilaan vastuullisuuden sekä kodin osallistamisen kautta. Kotitehtävien avulla oppilas syventää ja jäsentää koulussa opiskeltua asiaa, jolloin kotitehtävien antamisen tärkeimpänä perusteluna nähtiin opitun kertaaminen. Tämän lisäksi kotitehtävien katsottiin opettavan oppilaalle vastuullisuutta, huolellisuutta sekä opiskelutaitoja. Kaikki haastateltavista olivat yhtä mieltä siitä, että uusien taitojen opiskelu vaatii lisäharjoittelua myös kouluajan ulkopuolella, koska uusien asioiden oppimiselle aika oppitunneilla ei ole riittävä. Kolmantena perusteluna sille, miksi kotitehtäviä annetaan, nousi kodin ja koulun välinen kommunikaatio. Kotitehtävien nähtiin antavan tärkeää tietoa huoltajille siitä, mitä koulussa opiskellaan ja kuinka oman lapsen oppiminen edistyy. Vastavuoroisesti myös luokanopettajat saavat kotitehtävien kautta tietoa siitä, miten oppilaan itsenäinen opiskelu sujuu kouluajan ulkopuolella.

Nämä tutkimuksesta nousseet perustelut kotitehtävien antamiselle olivat yhdenmukaisia aiempien tutkimusten kanssa. Aiempien tutkimusten mukaan kotitehtävien perimmäinen tarkoitus on kerrata opittua, opettaa vastuullisuutta sekä toimia informaatiokanavana kodin ja koulun välillä (Epstein & Van Voorhis,

2001; Cooper, 2006 & Brock ym., 2017). Parhain hyöty kotitehtävistä saadaan, kun niitä käytetään äskettäin harjoiteltujen asioiden kertaamiseen tai aiemmin opittujen taitojen ylläpitämiseen (Ruhl & Hughes, 2010).

Kotitehtävien määrä ei vaikuta suoranaisesti oppimistuloksiin vaan kokonaisvaltaista oppimisprosessia edistetään laadukkailla tehtävillä, jotka oppilas kokee merkityksellisiksi (Hallam, 2006). Kotitehtävät eivät siis ole välttämättömiä, mikäli asioiden ymmärrys ja oppimisen merkityksellisyys saavutetaan oppitunnilla. Mikäli kotitehtävien selkeä tarkoitus ja hyöty eivät ole oppilaalla tai opettajalla tiedossa, kotitehtävien anto ei ole perusteltua (Bembechat, 2010). Tällöin riskinä on oppilaan oppimismotivaation heikkeneminen (Cooper, 1989). Cornon (2000) mukaan tärkeää on saada oppilaalle tunne siitä, että hän suoriutuu tehtävistä omatoimisesti, jolloin kotitehtävät kohentavat oppimismotivaatiota sekä itseluottamusta. Tämä huomio nousi esiin myös meidän tutkimuksessamme, sillä luokanopettajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan ja hän suoriutuu tehtävistä itsenäisesti.

Mistään aineistosta nousseista tuloksista ei ollut pääteltävissä, että kukaan haastateltavista luokanopettajista olisi kokenut kotitehtävillä olevan negatiivisia vaikutuksia oppilaiden koulunkäyntiin. Toisaalta tutkimukseen osallistuneet eivät myöskään kyseenalaistaneet kotitehtävien antamista, vaan se oli automatisoitunut toimintatapa heidän työssään. Meistä tutkijoista tämä oli hyvin kiinnostava havainto, sillä haastateltavat tiedostivat muutoksien tarpeellisuuden kotitehtävien osalta; yksilöllisyyden huomioiminen on tärkeää, mutta se näkyy liian harvoin annetuissa kotitehtävissä.

Näkemyksemme mukaan kotitehtävät ovat hiljaista tietoa, jolloin kotitehtävien antamisen kulttuuri siirtyy herkästi opettajalta toiselle. Toimitaan niin kuin aina on toimittu. Toivoisimmekin tutkimuksemme herättävän luokanopettajissa ajatuksia, jolloin kotitehtäviä ja niiden antamista tarkasteltaisiin syvemmin. Digitalisaatio on kuitenkin tuonut monipuolisesti uusia näkökulmia kotitehtäviin ja niiden antamiseen. Teknologian lisääntymisen myötä oppilaat kykenevät osoittamaan omaa osaamistaan monipuolisemmin

kotitehtävissä. Kotitehtävissä on mahdollista esimerkiksi kuvata, äänittää tai kuunnella lukukappaleita. Silti moni luokanopettaja tukeutuu kirjan valmiisiin tehtäviin tai erilaisiin monistetehtäviin. Onkin syytä pohtia, kaivattaisiinko kotitehtävien laatuun ja niiden antamiseen yhtenäisempää linjausta. Olisiko syytä tuoda enemmänkin keskusteluun sitä, mikä suomalainen kotitehtäväkulttuuri on?

7.1.2 Millaisia annetut kotitehtävät ovat?

Tutkimuksesta nousi esiin kolme erilaista kotitehtävätyyppiä. Yleisimmin annettuja kotitehtäviä olivat *oppikirjan valmiit kotitehtävät*, jotka koettiin tuttuina ja turvallisina. Etenkin matematiikassa korostui luotto oppikirjan valmiisiin kotitehtäviin. Näiden valmiiden kotitehtävien koettiin myös helpottavan opettajan työarkea ja olevan oppilaille ennakoitavissa. Toisena kotitehtävätyyppinä nousi esiin *toiminnalliset, tutkivan oppimisen mukaiset sekä digitaaliset kotitehtävät*. Jokainen haastateltavista tiedosti, että tämänkaltaiset tehtävät rikastuttavat, motivoivat sekä innostavat oppimista, mutta niiden antaminen ei silti ollut arkipäivää. Nämä tehtävät olivat poikkeavia niin sanotusta ”normaalista” kotitehtäväärajesta. Kolmantena kotitehtävätyyppinä oli *yksilöllistetyt, eriyttävät kotitehtävät*. Yhtenä eriyttämisen keinona hyödynnettiin aikaa; jokainen sai työskennellä omaan tahtiin tai jokaiselle oppilaalle annettiin sama aika, milloin jokainen oppilas eteni annetussa ajassa omien taitojensa mukaisesti. Eriyttäminen näkyi myös annettujen kotitehtävien määrässä sekä vaikeustasossa. Kotitehtävien eriyttämisessä korostuu oppilaan- ja ryhmäntuntemus.

Tutkimuksemme tulokset olivat osittain yhdenmukaisia aiempien tutkimusten kanssa. Oppikirjojen valmiit kotitehtävät toimivat opitun kertaamiseen ja lisäharjoitteluun hyvinä harjoitteina, mikäli niiden kautta oppilaille saadaan riittävästi haastetta, ne kyetään yksilöllistämään sekä oppilaat motivoituvat niistä (Hallam, 2006 & Cooper, 1989). Mikäli kotitehtäviä ei yksilöidä, voi seuraukset olla vahingollisia oppimismotivaatioon (Ruhl &

Hughes, 2010). Haastateltavat tiedostivat yksilöllistämisen tärkeyden kotitehtävissä.

Tutkimuksemme mukaan yksilölliset erot ja haasteet huomioidaan koulussa oppitunneilla, mutta kotitehtävissä eriyttäminen ja yksilön huomioiminen jää useasti vähemmälle. Kotitehtäviä olisi mahdollista eriyttää, mutta arjen kiireessä sitä ei todettu tapahtuvan niin paljoa kuin olisimme toivoneet. Jokainen haastateltavista luokanopettajista tiedosti eriyttämisen tärkeyden, mutta usein kotitehtävän kuvailtiin kuitenkin olevan kaikille sama. Kotitehtäviä eriytettäessä on tärkeää muistaa, että sitä tulisi tehdä sekä ylös- että alaspäin, sillä osa oppilaista myös toivoo kotitehtäviä ja haluaa niitä tehdä. Syitä eriyttämisen kapea-alaisuudelle voi olla opettajan työn kuormittavuus, ajanpuute tai tietämättömyys, jolloin kotitehtävien merkitys ei näyttäydy varsin selkeänä. Jos kotitehtävien ei nähdä edistävän oppimista (Cooper, 2006), myöskään luokanopettajat eivät näe niillä kovinkaan suurta arvoa.

Eriyttämistä olisi hyvä olla jo oppikirjojen valmiissa kotitehtävissä, jolloin ne ohjaisivat luokanopettajia herkemmin mahdollistamaan oppilaalle yksilöllisiä haasteita ja yksilöllisiä tapoja kerrata asioita. Tutkimuksemme ei kuitenkaan kykene osoittamaan, kuinka usein yksilöllistämistä kotitehtävien osalta tapahtui. Etenkin matematiikan osalta hyödynnettiin melkein pä ainoastaan oppikirjojen valmiita kotitehtäviä, eikä eriyttämistä juurikaan mainittu. Tämä on hieman huolestuttavaa, kun samaan aikaan matemaattisia taitoja kartoittavat tutkimukset osoittavat, kuinka matematiikan oppimistulokset ovat heikentymässä (Hirvonen, 2012.). Matematiikka ei ole oppilaiden keskuudessa juurikaan pidetty oppiaine, vaikka se koetaan hyödylliseksi. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että matematiikan opiskeluun ja kotitehtäviin panostettaisiin ja yksilölliset erot huomioitaisiin, jotta sen opiskelu koettaisiin mielekkäämmäksi.

Oli kuitenkin kiinnostavaa havaita, että muiden oppiaineiden osalta useampi haastateltavista luokanopettajista tiedosti sen, että kotitehtävien mielekkyys on oppimisen kannalta tärkeää, ja tämä motivoi opettajia myös miettimään kotitehtäviä monipuolisemmin. Oppimiskäsitykset vaikuttivat kotitehtävien valikoimiseen siinä määrin, että luokanopettajat ottivat entistä

useammin huomioon sen, että oppilaalla on mahdollisuus osoittaa osaamistaan eri tavoin lisääntyneen digitalisaation myötä. Digitaaliset kotitehtävät saattavat myös lisätä oppilaiden kiinnostusta kotitehtävien tekemiseen sekä ennaltaehkäistä kotitehtäväuuhduksia (Gui ym., 2014). Nykypäivänä tieto- ja viestintäteknologiset taidot korostuvat sekä arjessa että työelämässä, jolloin niiden kohtuullinen hyödyntäminen osana opiskelua on tärkeää. Huolenaiheena kuitenkin digitaalisissa kotitehtävissä on lisääntyvän teknologian käyttö, joka voi haitata oppilaiden kognitiivista kehitystä, kuten muistamista ja aistimotoriikkaa. Guin ym., (2014) tutkimuksen mukaan opiskelijat, jotka käyttivät digilaitteita kohtuullisesti kotitehtävissä, suoriutuivat akateemisesti paremmin kuin opiskelijat, jotka käyttivät digilaitteita liian usein tai liian harvoin kotitehtäviin. Kohtuullisuus siis myös teknologian hyödyntämisessä osana kotitehtäviä on ratkaisevassa asemassa oppilaan motivaatiota sekä suorituskykyä tarkasteltaessa.

Tutkimusten mukaan parhaita tehtäviä ovat sellaiset tehtävät, jotka tukevat oppilaan motivaatiota, minäpystyvyyttä ja itseluottamusta (Viljaranta ym., 2018). Schimmerin (2016) mukaan ihanteellisessa tapauksessa oppilaalla on mahdollisuus saada palautetta kotitehtävistä. Jäimme kuitenkin pohtimaan, kuinka tämä on mahdollistava toteuttaa kouluarjen kiireessä, jossa kotitehtävien tarkastamisellekaan ei meinaa jäädä riittävästi aikaa.

Lisäksi oppilaiden osallisuus koetaan hyvin tärkeänä. Kyseisiä asioita ei kuitenkaan mainittu haastateltavien toimesta juuri lainkaan. Opettajat kokivat, että motivoivat tehtävät ovat tärkeitä ja hyödyllisiä, mutta minäpystyvyys tai osallisuus eivät nousseet tutkimuksessamme esille.

7.1.3 Tukevatko oppimiskäsitykset kotitehtävien antamista?

Kolmas tutkimuskysymyksemme käsitteli luokanopettajien oppimiskäsityksiä, ohjaavatko ne kotitehtävien antamista ja valikoitumista. Luokanopettajat kokivat haasteelliseksi nimetä omaa oppimiskäsitystään, mutta heidän pedagoginen ajattelunsa ilmensi konstruktivistisia sekä humanistiskokemuksellisia

toimintamalleja (Kansanen, 2004). Koulussa tapahtuvassa opetuksessa nämä pedagogiset toimintamallit vaikuttivat olevan isossa osassa opetusta ja opetuksen suunnittelua. Kotitehtävissä toiminnallisuus ja tutkivan oppimisen menetelmät eivät kuitenkaan näkyneet niin toistuvasti. Luokanopettajien kuvaamat oppimiskäsitykset ovat uusimman opetussuunnitelman mukaisia. Jokainen luokanopettaja tiedosti kokemuksellisuuden ja toiminnallisuuden tärkeänä osana oppimista (Opetushallitus, 2014). Oppimiskäsitykset eivät kuitenkaan olleet linjassa kotitehtävien antamisen kanssa. Luokanopettajat esittivät, että innostavat ja motivoivat tehtävät tukevat oppimisprosessia, mutta kotitehtäviksi valikoitui silti lähes aina kirjan valmiit ja rutiininomaiset tehtävät. Koemme, että selityksenä tälle luokanopettajien toiminnalle on kotitehtävien antamisen kyseenalaistamattomat käytänteet, joita pidetään itsestänselvyyksinä. Kotitehtävät ovat olleet osana suomalaista koulunkäyntiä jo useita vuosikymmeniä, jolloin niistä on muodostunut automatisoitunut käytäntö. Tällaiset käytänteet ja toimintatavat voivat olla peräisin luokanopettajien omista kokemuksista, kuten omilta kouluajoilta, ja ne ovat usein hyväksytyt sekä omaksuttu kriitikittömästi osaksi toimintaa. Näistä voi muodostua rutiininomaisia toimintamalleja, joita luokanopettajat eivät itse edes tiedosta tai tule pohtineeksi (Aaltonen, 2003).

Kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat työskennelleet luokanopettajina liki 20 vuotta. Uskomme, että myös työvuosien määrällä on vaikutusta siihen, millaisina kotitehtävien merkitys koetaan. Luokanopettajien toimintaan saattaa vaikuttaa myös tiedostamatta myös aiempi opetussuunnitelma, jossa kokemuksellinen ja tutkiva oppiminen eivät korostuneet niin selvästi. Oppikirjojen valmiit kotitehtävät eivät myöskään ole uudistuneet merkittävästi vastaamaan nykyistä opetussuunnitelmaa (Opetushallitus, 2014). Oppikirjojen valmiiden kotitehtävien päivittäminen tukisi kokemuksellista- ja tutkivaa oppimista, jolloin toiminnallisten ja oppimista tukevien kotitehtävien keksiminen ja suunnittelu eivät kuluttaisi luokanopettajien resursseja entisestään. Oppimiskäsitysten moninaisuus tiedostetaan ja aineistosta nousi selvästi esiin luokanopettajien ymmärrys siitä, että on useita erilaisia tapoja

oppia sekä kerrata opittua. Tärkeänä huomiona voidaankin todeta, että oppikirjojen tarjoamat kotitehtävät eivät anna mahdollisuutta erilaisille tavoilla kerrata opittua.

7.2 Tutkimuksen arviointi

7.2.1 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Haastattelujen myötä koemme saaneemme tärkeää tietoa kotitehtävistä sekä niiden hyödyllisyydestä luokanopettajien näkökulmasta. Tutkimustulokset vastasivat tutkimuksen tavoitteisiin selvittää perusteita kotitehtävien antamiselle, ja oppimiskäsityksen sekä pedagogisen ajattelun merkitys toiminnan taustalla nousi esiin.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tutkijoiden tulee huomioida tutkimusaineiston konteksti, eli se mistä syistä tutkimusta on lähdetty tekemään ja mistä tutkimusaineisto koostuu (Valli & Perkkilä, 2015). Tutkijoina meitä kiinnosti aiheen ajankohtaisuus sekä se, mistä suomalaisen perusopetuksen kotitehtäväkulttuuri kumpuaa, sillä opetussuunnitelma tai opettajankoulutus eivät ohjeista luokanopettajia kotitehtävistä millään tavalla.

Validiteetilla viitataan tutkimuksen uskottavuuteen, ja siihen vaikuttavia asioita ovat päätös tutkimuksen keskeisimmästä ilmiöstä, kontekstin valinnasta, osallistujista sekä tutkimuksen lähestymistavasta (Graneheim & Lundman, 2003). Tutkimuksemme keskeinen ilmiö käsitteli perusteluja kotitehtävien antamiselle, kotitehtävätyyppejä sekä luokanopettajien omia oppimiskäsityksiä. Tutkimuksen aihe on puhutteleva etenkin vastavalmistuneiden luokanopettajien keskuudessa. Monikaan ei ole tullut ajatelleeksi kotitehtävien pedagogisia perusteluja tai sitä, että opetussuunnitelmassa ei linjaa kotitehtävien antamista lainkaan. Tutkimuksen konteksti keskittyi alakouluun ja osallistujiksi valikoitui 5.–6. luokkien luokanopettajat. Tämä rajaus oli perusteltua ja osoittautui tutkimuksen myötä toimivaksi.

Validiteettia arvioidessa tulee tarkastella myös sitä, kuinka hyvin tutkimusote ja tutkimuksessa käytetyt menetelmät vastaavat sitä ilmiötä, joka on

tutkimuksen kohteena (Hirsijärvi ym., 2009). Valitsimme tutkimusotteeksi laadullisen tutkimuksen ja tutkimusmenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Mielestämme tutkimusote ja -menetelmä soveltuivat tutkittavan ilmiön tarkasteluun kiitettävästi. Tämä tukee myös tutkimuksen reliabiliteettia, jolla tarkoitetaan tutkimustulosten- ja väitteiden luotettavuutta sekä siirrettävyyttä; tutkimustulokset eivät ole sattumanvaraisia (Hiltunen, 2009).

Oleellista luotettavuuden kannalta on myös tutkimusaineiston koko, ajankohtaisuus, arkaluonteisuus sekä se, että tutkittavat tietävät olevansa tutkimuksen kohteena (Valli & Perkkilä, 2015). Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto on melko suppea ja rajautuu vain kuuden luokanopettajan näkemyksiin kotitehtävistä, jolloin tutkimuksestamme saadut tulokset eivät ole yleistettävissä. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei olekaan yleistettävyys, vaan enneminkin sillä pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Hirsijärvi ym., 2009).

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan myös sitä, missä määrin tiedot muuttuvat ajan myötä tai tutkijan johtopäätökset analyysiprosessin aikana (Graneheim & Lundman, 2003). Tulosten kattava esittely aineistosta nousseiden lainauksien kera tukee tutkimuksen siirrettävyyttä (Graneheim & Lundman, 2003). Mielestämme yksi tutkimuksemme vahvuuksista onkin tulosten raportointi suorien lainausten avulla. Luotettavuus pitää sisällään myös tutkimuksen siirrettävyyden, joka viittaa siihen, miten aineistosta tehdyt havainnot voidaan siirtää muihin ympäristöihin tai tilanteisiin. Siirrettävyyden kannalta on tärkeää kuvata selkeästi tutkimuksen konteksti, osallistujien valinta sekä tutkimuksen ominaisuudet, tiedon keruu ja analyysiprosessi (Graneheim & Lundman, 2003).

Tutkimuksessamme tutkimuksen osallistajat, kulku sekä kesto on esitetty johdonmukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2013). Luotettavuuden kannalta on tärkeää raportoida, kuinka tutkimusaineisto on kerätty ja millaisin perustein tutkittavat ovat valittu. Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä ei ole saavuttaa tilastollisia yleistyksiä, vaan oleellista on, että tutkimukseen osallistuvilla on

kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 85). Tutkimukseemme valikoituikin luokanopettajat, joilla työkokemusta on vähintään viisi vuotta. Aineiston analysointi ja sen eteneminen tulee kuvata tarkasti, jolloin lukija tietää, kuinka tuloksiin ja johtopäätöksiin on päädytty (Tuomi & Sarajärvi, 2013). Luotettavuuden lisäämiseksi on myös suotavaa, että analysoijia on useampia (Aira, 2005). Tutkimuksessamme luotettavuutta lisäsi parityönä toteutettu pro gradu-tutkielma, ja koko tutkimusprosessin ajan yhteistyömme on näyttäytynyt meille voimavarana. Yhteistyön ansiosta olemme keskustelleet tutkimusprosessista, tutkittavasta ilmiöstä sekä reflektoineet valintojamme alusta saakka enemmän verrattuna tutkimuksen tekemiseen yksin.

7.2.2 Jatkotutkimusaiheet

Jatkotutkimusta ajatellen aihe on jatkuvasti ajankohtainen ja mielestämme se kaipaakin lisää tarkastelua sekä keskustelua. Tutkimusta tehdessä pääsimme tarkastelemaan kotitehtävien antamista hyvin läheltä. Aihe herätti meissä ajatuksia kotitehtävien puolesta ja vastaan sekä sai pohtimaan pedagogisesta näkökulmasta niiden antamisen tärkeyttä. Jatkossa aihetta voisikin tutkia oppilaiden ja oppimisen näkökulmasta. Millaiset kotitehtävät oppilaat kokevat merkityksellisinä oman oppimisensa kannalta? Millaisia oppimisstrategioita oppilaat hyödyntävät kotitehtävissä? Millaisia syitä kotitehtävien suorittamiseen on, ja mikä oppilaita motivoi?

Jokaisella tutkimukseemme osallistuneilla luokanopettajalla on työkokemusta liki 20 vuotta. Tutkimusaihetta voisi lähestyä myös siitä näkökulmasta, että tutkimukseen osallistuvat luokanopettajat olisivat opiskelleet uuden opetussuunnitelman aikana. Tällöin olisi mahdollista selvittää vaikuttaako uudistuneet oppimiskäytänteet luokanopettajien toimintaan kotitehtävien osalta. Lisäksi olisi myös mielenkiintoista kuulla myös niiden luokanopettajien näkemyksiä ja perusteluja kotitehtävistä, jotka eivät niitä anna. Tätä kautta voitaisiin saada tietoa siitä vaikuttavatko kotitehtävät koulumenestykseen ja oppilaiden sekä perheiden hyvinvointiin. Toisaalta kiinnostaisi myös tietää, vaikuttaako kotitehtävien pois jättäminen

luokanopettajan arkityöhön ja oppitunteihin, kun kotitehtävien tarkistaminen ja mahdolliset Wilma-merkinnät kotitehtäväunohduksista jäävät pois. Ja kuinka oppilaat ja huoltajat suhtautuvat sellaiseen toimintamalliin, jossa kotitehtäviä ei anneta.

Jäimme myös pohtimaan, kaipaisiko suomalainen koulutusjärjestelmä sekä luokanopettajat koulukohtaisesti yhtenäisempää linjaa kotitehtävien osalta. Kotitehtäväkulttuuria voisikin lähteä tutkimaan koulukohtaisesti, kuinka paljon kouluissa käydään keskustelua kotitehtävien määrästä ja laadusta. Eroavatko rinnakkaisluokkien kotitehtäväkäytänteet toisistaan ja minkä verran? Aihetta ei ole Suomessa juurikaan tutkittu, jonka vuoksi jatkotutkimusaiheita löytyy runsaasti. Tutkimusten myötä keskustelua kotitehtävistä sekä ajattelua niiden antamisesta suomalaisessa koulutuksessa voitaisiin uudistaa – jos tälle koettaisiin tarvetta.

7.2.3 Lopuksi

Tutkimusprosessi on ollut antoisa ja tarjonnut paljon ajateltavaa sekä monipuolisesti uusia näkökulmia kotitehtävistä ja niiden antamisesta. Aiheen parissa työskentely on saanut myös meidät ainakin ajatuksen tasolla irtaantumaan perinteisestä kotitehtäväkulttuurista. Tämä on myös johdattanut oman toiminnan tarkasteluun, joka tulevaisuudessa toivottavasti näkyy antamissamme kotitehtävissä. Tutkimuksessamme kävi ilmi, että kotitehtäväkulttuuri noudattelee edelleen hyvin perinteisiä käytänteitä, mutta uusin opetussuunnitelma ja digitalisaatio ovat antaneet vaikutteita erilaisiin kotitehtäviin sekä saanut luokanopettajat ajattelemaan kotitehtävien antoa pedagogisista näkökulmista. Tästä huolimatta kuitenkin useimmat kotitehtävät ovat eriyttämättömiä ja kaavamaisia. Ne tehdään lähes aina yksin, jolloin ne voivat heikentää motivaatiota, joka puolestaan voi heijastua akateemiseen menestymiseen (Vatterot, 2009). Voisiko ajatella, että kotitehtäviä tehtäisiinkin koulun jälkeen yhdessä, mikäli yksin työskentely on joillekin oppilaille haastavaa? Tietojemme mukaan tällaisia läksyparkki-käytäntöjä joissain

kouluissa onkin jo käytössä. Tämä todennäköisesti poistaa myös perhestressiä, kun kotitehtävät eivät kuormita perheen yhteistä vapaa-aikaa. Toisaalta voisiko kotitehtäviä toteuttaa ryhmätyöskentelynä? Toki tämänkaltainen toiminta vaatii luokanopettajilta uudenlaista toiminnan suunnittelua sekä käytännön järjestelyjä, mutta vaikka tällaiset kotitehtävät vaatisivat muutoksia, mikä sitä toisaalta estäisi.

Luokanopettajien rohkeus kokeilla ja muuttaa kotitehtäviin vakiintuneita käytänteitä on vielä hyvin matalalla tasolla. Toivommekin, että me tulevana luokanopettajina pystyisimme herättämään keskustelua kotitehtävistä kouluyhteisöissä, joissa tulemme työskentelemään.

Parasta, mitä kotitehtävillä voit tehdä, on vahvistaa jotain, mitä oppilaat ovat jo oppineet (Hattie, 2009).

LÄHTEET

- Aaltonen, K. (2003). *Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 89.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. (2002). Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* (3), 180–190.
- Abrahamson, R-P. (2021) Why more and more teachers are joining the anti-homework movement. Research makes a strong case for doing away with homework. <https://www.today.com/parents/why-more-teachers-are-joining-anti-homework-movement-t230641>
- Aira, M. (2005). Laadullisen tutkimuksen arviointi. *Duodecim*, 121, 1073-77.
- Bembechat, J. (2010). The Motivational Benefits of Homework: A Social-Cognitive Perspective. *Theory Into Practise*.
- Bembenutty, H. (2011). "Meaningful and maladaptive homework practices: the role of self-efficacy and self-regulation." *Journal of Advanced Academics*, 22(3).
- Brock, C. H., Lapp, D., Flood, J., Fisher, D. & Keonghee, T. H. (2007). Does homework matter? An investigation of teacher perceptions about homework practices for children from nondominant backgrounds. *Urban education*, 42(4), 349–372.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational leadership*. 47(3), 85–91.
- Cooper, H. (2006). *Does homework improve academic achievement? Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*" (Corwin Press).
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework*. Common ground for administrators, teachers and parents. 3. painos. Simon & Schuster.
- Cooper, H. [How Much Homework Is Too Much?]. (24.4.2020). *How Much Homework Is Too Much?* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WX2vMCV4cKg&t=126s>

- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76, 1–6.
- Corno, L. (2000). Looking at Homework Differently. *The Elementary School Journal*, 100, No. 5, Special Issue: Non-Subject-Matter Outcomes of Schooling.
- Dilley, P. (2004). Review: Interviews and the philosophy of qualitative research. *The Journal of Higher Education*, 75(1) 127–132.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teacher's roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181–193.
- Erss, M. (2017). *Curriculum as a political and cultural framework defining teachers' roles and autonomy*. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T.(Toim.) (2017). Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere University Press.
- 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. PS-kustannus.
- Farrell, A. & Danby, S. (2015). How does homework 'work' for young children? Children's accounts of homework in their everyday lives. *British Journal of Sociology of Education*, 36(2), 250–269.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñoz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1075–1085. <https://doi.org/10.1037/edu0000032>
- Fives, H. Lacatena, N., & Gerard, L. (2014). *Teachers' beliefs about teaching (and learning)*. Teoksessa Fives, H. & Gill, M. (2014). International Handbook of Research on Teachers' Beliefs. (1. painos). Routledge.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24, 105-112.
- Gui, M., Micheli, M. & Fiore, B. (2014). *Is the Internet creating a 'learning gap' among students? Evidence from the Italian PISA data*.

- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Niilivaara, P., Raami, A., & Vainikainen, M-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. (1. painos). Routledge.
- Heikkilä, K. (2006). *Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6558-X>
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta*. Keskeisten käsitteiden käsikirja. PS-kustannus.
- Henebery, B. (2021). How to make homework meaningful for students. *The educator Australia*. https://www.theeducatoronline.com.translate.google/k12/news/how-to-make-homework-meaningful-for-students/275234?x_tr_sl=en&x_tr_tl=fi&x_tr_hl=fi&x_tr_pto=sc
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu*. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Hirvonen, A. (2006). *Eettisesti hyvä tutkimus*. Teoksessa J. Hallamaa., V. Launis., S. Lötjönen., & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Tietolipas 211. Hakapaino Oy.
- Hirvonen, K. (2012). Onko laskutaito laskussa? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2011. *Koulutuksen seurantaraportit*, 4. Opetushallitus.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-88. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1049732305276687>
- Jyrhämä, R. (1999). Ohjeet ja neuvot opetusharjoittelussa. *Kasvatus*, 30(4), 334-349.
- Jyrhämä, R. (2002). *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda Helsingin yliopiston julkaisuarkisto.
- Järvinen, A. (1990). *Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana*. *Development of reflection during teacher education*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A:35.
- Kaaro, J. (12.5.2015). Edistävätkö läksyt oppimista? <http://yle.fi/teos/ihmeellisetaitvot/artikkeli.php?id=127703>.

- Kauppila, R. (2007). *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. PS-kustannus.
- Kansanen, P. (1996). Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen". Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja*, 55, 45–50
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. PS-kustannus.
- Katz, I., Buzukashvili, T., & Feingold, L. (2012). Homework stress: Construct validation of a measure. *Journal of Experimental Education*, 80, 405–421. doi:10.1080/00220973.2011.610389
- Katz, I., Eilott, K., & Nevo, N. (2014). Official Journal of the Society for the Study of Motivation. "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*. Volume 38(1).
- Kidwell, V. (2004). Homework. Continuum.
- Kohn, A. (2006). Does Homework Improve Learning? *Da Capo Press*.
<http://www.alfiekohn.org/homework-improve-learning/>
- Kohtala, A-M. (2.9.2014). Opettavatko läksyt vastuunkantoa? *Opettajablogi*.
<https://www.openhuoneessa.fi/uncategorized/opettavatko-laksyt-vastuunkantoa/>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Perentice-Hall.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- LaConte, R. T. (1981). *Homework as a learning experience. What research says to the teacher*. National Education Association.
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? *Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle* tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimentelmiin. Toim. Juhani Aaltola ja Raine Valli. PS-Kustannus.
- Lapinmäki, I., Moilanen, P., Pihkola, M., Piilinen, I.-M. & Remes, K. (2006). *Behavioristinen, kognitiivinen, humanistinen ja konstruktioivinen oppimiskäsitys*. Oppimiskäsitykset, Jyväskylän yliopisto.
<http://users.jyu.fi/~pjmoilan/pofo2010/material/Oppimisk%20E4sitykset.pdf>.

- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. (1989). *Oppimiskäsitys koulun kehittämässä*. Valtion painatuskeskus.
- Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen M-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. PS-kustannus.
- Li, J. (2005). Mind or Virtue: Western and Chinese Beliefs about Learning. *Current Directions in Psychological Science*, 14(4).
- Levy, S. (22.8.2019). *Is too much homework bad for kids' health?* Health news. <https://www.healthline.com/health-news/children-more-homework-means-more-stress-031114#Consequences-for-high-school-students->
- Lounaskorpi, P. & Kytölä, M. (2013). *Pelit mahdollistavat osaamisen arvioinnin*. Teoksessa T. Heino (toim.) *Kokemukset kiertoon - ideoita oppimisympäristöjen kehittämiseen*. Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy
- Länsitie, J. [Resurssivideot: Oppimisteoriaa.] (28.1.2015). *Resurssivideot: Oppimisteoriaa* [video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=_DXEEdbKm90&t=41s
- McRobbie, C. & Tobin, K. (1997). A Social Constructivist Perspective on Learning Environments. *International Journal of Science Education*, 19(2), 193–208.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Metodologia sarja 4. Methelp.
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S., & Baumgartner, L.M. (2006). *Learning in Adulthood A Comprehensive Guide*. John Wiley & Sons, Incorporated, ProQuest Ebook Central.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. 2. Painos. Sage.
- Mitchell, J., & Marland, P. (1989). Research on teacher thinking: The next phase. *Teaching and Teacher Education*, 5(2), 115–128. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90010-3)
- Mäkelä, S. (2008). *Behaviorismi ja konstruktivismi: vai vain juridiikan opettaminen?* Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) *Laatua opiskeluun: Oppiminen ja opetus yliopistossa* (s. 186–198). Lapin yliopistokustannus Tila.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.

- Palomäki S., Heikinaro-Johansson P. (2008). The Influence of Teacher Education on the Pedagogical Thinking of Physical Education Preservice Teachers. *Liikunta & Tiede*, 45(6), 24–30.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology* 102(4), 896–915.
- Patton M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3. painos). Thousand Oaks, Sage Publications.
- Patrikainen, R. (1999). *Opettajuuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys, oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. PS-kustannus.
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning. A project of the National Council of Teachers of Mathematics*, 257–315. Information Age Publishing.
- Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria. konstruktivismista realismiin*. Tammi.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen olemus*. Teoksesessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. Gaudeamus.
- Pressman, R. M., Sugarman, D. B., Nemon, M. L., Desjarlais, J., Owens, J. A. & Schettini-Evans, A. (2015). Homework and Family Stress: With Consideration of Parents' Self Confidence, Educational Level, and Cultural Background. *The American Journal of Family Therapy*, 43.
- Pruuki, L. (2008). *Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja*. Edita.
- Ramdass, D. & Zimmermann, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics ; Thousand Oaks*, 22(2).
- Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J., Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. WSOY.
- Rintamäki, P. (2016). *Luokanopettajien antamat merkitykset kotitehtäville osana opetustyötään*. [Pro gradu -tutkielma, Lapin yliopisto].
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201606301274>
- Roediger III, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological science*, 17(3), 249–255.

- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005) *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. (3. painos). Sage.
- Ruhl, K., & Hughes, C. (2010). *Effective Practices for Homework*. Penn State University. <https://www.readingrockets.org/article/effective-practices-homework>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html.
- Saari, A. (2021). *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*. Gaudeamus.
- Saloviita, T. (toim.) (2013). *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. PS-kustannus.
- Schimmer, T. (2016). *Grading from the inside out*. Solution Tree Press.
- Sequeira, A. H. (2012). Introduction to Concepts of Teaching and Learning. *Social sciences education e-journal*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2150166>
- Shaffer, J. B. (1978). *Humanistic Psychology*. Perentice-Hall.
- Shumaker, H. (2016). *Here's why I said no to homework for my elementary-aged kids*. The today parenting team. <https://community.today.com/parentingteam/post/heres-why-i-said-no-to-homework>
- Sinha, N. (2018). *Homework, academic achievement, and how much is too much?* Healthline Media a Red Ventures Company. <https://www.emergingedtech.com/2018/03/homework-higher-academic-achievement-but-not-too-much/>
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä.
- Terävä, H. (6.10.2021). Ekaluokkalaisten läksymäärät vaihtelevat ja siitä voi olla monenlaista haittaa - liika läksymäärä voi pahimmillaan heikentää oppimistuloksia. *Yle uutiset*. <https://yle.fi/uutiset/3-12121510>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

- Turner, C. (2015). *What Kinds of Homework Seem to be Most Effective?* KQED.
<https://www.kqed.org/mindshift/42115/what-kinds-of-homework-seem-to-be-most-effective>
- 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>.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistinen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2015). *Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (4. uudistettu ja täydennetty painos). PS-kustannus, 109–120.
- Vatterott, C. (2009). *Rethinking Homework: Best Practices That Support Diverse Needs*. (2. painos). ASCD.
- Viljaranta, J., Silinskas, G., Lerkkanen, M.-K., Hirvonen, R., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2018). Maternal homework assistance and children's task-persistent behavior in elementary school. *Learning and Instruction, 56*, 54–63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.005>
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice, 6*(5), 100.
<https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>
- Vosniadou, S., Lawson, M. J., Wyra, M., Van Deur, P., Jeffries, D., & Darmawan, G. N. (2020). Pre-service teachers' beliefs about learning and teaching and about the self-regulation of learning: A conceptual change perspective. *International Journal of Educational Research, 99*.
- Väljjarvi, J. (2015). *Peruskoulun rakenteet ja toiminta*. Teoksessa J. Väljjarvi & P. Kupari (toim.) *Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015(6)*, 178–231.

Walsh, K. (2017). *What Will it Take for Schools to Get Serious About “Healthy Homework” Levels?* EmergingEdTech.
<https://www.emergingedtech.com/2017/01/schools-need-to-get-serious-about-healthy-homework-levels>

Zammit, K. (2021). *What’s the point of homework? The conversation.*
<https://theconversation.com/whats-the-point-of-homework-154056>

Ziemann, M. (13.8.2014). *Aikuisen ei pitäisi viedä töitä kotiin – miksi lapsen pitää tehdä läksyjä kotona? Yle uutiset.*
http://yle.fi/uutiset/aikuisen_ei_pitaisi_vieda_toita_kotiin_miksi_lapsen_pitaa_tehda_laksyja_kotona/7407426.

LIITTEET

LIITE 1. Saatekirje

Hei!

Teemme parini, Henna Juppo, kanssa Pro-gradu tutkielmaa kotitehtävien eli läksyjen antamisesta. Tutkimme opettajien pedagogisia näkemyksiä sille, miksi kotitehtäviä annetaan tai ei anneta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää millaisin perustein luokanopettajat antavat kotitehtäviä oppilaille ja millaisia kotitehtävät ovat.

Opintomme ovat tärkeässä vaiheessa ja toivomme oman kotikaupunkimme opettajilta osallistumista pro gradu tutkielmaamme. Pahoittelemme kiireistä aikataulua ja tiedostamme, että opettajilla on tähän aikaan vuodesta paljon kiireitä, mutta **saisitko jonkun opettajistanne suostumaan haastateltavaksi**. Luokanopettajalla tulisi olla viisi vuotta työkokemusta opettajan työstä sekä työskennellä tällä hetkellä 5-6 luokkalaisten opettajana. Mikäli koulunne siis pystyy osallistumaan tutkimukseen, olisi se mahtavaa!

Haastattelut suoritetaan yksilöhaastatteluina kevään 2022 aikana (vk20-22), joko kasvatusten tai Zoom palvelun kautta. **Haastatteluun tulee varata aikaa n. 20-30minuuttia**. Haastattelut nauhoitetaan ja haastatteluaineisto säilytetään tietosuojalain edellyttämällä tavalla. Haastateltavien henkilösuoja säilytetään koko tutkimuksen ajan, eivätkä tutkimukseen osallistuneet henkilöt ole tunnistettavissa lopullisesta tutkimusraportista. Tutkimuksen päätyttyä aineisto hävitetään.

Vastaamme mielellämme lisäkysymyksiin, jos sellaisia herää.

Mikäli kiinnostuit haastatteluun osallistumisesta, vastaathan tähän viestiin ja sovitaan haastattelu-aika!

Kiitos!

Ystävällisin terveisin,

Rinja Lundberg

rihelund@studentju.fi

& Henna Juppo

Jyväskylän yliopisto

LIITE 2. Tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEEN JA
PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA,
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS



10.5.2022

TIETOSUOJAILMOITUS

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)

1. Tutkimusprojekti "Luokanopettajien perusteluja kotitehtävien antamiselle".

Tutkimus toteutetaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella päättötyönä, progradututkielma. Tutkimuksessa selvitetään luokanopettajien käsityksiä kotitehtävistä, miksi luokanopettajat antavat kotitehtäviä? Tutkimuksessa selvitetään myös luokanopettajien oppimiskäsityksiä osana kotitehtävien antamista. Kerättävä aineisto koostuu haastatteluista.

Tutkimuksessa kerätään seuraavia henkilötietoja:

Nimi, työvuosien määrä sekä lisäksi luokanopettajien henkilökohtaisia näkemyksiä kotitehtävistä ja niiden tarpeellisuudesta.

2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojain 4 §:n 3 kohta)

3. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuhenkilö (Ulla-Maija Valleala). Henkilötietojasi ei luovuteta ulkopuoliselle tai muutoin käytetä eettisten periaatteiden vastaisesti. Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille. Henkilökohtaisten perustelun käsittely tehdään niin, että yksilöt eivät ole tunnistettavissa tutkimusjulkaisuista.

Tunnistettavuuden poistaminen

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

Käyttäjätunnuksella ja salasanalla siten, että aineistoa säilytetään Yliopiston U-aseamalla, johon tutkimuksen toteuttajilla on pääsy.

HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimuksen valmistuttua tutkimusaineisto hävitetään asianmukaisella tavalla.

Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät

Rekisterinpitäjä vastaa henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on:

Jyväskylän yliopisto, Seminaarinkatu 15, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto. Y-tunnus 0245894-7. Jyväskylän yliopiston tietosuojavastaava: tietosuoja@jyu.fi, 040 805 3297

Yhteyshenkilö:

Yliopistonlehtori Ulla-Maija Valleala.

Sähköposti:

ulla.valleala@jyu.fi

Puhelinnumero:

[+358408012937](tel:+358408012937)

Tutkimuksen suorittajat:

Rinja Lundberg & Henna Juppo

LIITE 3. Haastattelulomake

HAASTATTELULOMAKE

1. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt luokanopettajana?
2. Onko sinulla tapana antaa kotitehtäviä?

KYLÄ		EI	
3. Oletko aina toiminut kotitehtävien osalta samalla tavalla työvuosiesi aikana?		3. Oletko aina toiminut kotitehtävien osalta samalla tavalla työvuosiesi aikana?	
KYLÄ	EI	KYLÄ	EI
Miksi annat kotitehtäviä?	Mitkä asiat ovat vaikuttaneet toimintasi muuttumiseen kotitehtävien antamisen osalta?	Perustelet, miksi et anna kotitehtäviä?	Mitkä asiat ovat vaikuttaneet toimintasi muuttumiseen kotitehtävien antamisen osalta?
Kuinka usein annat kotitehtäviä ja miten perustelet tämän?	Miksi annat kotitehtäviä?	Onko läksyttömyys sinun henkilökohtainen vai koko koulun toimintatapa?	Perustelet, miksi et anna kotitehtäviä?
Millaisia antamasi kotitehtävät ovat?	Kuinka usein annat kotitehtäviä ja miten perustelet tämän?	Miten oppilaat ja huoltajat ovat suhtautuneet läksyttömyyteen?	Onko läksyttömyys sinun henkilökohtainen vai koko koulun toimintatapa?
Perustelet, miksi annat juuri edellä mainitsemiasi kotitehtäviä?	Millaisia antamasi kotitehtävät ovat?	Oletko joutunut perusteamaan läksyttömyyttä työyhteisössäsi tai huoltajille?	Miten oppilaat ja huoltajat ovat suhtautuneet läksyttömyyteen?
Millä tavoin koet, että oppilaat hyötyvät kotitehtävistä?	Perustelet, miksi annat juuri edellä mainitsemiasi kotitehtäviä?	Millä tavoin koet läksyttömyydestä olevan hyötyä oppilaille? Vai koetko?	Oletko joutunut perusteamaan läksyttömyyttä työyhteisössäsi tai huoltajille?
Mikä oppimiskäsitys tukee mielestäsi parhaiten oppilaan oppimista eli millainen on oma oppimiskäsityksesi? Kuvaile omin sanoin.	Millä tavoin koet, että oppilaat hyötyvät kotitehtävistä?	Mikä oppimiskäsitys tukee mielestäsi parhaiten oppilaan oppimista eli millainen on oma oppimiskäsityksesi? Kuvaile omin sanoin.	Millä tavoin koet läksyttömyydestä olevan hyötyä oppilaille? Vai koetko?
	Mikä oppimiskäsitys tukee mielestäsi parhaiten oppilaan oppimista eli millainen on oma oppimiskäsityksesi? Kuvaile omin sanoin.		Mikä oppimiskäsitys tukee mielestäsi parhaiten oppilaan oppimista eli millainen on oma oppimiskäsityksesi? Kuvaile omin sanoin.